

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES INVESTIGATIVO-FORMATIVAS

Lurdi Haas

lurdih@yahoo.com.br

Waldiney Jorge Lisboa

wallisbo@hotmail.com

Fábio Mariani

fabio.filos@yahoo.com.br

Filomena Arruda Monteiro

filomena@cpd.ufmt.br

Resumo

Este trabalho pretende propiciar reflexões acerca de uma formação continuada colaborativa que envolve os complexos processos formativos/investigativos, implicando mudança nas políticas e práticas de formação de professores. Toma como referencial teórico-metodológico a pesquisa qualitativa, especificada na abordagem de narrativas. Aponta contextos formativos que envolvem o percurso de vida dos professores e a construção de suas identidades profissionais. As discussões encontram substrato na compreensão de que o desenvolvimento profissional da docência é complexo e dinâmico, entrelaçado à vida pessoal e às práticas docentes cotidianas desenvolvidas pelos professores, sendo este processo ressignificado a partir da reflexão/investigação.

Palavras-chave: formação de professores; abordagens de narrativas; desenvolvimento profissional da docência.

Abstract

This article intends to provide reflections on a collaborative continued teacher education involving complex formative/investigative processes, which implies changes in policies and practices of teacher education. It takes qualitative research as theoretical-methodological referential specified on narrative approaches. It also points out education contexts that involves the life trajectory of teachers and the building of their own professional identity. The discussions are based on the understanding that the professional development of teaching is complex and dynamic, linked with teachers' personal life and everyday teaching practices developed by them; thus, this process is re-signified from reflection/inquiry.

Key words: teacher education; narratives approaches; professional development of teaching.

Este estudo se insere em um conjunto de investigações que o grupo de estudos e pesquisas em Política e Formação Docente – Linha Organização Escolar, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, do PPGE da Universidade Federal de Mato Grosso, vem realizando desde 2004, na tentativa de compreender a complexidade da ação dos processos formativos, entrelaçando pesquisa e formação, por meio da utilização de narrativas. A fundamentação teórica¹ utilizada pelo grupo se ancora teoricamente em literatura sobre narrativas, processos e contextos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência, ciclos da carreira e a base de conhecimento para o ensino. Nesse sentido, temos como preocupação principal a análise na compreensão a partir da prática profissional², o que implica investir nos conhecimentos que os professores já possuem e no seu processo de reelaboração permanente, por meio da reflexão/investigação sobre suas práticas, processo que deve ser entendido como componente na construção do conhecimento sobre o desenvolvimento profissional. A aprendizagem da docência é aqui compreendida como plural e complexa, formada pelo conjunto de conhecimentos, crenças e valores, provenientes de vários contextos e circunstâncias entrelaçados às diversas experiências e interações vividas pelos sujeitos nas suas histórias pessoais e profissionais, durante todo o percurso da carreira.

O texto que ora apresentamos dá continuidade a esses estudos, focalizando os percursos formativos, as construções das identidades, bem como as experiências e aprendizagens dos professores que atuam e/ou desejam atuar na Educação de Jovens e adultos. Nasceu de narrativas escritas por professores que, no momento, vivenciavam um curso de Especialização de Educação de Jovens e Adultos (EJA), à procura de interlocução com os demais profissionais da área, os quais, refletindo sobre situações problemáticas da própria prática, buscavam encontrar novas formas de trabalhar em educação de jovens e adultos. Olhar a experiência de forma crítica, refletindo sobre sua ação e, a partir daí, reorganizar o trabalho em sala de aula, num diálogo com os conhecimentos fundamentados nas pesquisas científicas, era um dos propósitos da equipe de docentes e discentes que compartilhavam aquela formação. Na condição de formadores, colaboramos³ na construção de narrativa de formação, proposta como metodologia de trabalho, em que se utilizam como estratégia investigativo-formativa os relatos escritos sobre como nos tornamos professores, as experiências na docência e as relações com a escola em que atuavam e com o trabalho desenvolvido na EJA. Nesse processo de formação, em que diferentes profissionais da educação em exercício encontram-se em programas de especialização, fica potencializada a proposta de narrar por escrito suas experiências e práticas, pois este se constitui num contexto privilegiado de articulação prático-teórica de produção de novos conhecimentos pedagógicos e de reinterpretação da realidade.

Para compreender como os relatos se constituíram, tomamos as unidades narrativas propostas por MacIntyre (1981, apud CLANDININ; CONNELLY, 1988), que surge como uma possibilidade privilegiada de investigação e formação, na tentativa de revelar como professores e pesquisadores vão dando sentido e significado às experiências e aos conhecimentos construídos nesse percurso.

Suárez (2008, p. 110), recorrendo a Connely & Clandinin (1995), reafirma que tais narrativas

podem ser consideradas como uma qualidade estruturada da experiência humana e social, entendida e vista como relatos. Esses relatos são reconstruções dinâmicas das experiências nas quais seus atores dão significado ao acontecido e vivido, mediante um processo reflexivo e, em geral recursivo. Por isso, nessa perspectiva, pode-se afirmar que as narrativas estruturam nossas práticas sociais e que essa “linguagem da prática” tende a esclarecer os propósitos dessas práticas, fazendo que a linguagem narrativa não fale apenas sobre elas, mas que, além disso, as constitua e colabore na sua produção.

A perspectiva metodológica

O conceito de investigação narrativa tem sido muito usado por pesquisadores nas Ciências Sociais e em Educação, tomando configuração cada vez mais implicada em conflitos contemporâneos relacionados com teoria, metodologia e política educativa (GALVÃO, 2005).

