

A ARTE DE ESCREVER E CONTAR MINHA HISTÓRIA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Liliane Silva de Antikeira, Celiane Costa Machado
Universidade Federal do Rio Grande-FURG/RS/Brasil

RESUMO: O artigo busca compreender os sentidos acerca da formação acadêmico-profissional, evidenciados nas narrativas autobiográficas produzidas por um grupo de professores em formação. A utilização de narrativas como estratégia formativa visa colaborar com a ciência da educação, trazendo novas dimensões e conhecimentos, além de colocar o sujeito na posição de protagonista de sua formação. Com base no método da Análise Textual Discursiva, emergiram 3 categorias que explicitam os sentidos Do brincar de “dar aula” à escolha pela licenciatura: o querer ser professor; Vivências significativas no PIBID: o aprender a docência e Da realização profissional ao “estar aberto” ao novo: o ser professor.

PALAVRAS-CHAVE: formação acadêmico-profissional, narrativas autobiográficas, professores.

OBJETIVO: Compreender quais sentidos acerca da formação acadêmico-profissional são evidenciados pelos professores em suas narrativas autobiográficas.

MARCO TEÓRICO

O movimento de formação acadêmico-profissional (Diniz-Pereira, 2008) parte da articulação entre escola e universidade, na responsabilidade de preparar novos profissionais da educação. O autor sugere o uso da expressão formação acadêmico-profissional em vez de formação inicial e continuada, pois o processo de formação se dá ao longo da trajetória escolar, inclusive, antes de o aluno iniciar um curso de licenciatura, e perpassa pela prática profissional como um lugar de formação e produção de saberes.

Diante disso, experiências anteriores à graduação tornam-se fundamentais no processo de formação docente, e uma das formas de resgatar e dar visibilidade às vivências é por meio da produção de narrativas. Sua utilização nas ciências da educação é algo relativamente recente. A emergência das histórias de vida em debates educativos e em problemáticas de investigação, na Europa, foi por volta de 1980. No Brasil, a partir de 1990, o movimento de pesquisa e formação com narrativas tem se propagado significativamente, ganhando espaço em projetos de formação na área das Ciências Humanas (Freitas e Ghedin, 2015).

A perspectiva de narrativa autobiográfica utilizada neste estudo refere-se “ao escrito em que o professor faz um relato da própria vida, procurando apresentar-nos uma narração seguida de acontecimentos a que confere o estatuto de mais importantes” (Ramos e Gonçalves, 1996, p. 127). Nesse contexto,

Tardif afirma que “uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida” (2014, p. 69). Sendo assim, a utilização de narrativas como estratégia formativa de professores traz novas dimensões e conhecimentos, colocando o sujeito na posição de protagonista da sua formação. O uso da narrativa também constitui um importante método para o ensino das ciências e da matemática, pois amplia as alternativas pedagógicas disponíveis ao professor em sala de aula e possibilita-o compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos por meio de experiências, vivências e saberes narrados.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica insere-se nos pressupostos qualitativos (Moraes e Galiuzzi, 2011; Bogdan e Biklen, 2013). Os sujeitos são oriundos de escolas públicas, sendo que apenas um estudou o ensino fundamental na rede particular. Dentre eles, 9 são alunos efetivos no curso de licenciatura em Matemática, com ingresso entre 2009 e 2015 e 2 são professoras da educação básica, licenciadas em Matemática, com tempo de docência de 2 e 12 anos. Todos os sujeitos são professores em formação acadêmico-profissional no Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto Matemática da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Destaca-se que foi utilizado um nome fictício para cada sujeito com vistas a preservar o anonimato.

O PIBID foi instituído em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e pelo Ministério da Educação. Alguns dos seus objetivos são incentivar a formação de docentes para atuar na educação básica e contribuir para a valorização do magistério. Nesse escopo, o processo de produção dos dados ocorreu por meio da atividade “A arte de escrever e contar minha história”, realizada em 2015 e sistematizada pela:

- Construção da linha do tempo, contendo acontecimentos vivenciados;
- Roda das Perguntas, na qual os sujeitos receberam a linha do tempo dos colegas e escreveram questionamentos. A seguir, cada linha do tempo retornou ao seu autor;
- Produção de uma narrativa autobiográfica, em que os sujeitos escreveram suas histórias de vida com base na linha do tempo e nos questionamentos;
- Leitura e *feedback*, pela pesquisadora, de cada narrativa e socialização na Plataforma *Moodle*.

Com o desenvolvimento da atividade, foram produzidas 11 narrativas que compõem o *corpus* do estudo, analisado pelo método da Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiuzzi (2011). A análise teve início com a unitarização na qual foi feita a leitura e a releitura de cada narrativa e escritos resumos, visando à compreensão de sua intencionalidade. Para preservar a originalidade da história de vida dos sujeitos, cada narrativa constituiu uma unidade de significado.

