

O TRAJETO HETEROFORMATIVO DO PROFESSOR

Thays Maria das Neves Caldeira ¹

RESUMO

O presente artigo é parte de um trabalho de finalização de curso, discute o processo formativo do professor para além da graduação e enfoca as influências advindas da Educação Básica. O caminho investigativo seguiu pela abordagem qualitativa, enfoque fenomenológico (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e Entrevista narrativa (Flick, 2009). Os dados indicam que não se inicia o processo formativo do professor nos cursos de graduação e se aprende a docência desde que o indivíduo começa a acumular experiências sobre o processo educativo.

Palavras-chave: Formação Inicial; Educação Básica; Heteroformação.

ABSTRAT

This article is part of a course completion paper, discusses the formative process of the teacher beyond graduation and focuses on the influences coming from Basic Education. The investigative path followed the qualitative approach, phenomenological approach (BOGDAN and BIKLEN, 1994) and narrative interview (Flick, 2009). The data indicate that the formative process of the teacher in the undergraduate courses does not begin and the teaching is learned since the individual begins to accumulate experiences about the educational process.

Keywords: Initial formation; Basic education; Heteroformation.

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).
Pós-Graduanda em Especialização em Educação a Distância (UEPA). Email:
thaysncaldeira@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte do meu trabalho de conclusão de curso, intitulado “Formação inicial e prática docente: reflexos e reflexões”. Nesta ótica de discussão que trago, busco apresentar a formação do professor para além da graduação, mais precisamente, com foco nas influências formativas construídas durante a escolarização sofrida, enquanto aluno, na Educação básica.

Quando se trata de delinear novos rumos para a educação no Brasil, a compreensão é a mesma, o que significa reconhecer a necessidade de um salto na qualidade da formação de professores, visto que são os sujeitos diretamente ligados a mudança no paradigma educacional.

Sendo assim, se faz necessário pesquisas no campo da carreira docente e formação de professores, para que se possa investir em políticas públicas de desenvolvimento da carreira.

DESENVOLVIMENTO

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Passo a chamar de formação inicial aquela adquirida no curso de graduação ou profissionalizante. Tardif (2002, p. 36) chama de “saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” que habilita ao trabalho e, mais, cria a identidade profissional do sujeito: sou professor, sou engenheiro, sou médico etc. Logo, a formação inicial é o espaço e tempo para se adquirir os saberes profissionais.

A formação inicial pretende, com seus programas e currículo, se aproximar ao máximo da realidade que o futuro profissional enfrentará, embora se saiba que ficarão lacunas a preencher até mesmo pelo dinamismo das demandas da contemporaneidade. Também temos que considerar que esta formação inicial não se resume aos currículos e programas, mas também envolve elementos que não foram programados, tais como: as histórias

individuais dos sujeitos em formação, sua relação com a escola e com os profissionais, os diversos contextos e as variáveis dos ambientes formativos.

“Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos” (Pimenta, 2002, p.17-18)

Desta forma, quando discutimos o tema formação de professores, precisamos evidenciar tanto os aspectos internos quanto aspectos externos à academia, que, por sua vez, também possuem influência sobre a formação do profissional.

O Projeto pedagógico dos cursos de licenciatura, a qualificação dos professores formadores e a relação/aproximação dos professores com este Projeto Pedagógico, são alguns aspectos internos à academia. Fora da alçada da academia, mas que também influenciam na formação inicial do professor, estão suas experiências, suas concepções e representações sobre a escola, sobre a educação, sobre a profissão do professor, sobre os alunos e sobre a aprendizagem. Algumas destas concepções serão ressignificadas no decorrer do curso, refutando ou até reforçando as concepções trazidas da sua vivência escolar.

Para Tardif (2002), a influência desta formação advinda do contexto ambiental e social na formação inicial e na prática dos professores não deve ser desprezada. Pois, o professor em formação que hoje está no seu último ano de curso, já esteve cerca de 16 anos letivos na escola, assistindo aulas e fazendo trabalhos e, é evidente que estas vivências e impressões combinadas com as teorias e pesquisas a que terão acesso na universidade, terão influência sobre a sua formação.

O autor ainda observa, baseado em suas pesquisas, que as representações e crenças oriundas desta formação, que podemos chamar

ambiental, são tão presentes na memória dos alunos que, na maioria dos casos, o trabalho realizado na licenciatura não consegue mudá-las e tão logo estes professores recém formados assumem suas turmas, passam, por força das urgências da profissão e por pressões dos colegas, a se valer das experiências que tiveram em sua “formação pré-universitária”, com os professores que mais marcaram sua história como alunos.