De acordo com Suárez (2008, p. 110)

narrar histórias, nas quais os atores educativos encontram-se envolvidos na ação, e interpretar essas práticas à luz das narrativas surgem como uma perspectiva peculiar de pesquisa [...] que pretende reconstruir, documentar, questionar e tornar críticos os sentidos e compreensões pedagógicas que os docentes constroem, reconstróem e negociam quando escrevem, lêem, refletem. E conversam entre colegas sobre suas próprias práticas educativas.

No referido estudo os professores narraram seus percursos pessoais e profissionais, suas práticas e aprendizagens construídas, entre outras situações vividas. Ao assumirmos que os espaços de formação devem propiciar uma perspectiva reflexivo-investigativa, somos compelidos a propor o uso de narrativa de formação, pois cada processo de reflexão aliado à investigação traz à tona teorias implícitas pessoais/profissionais, gerando novas compreensões sobre estas e fazendo com que ocorram avanços em níveis progressivos em todas as dimensões do conhecimento profissional docente. Acreditamos ainda que, quando processos de reflexão/investigação estão intimamente relacionados à dinâmica formativa, estes desencadeiam construção coletiva de novos conhecimentos e práticas de emancipação (MONTEIRO, 2003; 2006).

Propiciando um papel mais ativo e colaborativo a todos os envolvidos na formação, os relatos foram analisados em grupo. Esses relatos escritos de cinco professores (Maria, Solange, Elisangela, Marínês e Luciano)⁴, que atuavam na EJA, deram origem a duas unidades de análise, consideradas eixos-temáticos essenciais para a compreensão de processos e percursos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, que apresentaremos a seguir. No primeiro eixo – **Identidade profissional: um processo de construção e reconstrução** – buscamos identificar como esse grupo de professores compreende a constituição do processo identitário; no segundo eixo – **Percursos de formação e desenvolvimento profissional** – procuramos evidenciar os diversos contextos e processos identificados nos percursos formativos, bem como as aprendizagens pessoais/profissionais, na tentativa de compreender como estes são definidos pelos professores e que sentido esses processos imprimem na construção do desenvolvimento profissional.

Identidade profissional: um processo de construção e reconstrução

Iniciamos as discussões tomando como premissas as discussões de Nóvoa (1995, p. 15), que enfatiza a compreensão das identidades profissionais ou a maneira como os professores concebem o “ser professor” em uma dupla perspectiva: a perspectiva pessoal (subjéctiva e social) e a perspectiva profissional. Ou seja, seguindo as reflexões de Nóvoa, a história pessoal e a história profissional devem ser consideradas indissociáveis no processo de construção das identidades profissionais dos professores. O autor argumenta ainda que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de 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. (NÓVOA, 1995, p. 16)

Percebe-se na argumentação do referido autor toda a complexidade que envolve o *processo identitário* do *ser e estar* na profissão de professor. Não se trata de algo estático que possa ser adquirido em um determinado e restrito momento histórico e por um conjunto de conteúdos específicos, racionalmente organizados de modo a conferir ao sujeito uma identidade. Trata-se, antes, de um processo amplo e dinâmico que envolve aspectos teóricos, aspectos da trajetória subjetiva e social do sujeito e aspectos da prática profissional. Portanto, um processo de permanente construção e ressignificação identitária.

Nessa mesma perspectiva, Moita (1992) tece reflexões acerca da compreensão de identidade profissional dos professores, inserida em um contexto mais amplo de construção da identidade pessoal e social, em que a identidade docente estaria imbricada em um determinado tempo e lugar históricos, essencialmente dinâmicos, contemplando os aspectos da opção pela profissão, formação inicial e os contextos institucionais em que a profissão é efetivada. Nesse sentido, a identidade profissional “é uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer em nível das representações, quer em nível do trabalho concreto” (p. 116). Todo este complexo de elementos indissociáveis, dinâmicos e interativos é que possibilita ao professor a construção de uma identidade ou, ainda, permite a significação do ser professor. Uma identidade profissional que para se constituir congrega elementos da dimensão profissional e da dimensão sociocultural e subjetiva do sujeito

[...] minha hipótese geral é que essa identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento *intraprofissional*, mas também como contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais.

Os efeitos das “porosidades” ou dos “fechamentos”, que acontecem entre vários universos de pertença, podem ajudar-nos a compreender o “papel” da profissão “na vida” e o “papel da vida” na profissão. (MOITA, 1992, p. 116)

Fica evidente tanto nas proposições de Nóvoa quanto nas proposições de Moita que, ao empreender uma investigação que busque identificar e compreender o processo de construção das identidades profissionais dos professores, é preciso serem levados em consideração não só os aspectos diretamente relacionados com a profissão docente, mas, também, os aspectos da vida pessoal do professor. É nesse sentido que as narrativas se apresentam como uma abordagem de pesquisa capaz de fornecer elementos importantes para a compreensão dos processos de construção das identidades profissionais dos professores, e, aqui, são tomadas como referencial teórico-metodológico para o empreendimento da pesquisa. Esta opção é reforçada pelas considerações de que

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela mesma, se transforma. Só uma história de vida 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 os seus contextos. (MOITA, 1992, p. 116)

Em nosso estudo específico, por se tratar de um grupo de professores que se encontra em processo de formação para o empreendimento de atividades na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde o início já se prenuncia um momento de construção ou ressignificação das identidades profissionais. Em suas trajetórias profissionais docentes, o grupo de professores pesquisado se encontra em um momento de apontamento de novos rumos, o que os leva, necessariamente, a incorporar novos elementos identitários, no que se refere ao desenvolvimento de sua profissionalidade e, em consequência, de suas identidades docentes.

