

Freitas, Z. L. **Um Projeto de Interação Universidade-Escola como Espaço Formativo para a Docência do Professor Universitário**. Bauru: UNESP, 2008. (Tese de Doutorado).

Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. 279p. (Coleção docência em formação, v.1)

Schön, D.A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Agradecimentos: agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho pelo apoio recebido.

6.47.

Título:

De farmacêutica-bioquímica a docente:percursos de formação de uma professora iniciante

Autor/a (es/as):

García, Luciana Virgili Pedrosa [Universidade Católica Dom Bosco]

Teixeira, Leny Rodrigues Martins [Universidade Católica Dom Bosco]

Brostolin, Marta Regina [Universidade Católica Dom Bosco]

Perrelli, Maria Aparecida de Souza [Universidade Católica Dom Bosco]

Resumo:

Do conjunto de pesquisas brasileiras (teses e dissertações) sobre a docência universitária, poucas têm como foco os profissionais liberais (engenheiros, médicos, advogados, entre outros) que atuam como professores. Os trabalhos até então realizados indicam, de modo geral (a) a presença expressiva de profissionais liberais no quadro docente dos cursos que formam profissionais representantes desse grupo; (e) estes são recrutados do mercado de trabalho pelo que se destacam na profissão; (c) nas instituições de ensino onde trabalham não se tem uma política específica e contínua de acompanhamento e formação pedagógica desse quadro de professores; (d) a prática desses docentes é fortemente guiada pelos conhecimentos da profissão que exercem como profissionais liberais no mercado de trabalho e tendente a reproduzir seus antigos professores. Pretendendo contribuir para ampliar o conhecimento em torno desse tema, trazemos um trabalho com foco na (auto) formação de uma profissional farmacêutica para a

docência. Esse trabalho tem como fio condutor (a) a ideia de formação como processo inconcluso e permanente e (b) a “pesquisa-formação” como possibilidade de provocar reflexões e (trans)formações no professor. A alternativa metodológica adotada foi a produção de narrativas autobiográficas e a sua discussão pelos pares em um grupo de pesquisa. Neste artigo colocamos em relevo alguns momentos do trabalho do Grupo. Fragmentos da autobiografia da uma “farmacêutica-bioquímica que está se tornando professora” são narrados e discutidos pelos pesquisadores do Grupo, numa relação colaborativa, de aprendizagem conjunta, reflexiva e crítica, na qual são favorecidas as reflexões sobre os caminhos que a levaram à docência e as razões dos conflitos vivenciados no período de iniciação.

Palavras-chave:

Professor iniciante, docência universitária, formação de professores, profissionais liberais professores, autobiografia.

1 Introdução

O presente trabalho se insere no conjunto das preocupações atuais com a formação e o desenvolvimento profissional do professor. Com base em formulações teóricas de autores como Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Francisco Imbernón, Marcelo Garcia, entre outros, este estudo está guiado pela ideia central de formação do professor como “processo”, inconcluso e permanente, que não se inicia nem se esgota nos cursos voltados ao magistério.

Compreendendo a formação nessa perspectiva, admitimos também, com Pierre Bourdieu (1983) e seu conceito de *habitus*, que as matrizes de percepção e ação profissional do professor estão estreitamente relacionadas ao universo social e cultural no qual se constitui a sua história. Em outras palavras, as práticas dos professores são influenciadas pelos aprendizados ocorridos nos espaços institucionais destinados à sua formação e nos demais espaços sociais onde se enreda a sua história de vida – o meio familiar, os grupos de amigos, as escolas do tempo de infância, etc.

A ideia de processo inconcluso e permanente nos remete a olhar com atenção para uma fase especial da vida do professor – o início da docência. Desde os trabalhos pioneiros de Veenman (1984) e Huberman (1992), inúmeras pesquisas tem mostrado e caracterizado o “choque de realidade” pelo qual passa o professor ao enfrentar os desafios de um cotidiano escolar que se distancia daquele que idealizava e esperava encontrar ao ingressar na profissão. Nesse período do início da docência, marcado por tensões e instabilidades, o professor também se forma, posto que (re)constrói ideias, concepções e aprendizagens sobre a docência que podem guiar suas ações por toda a vida profissional. Assim, é fundamental que se proporcione ao iniciante o apoio de que necessita a fim de auxiliá-lo a superar os obstáculos que se apresentam no ingresso de

sua vida profissional, os quais, por melhor que tenha sido a sua formação inicial, ele não se sente ou está preparado para enfrentar.

