

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NARRATIVAS ORAIS: DESAFIOS E CENÁRIOS

Martha Maria Macedo Bezerra

UECE- Brasil

dblf@ig.com.br

Resumo: O objetivo do presente trabalho é desenvolver uma análise sobre formação de professores no Nordeste do Brasil, especificadamente, na região do Cariri Cearense, através da identificação das referências utilizadas pelos docentes em suas abordagens teórico-metodológicas em sala de aula, e como isto repercute à sua formação profissional. Através do uso de uma abordagem qualitativa, voltada para o estudo dos discursos sobre formação de professores, as narrativas orais com fins de pesquisa educacional, foram analisadas a partir da perspectiva dos informantes. Observou-se que no processo ensino-aprendizagem a prática docente é demarcada no confronto com as condições vivenciadas a profissão.

Palavras-chave: educação; formação de professor; narrativas.

INTRODUÇÃO

As narrativas docentes, a partir dos seus territórios de negociação ao ensino e aprendizagem, fazem emergir sujeitos através de suas trajetórias de vida em consonância com seu *locus* de atuação, sublinhando as vivências instituídas no se pensar a formação dos professores numa abordagem que permita adentrar nas experiências educativas e educacionais. Para Catani (2003) “[...] O pressuposto sobre o qual se assenta a proposição descrita nos relatos de formação/narrativas autobiográficas é o de que esse processo favorece para os sujeitos a reconfiguração de suas próprias experiências de formação escolarização e enseja uma tensão mais acurada para com as situações nas quais se responsabiliza pela formação do outro”.

É graças, portanto, a uma busca constante de tradução aos sentidos e situações do/no contexto escolar, que as narrativas “potencializam entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos” (SOUZA, 2006). Neste contexto, surge o *locus educacional* como espaço de negociações e trocas de situações vividas, naquilo que permeia o binômio profissão/ambiente escolar, particularmente, quando se pontua os repertórios e/ou cenas do conhecimento construído pelos professores em legitimar sua práxis. Concordando com Nunes (2001) as pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais “[...] porque a educação e formação são processos de transformação, múltiplos projetos que habitam, tecem, dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também informam sobre os desejos de ser e de vir a ser de seus autores (JOSSO, 2006).

Assim, parafraseando Nóvoa (1995) e Nunes (2001) esta nova forma de (re)pensar a formação veio na contramão dos estudos anteriores desenvolvidos que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando tensões e formas variadas de se perceber e perceber seu ambiente de trabalho, provocando uma crise de identidade, em detrimento a uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Nessa acepção, no sentido de abrir reflexão sobre esse movimento imbricado a formação de professores e os saberes construídos ao longo dos seus itinerários educacionais, que Nóvoa (1995, p.19) destaca que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (p. 19)

Importante lembrar com Nunes (2001) e Fiorentini et al. (1998) que existe uma tendência crescente das pesquisas, em nossa realidade, de procurar valorizar o estudo dos saberes docentes na formação de professores. Para os autores, de uma valorização quase exclusiva do conhecimento (isto é, dos saberes específicos) que o professor tinha sobre a sua disciplina, característica da década de 1960, passa-se, na década de 1970, à valorização dos aspectos didáticos-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando para um segundo plano o domínio dos conteúdos. Seguindo a linha de raciocínio dos referidos autores, nos anos de 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio- política e ideológica da prática pedagógica. A idealização, portanto, de um modelo teórico para orientar a formação do professor conduzia a uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes.

É importante entender, o que já é consenso, que o magistério e a profissão professor caracterizam-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constante de saberes, centrando seu saber ser e saber fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar no cotidiano pessoal e profissional. Desta forma, o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social do professor enquanto profissional numa realidade contextualizada. (SOUZA, 2006)

Nesse contexto, o objetivo do presente trabalho é desenvolver uma breve análise sobre formação de professores no Nordeste do Brasil, especificadamente, na região do Cariri Cearense, através da identificação das referências utilizadas pelos docentes em suas abordagens teórico-metodológicas em sala de aula, e como isto repercute à sua formação profissional, promovendo aquilo que Tardif (2000) traduz como uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo.

MÉTODO

O universo do estudo compreendeu 30 docentes, de ambos os sexos, na faixa etária de 20 a 59 anos, localizados na região do Cariri, estado do Ceará. Através do uso de uma abordagem qualitativa, voltada para o estudo dos discursos sobre formação de professores, as narrativas orais com fins de pesquisa social, foram analisadas a partir da perspectiva dos informantes (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; LAMNEK, 1989; HATCH; WISNIESWSKI,

1995; RIESMAN, 1993; FLICK, 1998; SCHUTZE, 1983, 1977). Concordando com Boldarine (2010), no caso da educação, penso ser esse um processo bastante importante, pois, por conta da natureza específica de seu trabalho, o professor pode atingir um grande número de pessoas, podendo redimensionar sentidos culturais, já que a escola, por sua própria natureza, apresenta a possibilidade de contribuir para a formação das representações que vão se construindo mediadas por diversos agentes.