Fato apontado pela investigação que comprova o momento de construção da identidade profissional, na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, é que, das narrativas dos cinco sujeitos convidados a colaborarem com a pesquisa, três delas não fazem nenhuma menção à modalidade de EJA. A ausência de falas nessa perspectiva poderia ser tomada como um indicativo de que os professores não dispunham ainda de elementos teóricos e profissionais suficientes, para que pudessem se perceber como profissionais nessa modalidade de educação, tampouco exprimir uma identidade profissional.

Outros três sujeitos apontam muito rapidamente, ao final de suas narrativas, aquilo que entendemos estar mais no campo das expectativas profissionais, do que, propriamente, traços de uma identidade profissional mais elaborada. Indicativos de disposição para formação e entusiasmo com a perspectiva que se apresenta são percebidos nas narrativas das professoras:

Estou disposta a aprender e colaborar para o sucesso do PROEJA nesta instituição.
(Maria)

Hoje estou buscando formação constante, só que voltada para EJA e PROEJA. [...]
(Solange)

Estou trabalhando com EJA e estou gostando muito de poder ajudá-los. No que eu puder e for do meu conhecimento, quero auxiliá-los. (Elisangela)

Entretanto, um dos sujeitos – Marinês – expressa elementos em sua narrativa que podem configurar-se em apontamentos mais elaborados de uma identidade profissional na Educação de Jovens e Adultos, isso em virtude de desenvolver suas atividades nessa modalidade de educação já há alguns anos. Por este motivo, a tomamos como parâmetro para tecer algumas considerações sobre a constituição de uma identidade profissional de professores na modalidade de EJA.

Percebemos alguns elementos na narrativa da referida docente que caracterizam uma apreensão e compreensão do “ser professora”. Portanto, elementos de uma identidade profissional que estão relacionados com aspectos teóricos e metodológicos, experienciais e, até mesmo, subjetivos:

No Centro Comunitário, onde foi criado o curso de EJA para atender significativo número de alunos da comunidade, trabalhei com a terceira fase, primeiro segmento, em que os alunos me traziam experiências vividas – riquíssimas – das quais eu aproveitei muito pouco, porque estava presa ao mesmo conteúdo com o qual trabalhava com as crianças. Acredito que o meu lado afetivo e de valorização constante do aluno foram fatores que incentivaram o crescimento das aulas e fizeram com que eu continuasse achando que estava tudo bom. Era muito elogiada pelos alunos. Hoje vejo que poderia ter explorado mais as experiências desses jovens e adultos. Ter utilizado textos e atividades que estivessem de acordo com a vivência deles. Conteúdos significativos para o aluno. [...] (Marinês)

A experiência adquirida no desenrolar de um determinado tempo de atuação, nessa modalidade educativa, permitiu à professora o empreendimento de um processo de ressignificação de sua prática e, também, da sua maneira de se conceber como professora. O primeiro indicativo dessa ressignificação pode ser percebido na consciência expressa por ela de que sua postura não poderia ser a mesma de quando exercia suas atividades com crianças. A preocupação, já em tom de autoavaliação, com as oportunidades perdidas, no que se refere a aproveitar as experiências dos jovens e adultos, para desenrolá-las em atividades – isso em virtude de estar presa aos conteúdos com que trabalhava com crianças – demonstra essa busca na ressignificação da identidade profissional da professora.

Outro elemento, este de ordem pessoal ou subjetiva – fatores da subjetividade influenciando a vida profissional, como bem chamaram a atenção Nóvoa e Moita – pode ser verificado na manifestação afetiva com que a professora se relacionava com os alunos. Segundo ela, por um lado, esse fator foi positivo porque permitiu uma boa relação entre os sujeitos aprendentes, a ponto de proporcionar um “crescimento” das aulas e de ser “muito elogiada pelos alunos”. Por outro lado, esse fator foi negativo porque impossibilitou uma reflexão crítica da prática, dificultando a percepção de que já não trabalhava com crianças, mas com jovens e adultos, e que não caberia a mesma forma ou a mesma metodologia ou, ainda, os mesmos conteúdos de seu trabalho anterior. Esta constatação cria oportunidade da incorporação, por parte da professora, de novos elementos identitários em sua vida profissional.

Em outro trecho da narrativa, ela aponta para as experiências de formação inicial e continuada, expressando considerações sobre a importância da construção dos referenciais teóricos na estruturação de sua identidade profissional, na Educação de Jovens e Adultos:

Fiz graduação em Pedagogia e pós em Psicopedagogia Clínica. A Pedagogia pouco inovou na minha prática pedagógica com o trabalho com EJA. A metodologia estava mais voltada para o trabalho com crianças. Apareceram também cursos fragmentados que não acrescentaram muito sobre EJA. Eram frustrantes as expectativas de melhoria da prática pedagógica para atender alunos de EJA, com toda a sua diversidade, experiência de vida. Entretanto, o curso de pós-graduação ampliou os referenciais teóricos e me proporcionou uma mudança na maneira de ver e avaliar o aluno. O planejamento, o diagnóstico e a intervenção passaram a fazer parte da minha prática. (Marinês)

Os pressupostos teóricos são trazidos pela professora como fortes condicionantes da maneira como ela foi se constituindo e se percebendo docente de EJA. Entretanto, aponta, também, para as lacunas dos cursos de formação inicial e até mesmo de formação continuada, no que se refere à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Marinês só encontrou respaldos teóricos de reflexão e ressignificação de sua prática, na pós-graduação. Suas considerações apontam, uma vez mais, para a complexidade de contextos que se articulam na formação das identidades profissionais e, aqui, de maneira específica, das identidades docentes.

Privilegiamos, até aqui, as discussões em torno da busca pela compreensão dos processos de formação das identidades profissionais docentes, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, haja vista as narrativas terem sido colhidas no contexto de um curso de formação de professores nesta modalidade. No entanto, não podemos ignorar outros elementos configurativos das identidades profissionais docentes, em sentido ampliado, que emergiram de maneira significativa no decorrer das narrativas dos professores.