Com esses olhares para a formação do professor, nosso interesse de investigação entrecruzou duas temáticas: a docência universitária e a iniciação à docência. Entendemos que no contexto do ensino superior essas questões assumem feições peculiares, especialmente porque, como observa Cunha (1997), ainda se subestimam os elementos propriamente pedagógicos do trabalho do professor universitário e, conseqüentemente, as necessidades desses componentes para sua formação e exercício profissional.

Cada vez mais se observa o ingresso nas universidades de um número expressivo de doutores e mestres recém titulados, com experiência em pesquisa, mas, em geral, sem a formação específica para a docência. Além desses professores, há aqueles que não possuem titulação acadêmica e/ou trajetória de investigação, mas atuam na docência universitária munidos de uma formação determinada pela competência técnica no exercício da profissão liberal correspondente (médico para o curso de Medicina, farmacêutico para o de Farmácia, advogado para o curso de Direito, etc).

Como chegam à docência? Como aprendem a ser professores? Que desafios enfrentam nos primeiros anos de docência? Quais concepções guiam suas práticas como professores? Como proporcionar a esses profissionais a formação para o ensino?

Sabe-se muito pouco a respeito dessas questões. Uma breve análise que fizemos do conjunto de teses e dissertações (pouco mais de uma dezena) que abordam a inserção na docência de profissionais liberais (resumos disponíveis na base de dados www.capes.gov.br) parece apontar para algumas constatações convergentes: (a) a presença expressiva de profissionais liberais no quadro docente dos cursos que formam profissionais representantes desse grupo; (e) estes são recrutados do mercado de trabalho, em geral, pelo que se destacam na profissão; (c) nas instituições de ensino onde trabalham, em geral, não se tem uma política específica e contínua de acompanhamento e formação pedagógica desse quadro de professores; (d) a prática desses docentes é fortemente guiada pelos conhecimentos da profissão que exercem como profissionais liberais no mercado de trabalho e tende a reproduzir seus antigos professores.

Pretendendo contribuir para ampliar os conhecimentos em torno dessa temática e também com para a formação e iniciação na docência de profissionais liberais que atuam no ensino superior, estamos buscando respostas a essas questões.

2 O contexto da pesquisa

A pesquisa ora relatada está sendo desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor Iniciante – GEPPI, e tem como alvo uma das participantes do Grupo: uma

farmacêutica-bioquímica que “do dia para a noite” assumiu a docência em um curso de Medicina.

O GEPPi é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Brasil. Congrega professores e alunos de Mestrado e também da Graduação iniciantes na pesquisa. Além do interesse por investigar a fase de iniciação à docência em diferentes níveis e contextos, o Grupo se preocupa igualmente com a formação para a docência de todos os seus membros.

A perspectiva de formar e formar-se professor num Grupo que, ao mesmo tempo, desenvolve pesquisas, inspira-se nos princípios epistemológicos da “pesquisa-formação”, destacada por Josso (2004) pelo seu potencial de agregar a dimensão formativa como elemento primordial da pesquisa. Na visão da autora, cada etapa do trabalho de investigação é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (p. 113). E é no momento intersubjetivo, no encontro e na partilha entre os envolvidos que o conhecimento é produzido, e este se apoia na experiência existencial, cuja intensidade pode produzir conscientização e transformação.

Uma alternativa metodológica que veio ao encontro de nosso interesse por esse tipo de pesquisa insere-se na linha do narrativismo que, segundo Pineau (2006, p. 338), localiza-se “na encruzilhada da pesquisa, da formação, e da intervenção onde se entrecruzam outras correntes tentando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido”. Nessa perspectiva situam-se as narrativas autobiográficas, concebidas por Dominicé (1990), Nóvoa (1988; 1992) e Josso (1999), entre outros, como importantes instrumentos de formação dos professores. Na compreensão desses autores as narrativas podem ser consideradas “biografias educativas”, pois “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 1988, p.116). Como sintetiza Josso (2008, p. 27) :

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

Com essa entendimento, o nosso Grupo de Pesquisa tem buscado promover condições para a auto formação de seus integrantes, por meio da produção de suas “biografias educativas”. Em um clima de relação colaborativa, de aprendizagem conjunta, reflexiva e crítica se instiga a cada um, mergulhar nos motivos de suas ações, com intuito de compreendê-las e repensá-las.

Partilhamos com o leitor uma parcela da nossa experiência de pesquisa-formação da qual escolhemos trazer alguns momentos de encontro com Luciana, uma profissional farmacêutica-bioquímica, mestranda em Educação e iniciante na docência universitária.

Para dar ideia do movimento que acontece no Grupo, optamos por uma estética textual na forma de cartas trocadas entre a “farmacêutica tornando-se professora” e as “pesquisadoras acadêmicas” coautoras deste trabalho. Ao final, com a participação conjunta, são tecidas considerações sobre o alcance do trabalho de formação propiciada por esse tipo de pesquisa desenvolvida no Grupo, no âmbito de um programa de pós-graduação em educação.