Na continuidade foram identificadas relações entre as unidades e combinadas por proximidades, isto é, realizou-se a categorização: “uma sequência de passos classificatórios que conduz a um conjunto de categorias reunindo elementos semelhantes” (Moraes e Galiuzzi, 2011, p. 77). Finalmente, são construídos os metatextos, que representam compreensões da investigação.

RESULTADOS

Com base na análise realizada, emergiram 3 categorias que explicitam os sentidos acerca da formação acadêmico-profissional de licenciandos e professoras. Tais evidências são discutidas nos metatextos a seguir.

Do brincar de “dar aula” à escolha pela licenciatura: o querer ser professor

Elementos presentes em 5 narrativas apontam para o desejo de ser professor, manifestado desde o início do período escolar. Desse momento, surgiram as brincadeiras de “coleginho” e de “dar aula” como sendo as preferidas da infância; as recordações dos professores de Matemática e o gosto pela disciplina, decorrente das aulas que tiveram.

Diante disso, o querer ser professor é expresso por Eliana, quando narra que começou a brincar de “dar aula” em um quadro feito por seu pai e com cadernos da 1ª série: “gostava tanto de dar aula que mantinha o tempo como se fosse uma escola de verdade”. Carina também foi uma criança que gostava de brincar de “coleginho”; adorava, inclusive, “ser a professora de suas amigas”. Ao encontro dessas evidências, Diniz-Pereira (2008) comenta o impacto que toda essa experiência tem na construção de modelos e concepções do que seja “o professor”, “a aula”, ou do que seja “ensinar”.

Ademais, as boas recordações dos professores aparecem de forma intensa na história de Bruna, que começou a gostar de Matemática no ensino fundamental, por causa das aulas e da professora. Nesse mesmo sentido, Teresa comenta a respeito de um professor do ensino médio que a inspirou na escolha da profissão, pois “o jeito que ele explicava os conteúdos era encantador”.

Depreende-se, então, que o desejo de ser professor emerge ao longo da trajetória escolar, antes de o aluno iniciar um curso de licenciatura. Para Tardif (2014), “antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aulas e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos” (p. 20). Além disso, o gosto pela Matemática, no decorrer do período escolar, foi outro fator motivacional na escolha pela licenciatura, surgido na narrativa de Joana.

É possível perceber a importância da história escolar na formação desses sujeitos, uma vez que, isso possibilita adquirirem crenças e representações sobre a prática do ofício de professor (Tardif, 2014). Assim, ao optar pela licenciatura, o aluno já possui concepções prévias do ensino e da aprendizagem, além de práticas pedagógicas vivenciadas por intermédio de seus professores; isso faz parte dos elementos e das experiências que o constituem como profissional docente.

Vivências significativas no PIBID: o aprender a docência

As narrativas de 4 participantes, trouxeram sentidos relativos à formação na universidade, e o principal destaque dado a essa etapa formativa refere-se ao PIBID. A análise permitiu compreender que o Programa possibilita vivências significativas aos professores em formação e, consequentemente, o aprender a docência. Isso se deve às experiências adquiridas no ambiente escolar, além das trocas de saberes e aprendizado.

A história da Michele revela que o primeiro contato com a docência foi por meio da sua inserção no Programa. No mesmo viés, Miguel conta que a experiência no PIBID é interessante, por permitir a familiarização com o futuro ambiente de trabalho. Um dos motivos é a inclusão dos licenciandos na escola, propiciando o conhecimento do cotidiano escolar e de novas percepções envolvendo a profissão.

Tardif (2014) ressalta que os saberes dos professores também estão situados no espaço da sala de aula. Esses saberes adquiridos no ambiente escolar/trabalho, desde o início da graduação, possibilitam aos estudantes de licenciatura reflexões relativas aos seus modos de atuarem na prática. Ao encontro dessas ideias, Carlos narra que, por meio do PIBID, conheceu a realidade de várias escolas públicas, e que a aplicação de atividades nessas instituições oportuniza, aos universitários, vivências e experiências, além dos estágios curriculares obrigatórios. Assim, a escola torna-se um local de conhecimento para os estudantes das licenciaturas e potencializa a construção do saber pedagógico.

As narrativas de Carlos e Camila contam que o PIBID possibilita “estar dentro de uma sala e ter a visão de como é”. Acredita-se que isso motive os licenciandos a seguirem a carreira de professor da

educação básica a partir da inserção no ambiente escolar. Entende-se que, ao participarem do PIBID, os licenciandos têm seus saberes experienciais potencializados, os quais, segundo Tardif (2014), permitem a ressignificação da formação através de situações cotidianas que se apresentam e transformam as compreensões do fazer docente.