Um desses elementos diz respeito aos contextos de escolha da profissão. A incerteza quanto à escolha, a falta de opções de formação e a necessidade de trabalho estiveram presentes nas narrativas de alguns professores:

Minha formação se baseou, inicialmente, ao cursar o Ensino Médio. Na minha cidade só havia a opção para o magistério, do qual gostei muito e me dediquei como se fosse atuar em sala de aula [...], mas não tinha certeza se era isso que queria. (Maria)

Minha formação na área da educação iniciou-se no magistério [...]. Eu era jovem e gostava de estudar, então me matriculei no magistério e no Técnico em Contabilidade, pois pensava em arranjar um trabalho efetivo o mais rápido possível. [...] (Elisangela)

Inicialmente, fiz dois cursos do Ensino Médio: Técnico em Escritório e Magistério. [...] (Solange)

As narrativas das professoras demonstram certa instabilidade quanto à opção de ingresso na profissão docente. No entanto, relatam certa identificação e satisfação com a opção profissional, construídas com o aprofundamento teórico e com a experiência prática:

[...] percebi minha disposição em ser professora ao fazer o Magistério, pois adorava as aulas de didática e Psicologia. (Solange)

No decorrer do tempo, fui me envolvendo com as formações competentes ao que eu estava trabalhando. Fiquei seis anos no Ensino Fundamental I e, [...] como gosto de Matemática, o diretor me convidou para lecionar esta disciplina no Ensino Fundamental II. (Elisangela)

Apesar da posterior identificação com a profissão, decorrente da experiência de atuação, a instabilidade e a incerteza quanto à escolha profissional docente nos remete à discussão sobre a necessidade de superação da “lógica de uma ‘passagem pelo ensino’, à espera de encontrar uma coisa melhor” (NÓVOA, 1995, p. 25), ainda muito presente nos nossos espaços educacionais. Essa lógica contribui significativamente para uma descaracterização da profissionalização docente, porque mantém na atividade pessoas que não conseguem construir uma identidade profissional.

Outros sujeitos manifestaram certa visão de encantamento e de paixão pela educação, neste momento de escolha e quando das primeiras experiências de atuação:

Não sei se virei ou se me tornaram professora; só sei que gosto muito e que Deus deve proteger de maneira muito especial os enlouquecidos. (Adriana)

Fui inspirado por uma professora de Língua Portuguesa a me tornar professor. Comecei a dar aulas ainda com a formação de Ensino Médio e me descobri professor. Sempre gostei de ajudar pessoas, e ensinar me possibilita isso com um grupo. Afetar, influenciar a vida de muitas pessoas. Sinto-me realizado, fazendo isso. [...] (Luciano)

No caso desses últimos sujeitos, suas narrativas nos sugerem uma visão da profissão ainda influenciada pela compreensão da docência como vocação, como ministério (NÓVOA, 1995). No entanto, é interessante observar que a narrativa do professor Luciano, acima citada, diz respeito ao seu início de carreira. Ele amplia suas considerações, no decorrer do seu desenvolvimento profissional, e

acaba trazendo para as discussões apontamentos relacionados ao momento de crise em que se encontra a profissão docente. Em determinado trecho da narrativa, fica implícita essa ideia de crise:

[...] ando meio desestimulado, pois o prazer de ensinar está se diluindo nas ondas das dificuldades. (Luciano)

Em outro trecho, o professor é bastante explícito:

[...] a caracterização profissional do professor está em crise, para não falar da importância social e cultural desta atividade. (Luciano)

A crise de identidade profissional que se abate sobre os docentes se encontra presente nas discussões de muitos teóricos, que se dedicam ao estudo deste tema (NÓVOA, 1995; CONTRERAS, 2002). Os questionamentos acerca do sentido e significado do “ser professor” criam uma crise de identidade deste profissional e o inserem numa atmosfera de negatividade e desagregação da sua razão profissional. Paradoxalmente a esta situação, existe um determinado “idealismo educacional”, que cria a ilusória suposição/ideia de que é na escola que se encontra a única e definitiva solução para as gritantes contradições sociais que caracterizam o mundo contemporâneo. Com isso o professor se encontra, por um lado, sufocado pelo peso da responsabilidade salvífica da sociedade e, por outro, sofrendo pela subtração da sua razão profissional identitária.

Nosso propósito, nesse primeiro eixo de discussão, foi o de estabelecer algumas reflexões acerca da construção das identidades profissionais docentes. Contudo, compreendemos que as identidades profissionais se constroem a partir de um contexto mais abrangente, que envolve todo o percurso de vida pessoal e profissional de uma pessoa. Nesse sentido, partimos para as discussões do segundo eixo que versa, especificamente, sobre os percursos profissionais dos professores.

Percursos de formação e desenvolvimento profissional

A discussão, aqui realizada, para compreender o significado que cada professor dá a seus percursos de formação e aprendizagens profissionais da docência, nos remete ao conceito de desenvolvimento profissional, entendido como um conjunto de processos e estratégias que podem contribuir ou impedir que os professores avancem na construção de suas identidades. E, conforme enfatiza Marcelo Garcia (1999), tal desenvolvimento está intimamente relacionado ao desenvolvimento coletivo e organizacional.

Sendo o desenvolvimento profissional marcado por diversas fases e dimensões, e vivido em diferentes contextos, tempos e espaços, é um processo de natureza complexa, dinâmica e evolutiva. Destaca-se nesse processo o entendimento da formação como um dos momentos do desenvolvimento profissional, entrelaçando formação inicial e continuada.