3 Histórias de uma farmacêutica-bioquímica que está aprendendo a ser professora universitária

Iniciamos nosso estudo trazendo fragmentos da autobiografia de Luciana, na qual podemos entrever alguns aspectos da sua história de vida, o percurso profissional, os dilemas e conflitos enfrentados no exercício da docência e a formação propiciada no grupo de pesquisa-formação.

[...]

Sou Luciana e quero partilhar com os colegas algumas lembranças e inquietações da minha vida profissional. Escrevo este texto mobilizada pela necessidade de responder à seguinte pergunta: Como estou me tornando professora?

Início minha narrativa relembro um encontro entre amigos de faculdade, um grupo pequeno: eu, meu marido, minha melhor amiga e seu esposo. Ela mais uma vez relatava as experiências que estava vivenciando como professora universitária. O brilho nos olhos demonstrava nitidamente sua paixão pela nova descoberta.

Meus pensamentos remeteram-me para a infância, quando ganhei um quadro negro, um apagador e uma caixa de giz de minha mãe, professora de teoria musical. Sai correndo, chamei minha irmã mais nova e a convidei para brincarmos de escolinha. Eu seria a professora, claro! Queria sentir o prazer de inverter papéis e liderar a situação, diferente das experiências vividas até então como aluna.

Voltando ao que estava falando... Essa amiga me convidou para participar de uma capacitação para seleção de novos docentes do curso de Medicina de uma universidade local. A capacitação era necessária em virtude do novo método usado no curso, baseado em problematização, conhecido como PBL (Problem-Based Learning).

Fiquei muito interessada. Acreditava que tinha condições para ser professora. Afinal, eu, formada em Farmácia-bioquímica, trabalhava há 13 anos em um laboratório de Histocompatibilidade, tinha domínio do meu trabalho e havia conquistado a confiança de toda a equipe de transplante. Estudei muito, participei de vários cursos, congressos, treinamentos e conheci novas realidades em hospitais. Tive sempre o apoio do coordenador que era fascinado pelo que fazia. Os anos foram passando e assumi a coordenação do laboratório, ao lado do meu chefe.

Andando pelos corredores do hospital, me deparei certo dia com o cartaz que divulgava a capacitação para dar aulas no curso de Medicina, com a metodologia do PBL. Eu e meu marido fizemos nossa inscrição e dois dias depois estávamos no curso que teve duração de um mês. O processo de seleção envolvia titulação, nota da prova e entrevista. Entre os treze candidatos que fizeram o curso e participaram do processo seletivo, seis foram aprovados: eu, meu marido (que é médico) e mais quatro médicos.

Iniciei, então, meu trabalho no Curso de Medicina. Após um mês fui convidada pelo coordenador para assumir a tutoria do primeiro ano. Aceitei imediatamente, mas a insegurança tomou conta de mim. Precisava aprimorar meus conhecimentos sobre os conteúdos! Não podia errar! Mas, como atuar agora, sendo docente? Várias vezes pensei como seria entrar em uma sala de aula como professora... agora é de verdade!

Tudo aconteceu rápido demais! Em questão de três meses passei de farmacêutica-bioquímica a atuar como professora. Acostumada a lidar com tubos de ensaio, em ambiente familiar e harmonioso, agora lidava com alunos, tinha de cumprir objetivos educacionais, avaliar e direcionar tutoria baseada em um método de ensino diferente do que eu conheci ao longo da minha vida de aluna.

Hoje vejo que, naquele momento, me assombrava a falta dos saberes pedagógicos. Eu imaginava que para ser professor “bastava saber conteúdo”. Estudando Tardif, Paulo Freire, entre outros, percebi a amplitude dos saberes da docência.

Minha experiência inicial como professora, infelizmente, não foi como a de farmacêutica-bioquímica. De início não me senti acolhida pelos colegas. Senti um clima de individualidade, uma sensação de disputa. Fiquei muito insegura. Eu estava só! Meu marido foi designado para acompanhar os alunos no ambulatório e no hospital e, assim, não poderia contar com ele para dividir minhas aflições. Ficava inibida em buscar ajuda com os colegas ou a coordenação. Eles pareciam saber tudo e eu não queria demonstrar minha insegurança! Senti falta do apoio de uma pessoa experiente, como tive quando comecei a trabalhar no laboratório. Sem contar com o apoio de que necessitava, resolvi buscar leituras que pudessem dirimir minhas dúvidas ou até mesmo resolvê-las, o que foi em vão.