A amostra proposital (*purposeful sampling*) foi composta por 05 professores, por apresentarem um perfil de inclusão propício à contextualização da temática. Um diário de campo subsidiou os registros das informações. Utilizamos como instrumentos para a coleta de dados a entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), aplicada pelos próprios pesquisadores.

Nossos procedimentos foram delineados por entrevistas individuais; transcrição na íntegra das entrevistas e detalhamento das expressões verbais, além da divisão do texto em material indexado e não indexado, agrupamento e identificação das trajetórias individuais, estabelecimento de semelhanças, e identificação das trajetórias coletivas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). A análise temática e a cartografia social nortearam gráfica e teoricamente as interpretações das narrativas.

RESULTADOS

Observou-se que no processo ensino-aprendizagem a prática docente é demarcada pelo confronto com as condições vivenciadas a profissão. Os indicadores observacionais sinalizam diferentes tipologias motivacionais mobilizadas em torno da prática pedagógica. É importante salientar, parafraseando Nunes (2001), que as narrativas dos docentes consubstanciam traços factuais vividos na construção do saber, destacando uma estrutura enunciativa circundada pela diversidade e multiplicidade deste saber.

A seguir encontra-se o relato de uma professora com 47 anos acerca da prática pedagógica: “[...] minha experiência é demandada por diversas situações de sala de aula, necessito constantemente de novos saberes no confronto com o processo de aprendizagem. Hoje, muitos são os problemas que temos que enfrentar na prática, e às vezes nos sentimos imbuídas de buscar novas maneiras de valorizar nossa classe profissional.” Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido. (TARDIF, 1999; p. 234)

Como se observa, torna-se aparente no discurso da docente, que, ao ser escutada, diz o que sente e quer sentir, reconhece sua prática docente, identificando a valorização da competência profissional, trazendo a sala de aula como esboço da experiência vivida. A necessidade de sublinhar uma sistematização adequada da (re)construção do conhecimento, tenta transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática (TARDIF et al.; 1991).

Outro depoimento expressa a relação conflituosa de uma docente na função de emissora de uma mensagem envolta no saber docente e suas interferências na prática pedagógica: “Às vezes fico me perguntando que tipos de saberes eu possuo. Acredito que minha prática de sala de aula é valorizada pelos modos como me disponho em repassar o conhecimento. Isto é tão complexo quando minha competência me avisa que devo mudar. Sei do valor do saber que tenho, no entanto, esqueço de sua importância em meio a tantos afazeres educacionais.”

Nesse momento, problemática do saber docente e suas interferências na prática pedagógica identificam um confronto excessivo e incômodo com as demandas imersas no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de reconduzir o docente a situações onde seu saber é revisitado, questionando uma diversidade de fatos e episódios no repertório de suas competências naquilo que permeia a formação e sua prática em sala de aula.

Um outro caso é o de uma docente de trinta e oito anos, que assim desabafa: “Estou cansada da sala de aula, penso que os saberes que ministro não condizem com a realidade. Isso me desorienta e me assusta.” Assim, para Gauthier et al. (1998), o saber é considerado como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação lingüística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento. Ao se pensar um modelo de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente.

Outro professor, de 42 anos, revela: “aprender e produzir saberes é um ofício. E como todo ofício tem que ser praticado dia a dia, senão cai na mesmice.” Como se percebe, o discurso dito denota a idéia criada em torno do ofício, conferindo-lhe um caráter de profissionalismo e reflexão prática. Segundo Gauthier et al. (1998), os saberes docentes são aqueles adquiridos para o ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática.