Em se tratando de educação formal, percebemos a importância da formação escolar, como contexto para escolha e constituição do “ser professor” nos percursos de vida de Maria, Luciano e Solange, conforme relatos abaixo:

A minha formação se baseou inicialmente quando, ao cursar o 2.º grau na minha cidade, só havia a opção de Magistério, que gostei muito, me dediquei como se fosse atuar em sala de aula. [...] (Maria)

Fui inspirado por uma professora de Português a me tornar professor. Comecei a dar aulas ainda com a formação de 2.º grau e me descobri professor. (Luciano)
Inicialmente, fiz dois cursos do Ensino Médio – Técnico em Escritório e Magistério. Percebi a minha disposição para ser professora ao fazer o Magistério, pois, adorava as aulas de didática e Psicologia. (Solange)

Percebemos nos trechos acima que os docentes iniciaram suas trajetórias antes de passarem pelas Instituições de Ensino Superior, motivados por questões subjetivas (se descobrirem-se professores), e por influência de profissionais com os quais se identificavam. Esses percursos e motivações fazem com que os futuros professores cheguem às universidades com muitos conhecimentos e experiências. Conforme Marcelo Garcia (1999, p. 70), “converter-se em professor é um longo processo. Às instituições de formação inicial chegam candidatos que não são ‘vasos vazios’”.

Entendemos que futuros professores já trazem um conjunto de experiências e aprendizagens obtidas nas vivências como estudantes. Levar em conta essas aprendizagens é entender, uma vez já construídas essas aprendizagens, que muitas delas poderão ser reforçadas, outras refutadas; e, ainda mais, perspectivar que nem o último nem o primeiro objetivo serão tarefas simples. Podemos confirmar esta assertiva com o que diz Marcelo Garcia (1999, p. 73):

Aprendizagem que em muitas ocasiões não se produz de maneira intencionada, mas que vai adentrando as estruturas cognitivas – e emocionais – dos futuros professores de maneira inconsciente, chegando a criar expectativas e crenças difíceis de remover.

Ainda sobre a educação formal percebemos a predisposição da professora Maria em buscar este tipo formação, quando ela fala sobre a mudança de cidade e de investimento em formação escolar. Deixa transparecer também sua crença na educação como possibilidade de transformação de vida. Provavelmente, essa crença no sucesso através da educação formal vai determinar a sua maneira de se relacionar com alunos e colegas de profissão.

Mudei para a capital (Cuiabá), sempre com a convicção de que seria através dos estudos que conseguiria ser alguém na vida. O curso superior me proporcionou a união do curso técnico com os processos pedagógicos, que facilita hoje o desenvolvimento da minha função de coordenadora [...] não perdi oportunidades de estudar por meio de cursos rápidos ou da educação formal [...] acreditamos que a educação formal, facilita o alcance de nossos objetivos. [...] (Maria)

Na trajetória de vida de Maria existem razões e experiências que justificam esta crença. Ela atribui ao fato de seus pais não terem passado pela educação formal a construção dessa crença e, provavelmente, de terem passado dificuldades decorrentes dessa lacuna na vida deles.

[...] tirando como exemplo os nossos pais, que não tiveram as mesmas oportunidades. (Maria)

Já na fala da professora Elisângela, o momento da escolha da profissão traz à tona a dimensão financeira. É o momento de escolher entre a formação propedêutica, um curso técnico e o magistério. Percebemos que a questão do gênero apresenta sua influência, quando se almeja uma formação profissional ao mesmo tempo em que se busca conciliar os papéis que serão desempenhados socialmente como adultos.

Naquela ocasião em minha cidade, no interior do estado [...], havia propedêutico, técnico em contabilidade e magistério. [...] me matriculei no magistério e no técnico em contabilidade, pois pensava em arranjar um trabalho efetivo, o mais rápido possível, e no outro trabalhar num escritório de contabilidade. (Elisangela)

Notamos que a formação de Elisangela em duas áreas distintas deve-se à busca de uma profissão que propiciasse, ao mesmo tempo, ganho financeiro vinculado a uma estabilidade e tempo para se dedicar às responsabilidades de esposa e, provavelmente, da maternidade, conforme podemos ver nos trechos abaixo.

Quando terminei os cursos profissionalizantes, surgiu a oportunidade de trabalhar num banco particular e prestar o concurso público de educação no estado, em 1985. Foi muito bom eu ter cursado estas modalidades, pois me abriram as portas para o trabalho. Com 20 anos eu já tinha dois empregos. Depois de dois anos, me casei, então optei somente pela educação, que me dava mais condições de estabilidade profissional. (Elisangela)

Como podemos perceber, no relato da professora Elisangela sobre a educação formal, ela foi influenciada pela questão de gênero, visto que sua escolha pelo magistério deveu-se à possibilidade de mobilidade – tornando-se professora da rede pública estadual – e não se afastando da família, para desempenhar seu papel social como mulher.

No que se refere à formação superior, percebemos que a busca pela formação universitária ocorreu em decorrência da escolha feita na época da educação básica, e que, obrigatoriamente, exigia maior qualificação para o desempenho profissional. Podemos confirmar essa parte do percurso nos trechos de Elisangela e de Luciano:

[...] fiquei seis anos no Ensino Fundamental I, por falta de professor para o Ensino Fundamental II, e, como eu gosto de Matemática, o diretor me convidou para lecionar esta disciplina no Ensino Fundamental II. Senti aí a necessidade de cursar o Ensino Superior na licenciatura de Matemática. (Elisangela)
Formei-me em Letras [...], já com quatro anos de experiência em sala de aula. (Luciano)

Já a professora Solange faz menção à sua participação nos movimentos estudantis. Participação esta que poderá influenciar suas futuras participações em movimentos de reivindicação por mudanças na classe profissional. Exemplificamos com o trecho abaixo.