Meu pensamento volta ao presente. Hoje sei que é impossível o professor chegar na sala de aula com soluções para os problemas de antemão. O cotidiano da docência é repleto de desafios inusitados e esses vão exigir do professor a busca por informações, a reflexão, a (re)elaboração de saberes... os saberes da prática que são infindáveis.

Sabia da necessidade de concluir um Mestrado para garantir meu lugar como professora na Universidade. Então, pensei em procurar algo na área da educação, pois assim resolveria dois problemas de uma só vez: titulação e formação pedagógica. Acreditei que não seria fácil o meu ingresso, uma vez que eu possuía pouca experiência como docente e não havia cursado nada na área de educação. Resolvi tentar e, para minha surpresa, fui aprovada no processo seletivo.

O primeiro dia no Mestrado em Educação na UCDB foi muito desafiador. Senti-me afastada da realidade dos demais colegas com formação pedagógica, e fiquei muito desconfortável com essa situação. Nos dias seguintes, com as discussões no Grupo de Pesquisa, descobri que tudo o que estava vivendo como professora na universidade e como aluna no Mestrado não era uma realidade só minha: a maioria dos iniciantes, em diferentes contextos, passa pelo “choque com a realidade”.

Com a minha inserção no Mestrado e no Grupo de Pesquisa passei a me sentir mais segura. O apoio recebido dos colegas e os textos de autores como Veenman, Tardif, Marcelo Garcia e Huberman abriram meus olhos para a realidade do professor iniciante, aquele profissional solitário, que enfrenta muitas dificuldades e paga um preço alto por seu amadurecimento profissional. Minha ansiedade começou a diminuir. Comecei a entender que outras situações e questionamentos apareceriam e que esses deveriam me estimular a crescer.

Realmente os questionamentos vieram. Hoje, com o olhar mais aguçado, observo meus colegas - profissionais liberais e professores. A maioria não demonstra o mesmo desconforto que eu tive com relação à docência. Repetem (mas tenho minhas dúvidas se entendem a profundidade do que dizem) discursos sobre como agir em sala de aula, sempre exaltando “o aluno como o centro do processo e responsável por sua aprendizagem”, como exige o método PBL. Reclamam dos alunos mais passivos e com menor desempenho e culpam o método tradicional de ensino por tê-los feito assim.

Comecei a questionar meu papel de professora-tutora. Segundo o PBL, o tutor deve ser um facilitador do processo de aprendizagem; o aluno é o centro desse processo. Ora, se assim é, devo aceitar, e não desconhecer/rejeitar, esse aluno que construiu seus conhecimentos de forma passiva e que, do dia para a noite, precisa desconstruir tudo, ser ativo e capaz de se manifestar e conquistar seu espaço em um grupo tutorial! Não concordo com atitudes extremas de alguns colegas que rotulam alunos que apresentam dificuldades. Penso que, ao invés disso, deveriam

incentivá-los, direcioná-los, serem mais pacientes e entender que desconstruir é mais traumático, às vezes, do que construir o novo.

Por pensar assim, muitas vezes fui/sou rotulada de professora “boazinha”. No começo isso me incomodou muito e acreditei que deveria mudar. Tentava agir mais friamente e exigir dos alunos o que eles não tinham para me oferecer no momento. Não conseguia! Acabava fazendo de acordo com o meu pensamento: preciso facilitar, resgatar e apoiar esse aluno, como fui apoiada no início da minha vida profissional. Devo acreditar que ele pode crescer e descobrir caminhos para enfrentar as dificuldades.

Conheci as duas realidades: como bioquímica encontrei todo o apoio. Já como professora ... totalmente solitária. Por isso afirmo que o apoio oferece segurança e que esta é fundamental para que o aluno e o profissional iniciante possam, com serenidade, desenvolver suas habilidades e adquirir conhecimentos. Os estudos na área da Educação estão me oferecendo a segurança de que eu estou precisando para continuar na docência e desenvolver uma visão crítica desse cenário. Agora acredito que minhas experiências profissionais foram e são ricas e que ao refletir sobre elas estou contribuindo para a minha própria formação.

Minha Dissertação está sendo construída. É um estudo autobiográfico por meio do qual estou tendo oportunidade de narrar e refletir sobre minhas experiências de formação e início da docência. Desde então, venho tendo o apoio incondicional do nosso Grupo de Pesquisa que tem colaborado muito com minhas reflexões. Confesso que fiquei surpresa com a possibilidade de fazer uma pesquisa autobiográfica. Mas... nesse momento, é tudo o que preciso! [...]

4 Escutando histórias, instigando reflexões: trocando cartas com uma farmacêutica tornando-se professora

Carta 1

Querida Lu,

Permita-me chamá-la assim (mesmo que você ainda insista em me chamar de “professora Cida”), pois me sinto mais próxima de sua companhia nessa viagem de formação em que nos encontramos.