DISCUSSÃO

As narrativas docentes contêm um sentido socialmente particularizado, face ao que é evidenciado nas vivências e interpretações com sua prática, daí a busca por decodificadores no restabelecer uma conexão discursiva que possa traduzir a intensidade do ato pedagógico. Nessa direção, os docentes que cedem seu discurso, mostram como a construção do saber e seus sentidos acoplados à formação docente (re) contam histórias, capazes de determinar as formas de interpretação dos episódios vividos em sala de aula. É importante entender, o que já é consenso, que o magistério e a profissão professor caracterizam-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constante de saberes, centrando seu saber ser e saber fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar no cotidiano pessoal e profissional. Desta forma, o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social do professor enquanto profissional numa realidade contextualizada. (SOUZA, 2006)

Enfatizando a relação entre experiência e identidade profissional, as narrativas reportam-se aos espaços essenciais à compreensão da teoria e da prática. O tempo da prática – tempo socialmente inscrito – e da teoria, no contexto da pluralidade dos acontecimentos e das relações sociais estabelece a cultura profissional numa constante troca e negociação dos significados das experiências narradas. O estudo de Fiorentini (1998), partindo do eixo da relação teoria/ prática, identifica e caracteriza os saberes docentes e como estes poderiam ser apropriados/produzidos pelos professores através de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa. Segundo ele, a relação que cada grupo (acadêmicos e professores) mantém com os saberes é que fará a diferença, “relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou atividade que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica”.

Assim, concordando com Nunes (2001), na realidade brasileira, as pesquisas educacionais da prática escolar parecem priorizar dois tipos de interesse que constituem o saber: o *interesse técnico instrumental*, em que se utilizam explicações científicas objetivas, baseado no modelo da racionalidade técnica; e o *interesse prático*, que efetiva a interpretação dos significados produzidos pelos praticantes do mundo-vida como subsídio para a emissão de um juízo prático.

Contudo, cabe aos docentes desenvolverem uma prática pedagógica mais diretamente ligada com os espaços de suas vivências educacionais, oferecendo uma predisposição para decodificar adequadamente as práticas ali alocadas, presenteando-lhes com a compreensão do dito e do interdito mobilizados sobre os processos de ensino e aprendizagem. Para Borges (1995), “talvez se possa pensar que a valorização dos saberes da experiência, dos saberes docentes de um modo geral, seja uma alternativa de buscar uma maior aproximação da formação acadêmica com a realidade escolar, estreitando os vínculos na relação entre teoria e prática.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido (NUNES, 2001). Essa virada nas investigações, de acordo com Nóvoa (1995) passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no profissional, ou seja, num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores.

Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente (NUNES, 2001). Nessa acepção, “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992)

Pimenta (1999) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Parte da premissa,

segundo Nunes (2001), do revisitar a identidade construída no cotidiano de suas práticas educativas, bem como do (re)pensar suas ações e procedimentos no processo interacional com seu ambiente educacional.

Assim, concordando com a linha de raciocínio dos autores supracitados, essa identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições, bem como, da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas estas, que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Silva (1997) adverte que a análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente, seja no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia-a-dia das escolas que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional (e talvez possam trazer contribuições para o trabalho e a formação de professores).

Therrien (1995) ainda salienta o quanto os estudos sobre a formação do professor ainda persistem numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência. Esses saberes, conforme Nunes (2001) são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original. Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor. Esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original. Essa pluralidade de saberes que envolvem os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor.

REFERÊNCIAS

- BOLDARINE, R.de F. **Representações, narrativas e práticas de leitura**: um estudo com professores de uma escola pública. Dissertação de Mestrado; Programa de Pós – Graduação em Educação – UNESP de Marília; Área de concentração: Ensino na educação Brasileira; Orientador: Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa; Ano de defesa: 2010.
- BORGES, C.M.F. Formação e prática pedagógica do professor de educação física: A construção do saber docente. In: **Anais da 19ª Anped**, 1996 (disq.).
- CATANI, D. B. et AL. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação

e em processos de formação. In: BARBOSA, R.L.L. **Formação de educadores. desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FIorentini, D. & Souza e MeLo, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do 42 Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001

GAUTHIER, Clermont (et. al). **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

HATCH, J. A; WISNIEWSKI, R. **Life history and narrative.** London: Falmer, 1995.

JOSSO, M.C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E.C., ABRAHÃO, M.H.M.B. (orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre/Salvador, EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LAMNEK, S. **Qualitative sozialforschung.** Munich: Psychologie Verlags Union, 1989.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, M.H.G.F. Saber docente: Contingências culturais, experienciais, psico-sociais e formação. In: **Anais da 20ª Anped**, 1997 (disq.).

SOUZA, E. C. **O Conhecimento de si – Estágio e narrativas de formação de professores.** Salvador, BA, UNEB, 2006.

SCHUTZE, F. Narrative representation kollektiver schicksalsbetroffenheit. In: LAEMMERT, E. **Erzaehlforschung.** Stuttgart: J.B. Metzler, 1983.

_____. **Die technik des narrativen interviews in interaktionsfeldstudien:** dargestellt an Einem projekt zur erforschung von kommunalen machtstrukturen. Manuscript of Bielefeld, Departament of sociology 1977. [in press]

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **Anais da 18ª Anped**, 1995