Nesse período, além das formações, me envolvi com o movimento estudantil, que também foi ótimo para minha formação. [...] ao longo da minha carreira, sempre participei ativamente do processo. (Solange)

Quando se experimenta, no percurso, situações ricas em aprendizagens, é provável que essa experiência venha colaborar na construção de uma identidade com características para análises críticas dos contextos. Características tão necessárias no trabalho docente e que não são desenvolvidas pela simples passagem pelo currículo de um curso superior.

Das narrativas analisadas, apenas a da professora Maria não apresenta trechos sobre o exercício da docência, visto que, apesar de ela ter optado pela formação em Pedagogia no curso superior, desempenhou suas funções na área técnica pedagógica.

Como pudemos ver em sua narrativa, a professora Elisangela teve sua trajetória diretamente influenciada pelas circunstâncias que envolviam não apenas o seu interesse profissional. Nos trechos a seguir, percebemos que sua trajetória foi associada à trajetória de seu esposo.

Ainda sem concluir a minha pós-graduação, mudei com minha família para esta cidade [...] no ano de 2002, pois meu marido havia sido transferido. Tudo em minha vida foi acontecendo na hora certa 'Graças a Deus'. (Nesta cidade) fui convidada para trabalhar no colégio [...], onde fiquei um ano, pois fui convidada a trabalhar no Colégio [...] até o ano passado, quando pedi demissão e fui transferida para [...] Novamente para acompanhar meu marido. Morei nesta cidade durante cinco meses [...] Precisei acompanhar o meu marido para cá. Viemos em agosto de 2008.

Notamos que as suas opções profissionais foram tomadas tendo como referência a vida familiar. A opção pela docência e pelo funcionalismo público foi o que possibilitou tamanha mobilidade, em função do trabalho do esposo. Vale destacar que, apesar de muitas vezes ter que abrir mão de suas conquistas profissionais, Elisangela não se mostra resignada nem angustiada. Talvez devido à centralidade que o contexto familiar possa ter em sua vida.

No caso da professora Solange, o percurso de docência revela que ela se encontra na fase da diversificação, conforme definição de Huberman (1995, p. 39-46)⁵.

Uma vez ingressada na carreira de magistério, busquei fazer especialização [...] fiz mestrado em Educação [...] Ao longo da minha trajetória na Educação, sempre participei ativamente do processo, sendo militante do Sindicato. Fui coordenadora Pedagógica e atuei no Ensino Superior por 14 anos [...] Hoje estou como diretora do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). [...] (Solange)

Pelo que se percebe na narrativa, a professora Solange, já com muitas vivências nas atividades em sala de aula, lança-se a novos desafios. Huberman (1995, p. 42), baseando-se em Prick (1986), diz que "esta motivação traduz-se igualmente em pretensão pessoal (a procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio), através de acesso aos postos administrativos." Evidencia-se a evolução na trajetória do seu ciclo de vida profissional – início na carreira de magistério, especialização, mestrado em Educação; e nas funções desempenhadas – militante de sindicato, coordenadora pedagógica, atuação no Ensino Superior e diretora de Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Importante dizer que esse ciclo profissional (carreira) não é um percurso comum a todos os professores, nem significa que todos passem pelas etapas da carreira docente nessa mesma ordem e nem que todos passem por todas as etapas.

Daí a importância de se verificar a trajetória de vida dos professores e as vivências nos cursos de formação, pois, num mesmo grupo, podemos ter profissionais em diferentes etapas da carreira. E mudanças no trabalho docente só irão ocorrer se estiverem ligadas à sua identidade, construída no seu percurso de formação, ou seja, se fizerem sentido dentro de seu contexto de formação.

A seguir, temos um trecho da narrativa da professora Marinês.

Trabalhei utilizando o aprendizado de formação. Naquela época, tinha destaque como alfabetizadora. Reproduzi o que aprendi, e usei livros, cartilhas com gravuras e pequenos testes, distantes da vivência daquelas crianças. (Marinês)

O trecho mostra que a referida professora fundamentava seu trabalho naquilo que aprendeu na formação inicial e na concepção de alfabetização da época, mas mostra também que ela não se sentia confortável utilizando material didático que não atendia às necessidades de aprendizagem de seus alunos. Embora não falando especificamente em Educação de Jovens e Adultos, essa fase da vida de Marinês ajudou na constituição do seu “ser professora”.

Os primeiros anos de docência tendem a ser decisivos para a permanência ou não na profissão. Marcelo Garcia (1999), fundamentado em Feiman (2001), diz que os professores principiantes têm duas tarefas a cumprir: devem ensinar e devem aprender a ensinar.

Obviamente que as reelaborações do material didático caberiam à professora, sendo ela iniciante ou experiente. E é nesses momentos da trajetória profissional que os docentes começam a pesquisar suas próprias referências e a construir seus próprios repertórios para formação de sua identidade. O trecho ainda nos mostra que apenas a formação inicial não foi suficiente para o exercício da docência. Isso ocorre porque, conforme salienta Marcelo Garcia (1999, p. 84), “independentemente da qualidade do programa de formação inicial [...] há algumas coisas que só se aprende na prática, e isso repercute para que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição”.

Ainda para Marcelo Garcia (1999, p. 84)

As principais tarefas que professores iniciantes enfrentam são: adquirir conhecimento sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; desenhar (preparar) adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor, criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional.

Acrescenta-se a essas responsabilidades o que Nóvoa chama de “sobrevivência” ou de “o choque de real”. A transição de estudante a professor iniciante pode ser tensa, devido à troca de papéis e à complexidade do trabalho de educador. O professor Luciano registra na sua narrativa esse choque com a realidade.