Conhecemo-nos há pouco mais de um ano. O pouco tempo de convívio não foi, entretanto, proporcional à sua intensidade. Quantas leituras, discussões e troca de experiências! Quantas reflexões, construções, desconstruções! Perceber-se formando no exercício de resgatar memórias da infância, percorrendo diferentes fases da sua vida até o momento atual no Mestrado, é mesmo um processo rico (e às vezes doloroso) de aprender, não?

Lendo sua narrativa fiquei pensando no que eu, como sua orientadora, nela poderia intervir a fim de provocar novas reflexões, sem 'cutucar' mais as feridas, nesse momento. Optei, então por convidá-la para um exercício de metarreflexão. Quero que pense no método autobiográfico que você está experienciando. Como vem trazendo à tona suas memórias? Usa alguma estratégia para mobilizar as lembranças? Que sentimentos foram/são vivenciados por você enquanto recorda dos seus tempos de aluna na escola básica e de iniciante na profissão de professora no ensino superior?

Pensando nessas questões, sugiro que se aproxime mais das formulações teóricas a respeito da importância do método autobiográfico na formação de professores (o que o método evoca e suscita, suas potencialidades e limites). Observe em que medida essas teorizações dialogam com o que você está vivenciando. De posse dessas leituras, quem sabe a reação de “surpresa” (ou seria melhor dizer “estranhamento”?) de poder fazer um trabalho de Mestrado narrando sua autobiografia possa ser substituída pela sensação de “descoberta”?

Sugiro que inicie, mais a frente, uma leitura de Bourdieu (o conceito de habitus e campo, sobretudo). Talvez ele também auxilie a compreender por que você se surpreendeu com a possibilidade de esse modo de conhecer (a pesquisa autobiográfica) também contar como pesquisa. Você verá, acredito, o peso do habitus, de suas concepções prévias de pesquisa forjadas, obviamente, no campo das ciências naturais onde situam os paradigmas da farmácia-bioquímica.

Bem, continuaremos nossa conversa e nossos estudos em outro momento, no nosso Grupo. É sempre uma alegria participar da sua caminhada de formação. Sei que, assim, estou me formando a cada dia, junto com você. Obrigada por essa oportunidade!

Com carinho,

Cida.

Carta resposta 1

Boa noite, professora Cida!

Fiquei muito feliz com sua carta! A senhora, como sempre, me incentivando nessa caminhada que considero, “agora”, um bálsamo nesse processo de amadurecimento profissional e pessoal que estou e sempre estarei enfrentando! Não consigo e nem tento separar as questões pessoais das profissionais. O professor, em minha opinião, deve ser, também, pura sensibilidade.

Confesso que no início, ao optarmos pelo método autobiográfico, me senti um pouco insegura. Como relatar minhas experiências? Qual a real importância delas para a minha formação? Por onde começar? Isso é mesmo pesquisa?

Em minhas leituras encontrei vários autores que defendem essa ideia, como Jorge Larrosa (2002) que afirma que a experiência é formadora e transformadora e requer do sujeito abertura para vencer as resistências e ser receptivo buscando a reflexão sobre si mesmo. Este processo não ocorre sem dificuldades envolve a relação com o Outro, modificando-o e se modificando enquanto o modifica, sofrendo um processo de transformação.

Refleti muito sobre a relação com o “outro”. Até aqui, as minhas relações com o meu “outro” par/professor não tem sido das mais cordiais e eu resisto a qualquer abertura, ainda por insegurança.

Quando discutimos que as narrativas poderiam ser inspiradas nos “diários de aula” (na esteira de Miguel Zabalza), comprei logo o livro e fiquei entusiasmada! Descobri que os documentos/anotações feitas pelos professores sobre seus momentos profissionais propiciam reflexões e estas são ferramentas essenciais para a formação. Entendi, então, que poderia expressar os acontecimentos e sentimentos de meu cotidiano profissional, relacioná-los com a história de minha vida e questioná-los!

O início foi muito difícil! Não sabia por onde começar a escrever. Apesar de saber que seria uma “ilusão” pensar a trajetória de vida em uma periodicidade histórica, acabei rejeitando essa ideia, acreditando que facilitaria a minha tarefa. Iniciei escrevendo dois diários separados, um com relatos passados e outro com narrativas do presente. Logo fiquei enlouquecida! Não conseguia falar do presente sem me remeter ao passado e, muito menos, lembrar o passado sem relacioná-lo com o presente... Decidi ceder e viver esses dois momentos, da forma como se apresentavam.