Logo, percebe-se que, na etapa formativa da graduação, o PIBID é um dos espaços que possibilita o aprender a docência e auxilia na constituição da formação de professores da educação básica. Nesse Programa, os licenciandos também aprendem a ser professor por meio das experiências adquiridas no ambiente escolar, além dos momentos de troca de saberes e aprendizado.

Da realização profissional ao “estar aberto” ao novo: o ser professor

A formação de professores perpassa também pelo exercício da prática profissional, na qual a escola torna-se um local de trabalho, de estudo e de (re)construção do saber-fazer (Diniz-Pereira, 2008). Diante disso, duas narrativas enfatizaram que o ser professor está interligado à realização profissional e ao “estar aberto” ao novo.

A história de Maira revela que seu início profissional foi “tentando pôr em prática os aprendizados adquiridos durante a graduação”, além de ser um período marcado pelo desafio de lidar com problemas indisciplinados de alunos. Tardif acrescenta que “o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária” (2014, p. 86).

Nessa perspectiva, Maira narra que, no decorrer da sua graduação, “não houve incentivo para se pensar e vivenciar a realidade escolar”. Segundo Tardif, “a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional” (2014, p. 23). Mesmo diante de impasses decorrentes do início da carreira, Maira conta que o ser professor remete ao sentimento de “realização profissional”. Considera-se tal fator importante, uma vez que as experiências vivenciadas no começo da docência influenciam na decisão de continuar ou não na profissão.

O processo inicial docente é denominado de choque com a realidade, choque de transição ou, ainda, cultural (Tardif, 2014). Com a professora Cátia, não foi diferente: ela registra que, ao iniciar a profissão, entrou em crise, pois não sabia “o que fazer com alunos tão desinteressados e sem perspectiva de futuro”. Observa-se, com isso, a existência de um confronto com a complexa realidade vivenciada no exercício da sua profissão.

Um dos problemas apontados pela professora refere-se ao distanciamento com o ambiente escolar, experimentado durante a graduação, pelo fato de alguns professores universitários não possuírem “a experiência da educação básica”. Entende-se, que os professores em questão, devem adequar seus conhecimentos aos objetivos da licenciatura, justamente, para não ocorrer esse distanciamento nem a falta de formação adequada ao licenciando. No modelo aplicacionista, sobre o qual alguns cursos de formação para o magistério estão idealizados, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação (Tardif, 2014).

Diante dos percalços da prática profissional narrados por Cátia, o ser professor indica a necessidade de estar “aberto ao novo”. Isso compreende estar em constante reformulação e repensar a própria prática, a fim de não cair no “marasmo docente”. Portanto, a formação acadêmico-profissional de professores não se limita à fase da graduação, mas inicia no período escolar, com os saberes construídos ao longo da sua vivência, continua ao ingressar na profissão e prossegue durante sua vida profissional (Tardif, 2014). Assim, ela deve ser pensada como um *continuum*, um processo inacabado.

CONCLUSÕES

A formação acadêmico-profissional de licenciandos e professoras inclui elementos que refletem o querer ser professor, o aprender a docência e o ser professor. Pode-se observar que o desejo pela carreira está intimamente ligado à fase escolar, às brincadeiras de “escolinha”, às recordações dos professores de Matemática e ao gosto pela disciplina. No que tange à graduação, o PIBID foi evidenciado como um espaço que possibilita vivências significativas, sobretudo, o aprender a docência por meio das experiências adquiridas no ambiente escolar, além dos momentos de troca de saberes e aprendizado.

O ser professor também emergiu nas narrativas como um momento de realização profissional e de “estar aberto” ao novo, mesmo diante de alguns impasses decorrentes da fase inicial da carreira. Logo, os resultados evidenciaram uma formação acadêmico-profissional com referências que vão desde a escolarização até o exercício docente. Trata-se de fatos que marcaram a história de vida de cada um e que contribuíram nas maneiras de querer, aprender e de ser professor.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (2013). *Investigação qualitativa em Educação*. Trad. de Maria Alvarez, Sara Santos e Telmo Baptista. 12ed. Portugal: Porto Editora.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. (2008). A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. *Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Porto Alegre: PUCRS, 253-267.
- FREITAS, L. & GHEDIN, E. (2015). Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. *Revista Contemporânea de Educação*, (10)19, 111-131.
- MORAES, R. & GALIAZZI, M. C. (2011). *Análise textual discursiva*. 2ed. Ijuí: Unijuí.
- RAMOS, M. A. & GONÇALVES, R.E. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: Alarcão, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora.
- TARDIF, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis: Vozes.