Como todo recém-formado, achei que havia uma grande diferença nas escolas em que lecionava, e foi então que me decepcionei com a mediocridade das políticas e da maioria dos colegas de trabalho. (Luciano)

Esse choque tende a suscitar o desejo de mudanças na trajetória profissional, podendo se tornar um momento decisivo: continuar e fortalecer sua identidade de professor ou mudar o rumo optando por outra profissão. Luciano tomou uma decisão:

Decidi abandonar o magistério público e partir para a iniciativa privada [...], embora o nível fosse outro, as dificuldades eram semelhantes.

Sem deixar o Magistério, ele optou pela escola privada. Mas a complexidade do trabalho docente, seja na escola pública ou na privada, se mantém. Conforme Knowles, Cole e Presswood (1994, p. 281), “as

escolas não estão desconectadas do mundo exterior. Escolas e salas de aula são microcosmos de vida e da sociedade, e, como tais, estão cheias de lutas, disputas, obstáculos, alegrias, sucessos e fracassos”.

Quando confrontados com essa realidade inevitável, os professores iniciantes começam a considerar outra possibilidade profissional.

Já na fase de estabilização ocorre a definição na carreira. Fazer a escolha entre continuar na docência ou mudar o percurso. Huberman (1995) diz que, ao escolher, eliminamos outras possibilidades.

Em seu relato, o professor Luciano prefere o magistério público e sente a desvalorização do trabalho docente, mesmo com sua carga de trabalho aumentada.

Passei no concurso do estado e da prefeitura [...], só senti a perda financeira, já que agora eu era especialista e tinha de me submeter a dois empregos com o salário pela metade do que eu tinha em um.

Percebe-se que este professor está no estágio que Huberman (1995, p. 42) chama de “pôr-se em questão”. Provavelmente pelo desencanto com a profissão, motivado pela complexidade do trabalho e pela desvalorização financeira, conforme destaca no trecho abaixo.

Além disso, a situação de desestruturação familiar piorou muito em nosso país e a caracterização profissional do professor está em crise, para não falar do reconhecimento da importância social e cultural da profissão. (Luciano)

Porém, mesmo tendo optado por permanecer na profissão e encarar as dificuldades inerentes ao trabalho docente e a falta de valorização, percebe-se que este professor se confronta com um dilema pessoal: trabalho individual x trabalho coletivo. Conforme trecho abaixo.

Conheci muitos profissionais compromissados, porém vi muitos que só realizavam o trabalho por dinheiro. [...] porque eu estava muito à frente da maioria dos colegas que trabalhavam comigo, com raras exceções; o que inviabilizava a cooperação, porque parecia que eu falava grego... (Luciano)

Marcelo Garcia (1999, p. 75) diz que “aprender a ensinar não deveria ser entendido como um fenômeno isolado, mas basicamente como uma experiência que ocorre com um contexto ou ambiente com o qual o indivíduo interage”. Na trajetória de Luciano há relatos de pouca interação com outros profissionais, percebendo-se o quanto a cultura profissional e escolar está fortemente marcada pelo individualismo e pela falta de apoio.

A cooperação entre profissionais tende a amenizar as dificuldades, visto que os mais experientes podem fornecer informações valiosas, para que os principiantes possam fazer intervenções pedagógicas e/ou culturais, para ajudar a melhorar a atuação em sala de aula. Da interação entre os pares nasce o que Marcelo Garcia (op. cit.) chama de “comunidades de aprendizagem”, que servem como espaço para os professores poderem “compartilhar, trocar, situar-se no mundo, receber apoio, etc.” (p. 76).

Além da ausência dessa cultura coletiva e colaborativa (como menciona Luciano), percebe-se uma contradição no relato, com relação ao que este chama de “reconhecimento da importância social e cultural da profissão professor”.

Para Contreras (2002, p. 76)

Acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas. Mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas, é preciso atender ao avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, merece todo o alunado.

O comprometimento com seus alunos é obrigação moral, que, junto com o compromisso com a comunidade e a competência profissional, forma o que Contreras (2002, p. 192) chama de dimensões da profissionalidade do professor. Essa contradição é evidenciada quando o docente muda sua trajetória profissional, entrando para a área técnica pedagógica, para se afastar dos problemas dos alunos da periferia. De acordo com o trecho seguinte:

Tudo isto me levou a fazer o concurso para a área técnica pedagógica[...], para fugir dos problemas de trato com os alunos da periferia da escola pública, que nada querem e exigem que o professor dê conta de situações que são de cunho social e não da esfera do ensino. (Luciano)

Desvincular o ensino das questões sociais é desconsiderar o papel fundante da educação, que é desenvolver nos alunos a capacidade crítica de entender a situação em que se encontram e buscar suas próprias trajetórias, seja no campo profissional seja no campo pessoal.

Construir o reconhecimento tanto pela escola como pelos alunos também parece ser uma das preocupações essenciais dos professores nessa fase da carreira. Assim, as relações professor/escola e professor/aluno parecem influenciar na construção das práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional docente. Esse fato demonstra que como lidar com o conhecimento acerca dos alunos e da cultura escolar são componentes das aprendizagens profissionais. Por outro lado, revela que aprendizagens não bem sucedidas também fazem parte da trajetória do desenvolvimento profissional da docência e que estas devem, no exercício da profissão, possibilitar a reconstrução e reelaboração dos conhecimentos envolvidos nessa aprendizagem.

Reforçando ainda mais a contradição entre sua preocupação com o ensino e suas posturas como docente, o professor justifica sua mudança de percurso.