As recordações passadas foram muito nostálgicas! Lembrar da infância, dos familiares, da rua da nossa casa, do primeiro dia de aula, do medo da diretora, da professora amiga e da professora brava me proporcionou reviver sentimentos e emoções muito particulares, boas e ruins. Fiquei com saudade de muitas pessoas e muitos momentos e também senti tristeza ao lembrar certos acontecimentos. Resolvi usar como estratégia os relatos do presente e remetê-los ao passado. Assim, quando relato algo interessante tento refletir sobre as ações envolvidas naquele momento e buscar em minhas lembranças, fatos que poderiam estar relacionados a eles. Quanto a Bourdieu, pelo pouco que li, creio que vai me auxiliar nessa caminhada. Estou ansiosa (como sempre) para discuti-lo.

Beijos,

Lu.

Carta 2

Querida Luciana,

Ler sua biografia educativa remeteu-me ao passado e me fez voltar ao tempo de adolescência, aquela fase em que sem ter certeza de nada, iniciamos a projeção de um futuro profissional. Coincidentemente, meu desejo era ser bioquímica. Não sei explicar de onde vinha este desejo, pois na família ninguém trabalhava nesta área, mas me parecia uma profissão muito interessante. Diferentemente de você, por circunstâncias e escolhas de vida, me direcionei para a docência, profissão a qual venho exercendo há mais de trinta anos com a mesma paixão, construindo meus saberes e identidade profissional nos diversos espaços e contextos por onde transitei e transito.

Nóvoa, como você bem sabe, nos diz que olhar para o outro e nos vermos exige uma reflexão pautada nos diversos momentos, de diferentes fases de transformação do eu. Exige compreender como cada pessoa se formou buscando encontrar relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio, minha querida; formar-se, como bem nos lembra Nóvoa, supõe troca, experiências, interações sociais e aprendizagens, um sem fim de relações que resulta em um processo dinâmico em que se vai construindo a identidade. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação.

Este processo nem sempre é tranquilo, ele nos custa noites de sono, gera sentimentos de insegurança, ansiedade, angústia, gerando um desconforto que, em alguns momentos, nos parece insuportável nos levando a pensar em desistir. Mas algo, lá no nosso íntimo, acende uma chama de esperança, de descoberta, que nos impulsiona a seguir adiante e enfrentar os desafios.

Percebo que este é o seu momento de descoberta e sobrevivência, momento vivido de forma mais tranquila em sua primeira inserção profissional e, de forma mais conturbada, no momento atual, quando enfrenta as complexidades que envolvem a docência, ou seja, o tatear constante, a distância entre os ideais e as realidades do cotidiano da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, o isolamento que muitas vezes é imposto pelos colegas, dificuldades com alunos problemas, material didático, etc.

Pensando na sua formação, quero propor uma reflexão de modo a favorecer a compreensão sobre as razões que movem a sua prática. Destaco dois momentos de sua narrativa para você explorar: o primeiro, da infância, quando brincava de professora; o segundo, da professora “boazinha” do ensino superior. Você percebe alguma relação entre esses momentos da sua história? Você era professora boazinha quando brincava? Por que? Se não, quando e como aprendeu a ser? Pense nisso. Tente trazer teorizações a respeito dos múltiplos espaços de aprendizagem da docência.

Conhecendo você, seu espírito de luta, tenho certeza que as dificuldades vivenciadas se transformarão em ricas experiências que a ajudarão a caminhar e construir sua

carreira docente. Com meu voto de confiança de que vencerá essas e outras crises na profissão (que, com certeza, virão) despeço-me e coloco-me à disposição para, juntas, continuarmos nossa caminhada e processo de formação a partir do grupo colaborativo.

Um abraço fraterno,

Marta

Carta resposta 2

Olá, professora Marta!

Fiquei surpresa com a revelação de que quase fomos colegas bioquímicas!!!! Devemos ter muito em comum porque a única coisa que penso agora é como ser professora!

Quando era pequena e ganhei o quadro negro, era uma professora autoritária e altamente seletiva. Gostava e valorizava os alunos “bons”. Era claro para mim que os outros não tinham jeito! Vivenciei muitos momentos onde ficava claro que os bons progrediriam e os outros não. Eu acreditava ser o correto uma vez que fui uma aluna mediana, então estava enquadrada na categoria “bons”.

Na universidade, mais amadurecida, senti na pele o que era ser um aluno “ruim”. Algumas matérias eram humanamente impossíveis de entender, mas existia um professor “extraterrestre” que a compreendia. Logo, eu teria uma chance de aprendê-la, certo? Errado. Muitas vezes foi negada a mim a chance de aprender! Professores que acreditavam na sua superioridade nos humilhavam. Foi com a ajuda de colegas veteranos que consegui concluir as disciplinas. Carreguei e carrego isso comigo até hoje. Não suporto exclusão! Sou rotulada de “boazinha” por acreditar que todo o aluno tem direito a uma nova chance, tem que ser estimulado a vencer suas dificuldades.

O relacionamento entre docentes na universidade me desapontou muito! Fez parte do meu “choque da realidade”! Fiz algumas reflexões sobre o que diz Nóvoa quando destaca a importância da interação social, da troca de experiências e da aprendizagem. Acredito que poucas pessoas conseguem absorver a real importância das palavras do autor! Como é difícil a interação social entre os pares na universidade. Estou na docência há quase cinco anos e percebi pouquíssimos momentos ou intenções de interação. Os colegas professores passam a imagem de “domínio dos saberes”, sendo assim, são inatingíveis e inabaláveis! A dificuldade aparece aí, nesse momento em que o professor iniciante precisa de auxílio, ouvir a experiência do outro, trocar ideias. Mas não encontra espaço, quando não é ridicularizado.

O Mestrado me ofereceu a oportunidade de crescer como profissional e como pessoa. Essa evolução salta aos meus olhos!!! Em menos de um ano, quanto aprendi,

questionei, fortaleci. Mas ainda encontro muita dificuldade em trocar com os colegas as experiências que tenho vivenciado no Mestrado. Mas estou me preparando para enfrentar essa realidade, pois acredito ser esse um dos meus papéis como docente.

Bjs,

Lu

Carta 3

Querida Luciana

Fui a última a ler o seu relato e as suas respostas às cartas das minhas colegas. Não pude deixar de me emocionar. Parece estranho que um trabalho acadêmico provoque tal reação. Estamos acostumados a pensar que o saber é composto de informações objetivas produzidas externamente. No entanto, como mostra Charlot (2001), o saber não é suficiente, porque a nossa atuação depende não só do que sabemos, mas das relações que estabelecemos com o saber.

Acompanhei a seleção para o Mestrado e fiquei satisfeita quando constatei que você foi chamada e, como você mesma relata, apesar da sua pouca experiência teórico e prática em educação. Havia algo, no entanto, nos seus depoimentos durante a entrevista, que me faziam intuir que o seu Mestrado não se restringiria a uma busca por titulação. Com o passar do tempo, a minha intuição foi se transformando em um julgamento amparado por fatos, culminando com o da leitura da sua narrativa.

Nos seus relatos e reflexões fica muito claro como a relação como o seu processo de aprender, nos diferentes momentos da sua vida, é visceral. De onde vem isso? Como já viu, com Larrosa (2002), “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua transformação” (p. 26), mas, para tal a experiência “requer um gesto de interrupção [...]: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar”... (p. 24). Esta é uma boa questão para pensar: o que mobiliza o seu desejo pelo saber? Como sujeito social essa motivação também foi constituída, foi modulada pelo seu habitus, diria Bourdieu. Isso porque o saber não é constituído de forma isolada, ela supõe uma relação consigo, como o outro e com o mundo. É ainda Charlot (2001) quem destaca: toda aprendizagem é uma construção de si pela intervenção do outro. É com este olhar que posso compreender o sentido das cartas que estamos enviando a você.

A formação é reflexiva, alerta Ferry (2008), quando afirma que formar é necessariamente formar-se, ou seja, formação é sempre autoformação. Mas a autoformação não pode ser entendida como um processo de responsabilização individual e personificação egocêntrica da nossa trajetória. Nós somos o que somos porque convivemos e partilhamos socialmente práticas, ideias e valores. O que muda é como experienciamos o que está à nossa volta.

Espero que possamos continuar nossa reflexão coletiva em outros momentos. De qualquer forma agradeço a oportunidade que você me deu de ler sua narrativa e ampliar algumas convicções que, como formadora, há algum tempo venho construindo. Embora conterrâneas (lembra?), só agora, longe da nossa cidade natal, pudemos nos encontrar. São os acidentes felizes da vida e da nossa história.

Até breve... Abraços,

Leny

[...] Aguardando resposta e...

5 Finalizando...

Os relatos e reflexões contidas na autobiografia e nas cartas das pesquisadoras e da aluna do Mestrado corroboram a ideia de que a formação do professor é resultante de um processo de interiorização de concepções sobre a escola, o ensino e a profissão e que remete ao tempo em que observamos nossos professores da escola básica, tendo sequência nos cursos de graduação e perdura por toda a vida profissional, nos cursos de pós-graduação, nos demais momentos de formação continuada e também nos desafios da prática cotidiana.