Não perdi a paixão pela profissão, mas senti a necessidade de me distanciar um pouco para refletir sobre o que posso fazer para melhorar a minha pátria, e o que fazer com tanto conhecimento que não pode ser coberto por determinantes do sistema. [...] (Luciano)

Analisando o relato, percebe-se que há também um conflito de identidade profissional e, posteriormente, a interiorização do fracassado, incorporando para si a cultura profissional dominante.

Nesse sentido, como ressaltam os autores aqui referenciados, tornar-se professor constitui-se num processo de natureza complexa, dinâmica e evolutiva, envolvendo um conjunto variado de aprendizagens e de experiências que perpassa todo o percurso pessoal/profissional vivido em diferentes contextos, tempos e espaços. Não se trata de um processo linear de transposição de conhecimentos e habilidades e sim de um processo de construção/reconstrução permanente, que é subjetivo (com fatores de ordem afetiva, cognitiva, etc.) e deve ser entendido num contexto social, cultural e institucional.

Algumas considerações

Apesar de se tratar de um estudo em desenvolvimento, envolvendo outras fases, as análises aqui apresentadas, mais especificamente se referindo a esta primeira fase, revelam contribuições significativas para a compreensão de como os professores dão significados aos seus processos de desenvolvimento profissional. E, de outro lado, como podemos construir aprendizagens docentes colaborativas em formação continuada, utilizando as narrativas como possibilidades investigativo-formativas sobre as próprias práticas, a fim de que tal processo contribua para que os professores, ao invés de buscarem respostas, possam enxergar os novos desafios, compreendendo e interpretando a complexidade do fenômeno educativo e da realidade social.

Retomando alguns indícios encontrados, estes são reveladores de diferentes situações de aprendizagens, que afetam o processo de aprender a ensinar e a construção da identidade profissional. Pode-se constatar ainda que as diversas experiências dos professores, como estudante, como pessoa e como profissional, com os pares e com o contexto institucional vivido num processo contínuo de elaboração/reelaboração, expressam o movimento e o sentido que esses processos vão conferindo à construção do desenvolvimento profissional.

Assim, para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, a questão do “como ensinar” e as condições institucionais para fazê-lo parecem ser questão central, no processo de reconstrução da identidade profissional docente.

Na relação entre desenvolvimento profissional e atuação docente, consideramos, também, como componentes importantes e que merecem ser compreendidas as dimensões organizacional e de gestão, bem como as políticas e culturas que orientam o desenvolvimento das instituições escolares.

Nesse sentido, o contexto aqui apresentado nos remete à necessidade de outros estudos com extensão prolongada, com novas reflexões, propiciando a continuidade na reconstrução dos conhecimentos, a fim de que os percursos profissionais docentes possam tomar um novo rumo, não numa perspectiva individualista, mas como afirma Nóvoa (2009, p. 25) “num contexto de responsabilidade profissional”.

Notas

- 1 Ver como referência SHULMAN, 1986; CONNELLY; CLANDININ, 1990; COLE; KNOWLES, 1993; NÓVOA, 1995, 1997; SÁ-CHAVES, 1997; MARCELO GARCIA, 1999; MIZUKAMI et al., 2002.
- 2 O conceito de prática profissional é por nós utilizado na mesma concepção que Oliveira (1997, p. 93) lhe atribui: “como um fórum próprio, enquanto fonte de construção de conhecimento” [...]
- 3 Utilizamos o termo colaboração com base na defesa feita por Imbernon (2009, p. 65), de que a formação continuada colaborativa “supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve”.
- 4 Nomes fictícios.
- 5 Huberman (2000) diz que a carreira docente é dividida nas seguintes fases perceptíveis: (a) a entrada na carreira, (b) a fase de estabilização, (c) a fase de diversificação, (d) pôr-se em questão, (e) serenidade e distanciamento afetivo, (f) conservantismo e lamentações e (g) o desinvestimento.

Referências

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. F. Conocimiento práctico personal de los profesores: imagem y narrative. In: ÂNGULO, L. M. V. (Org.) *Conocimiento, Creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Ed. Marfil, 1988, p. 63-86.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002, 296 p.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Revista Ciências & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1995, p. 31-61.

IMBERNÓM, Francisco. Una Nueva Formación Del Profesorado para um Nuevo Desarrollo Profesional y Coletivo. In: *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 1, n. 1, p. 31-42, maio 2009.

KNOWLES, J. G. et al. *Through preservice teachers eyes exploring fields experiences trough narrative and inquiry*. New York: Mac Millan College Publishing Company, 1994.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed., 1999.

_____. La Evaluación Del Desarrollo Profesional de La Cantidad a La Calidad. In: *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 1, n. 1, p. 43-70, maio 2009.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1992.

MONTEIRO, F. M. A. *Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de licenciatura em pedagogia*. São Carlos, 2003. Tese (Doutorado em Educação)–Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.

MONTEIRO, F. M. A.; MULLER, M. L. R. (Org.). *Profissionais da educação: políticas, formação e pesquisa*. Cuiabá (MT): EdUFMT, 2006.

NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

_____. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995, p. 13-34.

_____. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1992, p. 111-140.

SUÁREZ, D. H. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-formação de docentes. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal (RN): EDUFRN; São Paulo: Paulus, p. 103-121, 2008.

SULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, 1986.

Lurdi Haas

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Linha de pesquisa: Organização escolar, Formação de professores e Práticas Pedagógicas.

Waldiney Jorge de Lisboa

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Linha de pesquisa: Organização escolar, Formação de professores e Práticas Pedagógicas.

Fábio Mariani

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Linha de pesquisa: Organização escolar, Formação de professores e Práticas Pedagógicas.

Filomena Arruda Monteiro

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), líder do grupo de estudos e pesquisas em Política e Formação Docente.