Cientes disso, estamos aprendendo a construir um espaço de pesquisa e formação de forma colaborativa e dialógica, de modo que emergjam nossas histórias de vida, distintas vozes sejam escutadas e valorizadas e diferentes saberes sejam discutidos, produzidos e modificados na medida em que nos conhecemos, nos interpelamos e nos desafiamos a refletir sobre nossa própria prática. Assim, temos feito o exercício de viver a pesquisa e a formação como componentes inseparáveis e interpenetrantes de um mesmo processo - um devir plural, aberto e criativo.

Refletindo sobre as narrativas aqui transcritas e as reflexões a partir das cartas trocadas, vamos confirmando nossas crenças acerca dessa possibilidade de pesquisa e vão ganhando contorno mais nítido as reivindicações que Nóvoa (1991) faz para que a autoformação seja participada e baseada em uma reflexividade crítica e em uma consciência contextualizada.

Corroborando esse pensamento é inevitável perguntar: como incorporar essa prática da reflexão e tomar consciência da construção do nosso processo de formação? Como estender essa prática aos processos institucionais de formação de professores?

Sabemos da importância e do caráter de necessidade dos saberes da docência (curriculares, de conteúdos e pedagógicos), já tão bem descritos por autores como Tardif, Shulman e outros. No entanto, os relatos que aqui trouxemos nos fazem pensar que, além desses saberes externos aos professores a formação deveria contemplar as práticas de construção do saber de si. A narrativa

autobiográfica deixa evidente quanto este é um recurso poderoso para a compreensão de si mesmo, na medida em que, como processo de metarreflexão, possibilita uma consciência crítica, capaz de trazer à tona os encadeamentos da nossa história pessoal e das condições de sua produção.

Os diálogos aqui expressos nos permitem reafirmar a importância do apoio ao iniciante. Talvez seja esta a maior virtude (se assim podemos dizer) do trabalho que realizamos em nosso Grupo, visando a nossa formação como professores. Alinhamo-nos, assim, com aqueles que defendem a necessidade de que sejam implantadas, cada vez mais, políticas de acolhimento e acompanhamento dos docentes novos. E a construção dessas políticas não pode prescindir de ouvir a voz do professor.

É com essa convicção que construímos esse artigo. Procuramos, com nosso trabalho, ouvir aqueles que estão dispostos a tornar-se professores. Isso implica dizer que ouvimos pessoas que estão dispostas a escutar, a tomar-se, a modificar o que pensam sobre si e os outros. E essas, como diria Larrosa, são a condição essencial para a (trans)formação.

6 Referências

- Bourdieu, Pierre (1983). *Sociologia* (Renato Ortiz). São Paulo: Ática.
- Charlot, Bernard (2001). A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In Charlot, Bernard (Org.), *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais* (pp.15-31). Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, Maria Isabel da (1997) Aula universitária: inovação e pesquisa. In Leite, Denise & Morosini, Marília (Orgs.), *Universidade Futurante: Produção do ensino e inovação* (pp. 79-94). Campinas, SP: Papirus.
- Dominicé, Pierre (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Edition L'Harmattan.
- Ferry, Gilles (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Huberman, Michael (1992). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61). 2.ed. Porto – Portugal: Porto Editora.
- Josso, Marie-Christine (1999). História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, 25 (2), 11-23.
- Josso, Marie-Christine (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.

- Josso, Marie-Christine (2008). As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In Passeggi, Maria da Conceição (Org.), *Tendências da pesquisa (auto)biográfica* (pp. 23-50). Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Larrosa, Jorge (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. 19, 20-28.
- Nóvoa, António (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In Nóvoa, António & Finger, Mathias (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 107-129). Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Nóvoa, António (1991). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, António (Ed.), *Profissão professor* (pp.9-32). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa, António (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Pineau, Gaston (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-formação existencial. *Educação e Pesquisa*. 32 (2), pp. 329-343.
- Veenman, Simon (1984). Perceived Problems of beginning teachers In *Review of Educational Research Summer*. 54 (2),143-178.

6.48.

Título:

El saber de la experiencia y la formación de educadoras y educadores sociales

Autor/a (es/as):

García, Nieves Blanco [Facultad CC. Educación. Universidad de Málaga]

Nieto, J. Eduardo Sierra [Facultad CC. Educación. Universidad de Málaga]

Resumo:

En la presente comunicación presentamos una propuesta de formación de educadoras y educadores sociales que toma como base la experiencia: tanto la de las y los estudiantes, como la de profesionales en ejercicio. Es una opción epistemológica que da valor al saber de la experiencia, que reconoce autoridad y da legitimidad al saber encarnado en las mujeres y los hombres que actúan, viven y piensan; y que orienta una práctica que considera que la Universidad debe elaborar y transmitir ese saber, como parte fundamental de la formación,