Tal concepção é conceituada por Fernandes (2008, p.148), com a expressão “memória educativa”, que seria, nas palavras da autora, “a maneira como os recortes que os sujeitos trazem dos fatos, que são a representação de suas realidades, engravidadas de significados, são reinterpretadas na dialética da relação escola, conhecimento e vida”. Podemos destacar assim, que a formação do professor é um percurso com diferentes momentos formativos, sofrendo influências tanto da sua trajetória pessoal como profissional.

Essas influências são importantes para a construção do modo de atuação do professor, no entanto, podem ser positivas ou negativas. Mesmo nos espaços escolares a que temos acesso pelo curso de Pedagogia para realizar estágios, ouvimos, sentimos e sofremos influências que nos marcam na formação inicial. Qualquer dos estagiários é capaz de descrever algumas posturas de professores e do corpo técnico e administrativo das escolas como desmotivadoras para quem está buscando a formação superior em cursos de pedagogia. As falas são carregadas: "escolha outra profissão"; "ainda dá tempo de fazer outra coisa, você é jovem!"; "Você está empolgado assim porque é jovem, mas deixa ficar com 30 anos e você vai ver!".

Estas impregnações não previstas da realidade escolar na formação acadêmica são também fatores formativos, mas se não estiverem acompanhados por discussões e reflexões, podem provocar nos graduandos uma deformação ao invés da formação esperada.

É comum ouvir nas conversas com os professores já em atividade afirmações de que a "universidade não me preparou para a escola" ou "aquela teoria toda não vale nada, o que vale é a prática", numa clara negação da formação inicial ao mesmo tempo em que destacam a sua experiência como principal e mais importante ação formativa para o exercício da docência.

É importante quando se pensa a formação de professores, reconhecer como destaca Gatti (1996), que o professor:

[...] é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua atuação profissional. [...]. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada (p.88).

Entretanto, não devemos esquecer que as discussões e abordagens da academia são formadoras e, embora não pareçam, são marcantes para a formação do profissional, na medida em que promovem a interação entre as teorias e as práticas em ambientes controlados, como as situações de estágio e laboratórios. É com essas vivências que as formações iniciais e continuadas dos professores devem ser relacionadas.

É evidente que não se pode comparar as leituras da teoria e mesmo as discussões sobre as práticas que realizamos na academia com a riqueza inesperada das diversas experiências da prática do professor, mas convém lembrar que se as experiências não forem acompanhadas de reflexões, dificilmente surtirão efeito no desenvolvimento ou melhoria da docência.

A formação dos professores (assim como em qualquer profissão), não se dá apenas no âmbito do seu curso superior. A formação de um professor se dá ao longo de sua vida escolar, desde a educação básica, segue pelo curso superior e continua no exercício da profissão escolhida.

Galvani (2002) compreende o processo formativo do indivíduo como múltiplo e dependente de fatores como o meio ambiente e o meio social e descrevem a formação em três pólos complementares: autoformação (de si), heteroformação (dos outros) e ecoformação (do meio).

A partir dessa compreensão, podemos ampliar o olhar sobre o conceito de formação acadêmica ou formação de professores, percebendo que somos formados tanto pelo currículo do curso de pedagogia quanto pelo currículo a que fomos submetidos na educação básica.

Podemos perceber que aprendemos a ser professores quando assistimos as aulas de didática geral, mas também quando sofremos a ação didática nas aulas do professor de filosofia, por exemplo. Aprendemos a ser professores ao compartilharmos com os nossos colegas momentos de produção dos trabalhos a serem apresentados em eventos internacionais ou mesmo no dia seguinte na sala de aula. Aprendemos a profissão ao observarmos nossos professores dedicados, que preparam materiais para as aulas, assim como aprendemos a não ser como os que improvisam, faltam aulas, não estudam para as aulas e não nos encantam. A interação com os colegas das classes que frequentamos, com os professores que tivemos em nossa história e com os diversos ambientes formativos em todos nossos contatos com estes, resultarão no professor que estamos nos propondo a ser.

2. METODOLOGIA

Esta investigação possui uma abordagem qualitativa, que valoriza aspectos da realidade da ordem da compreensão e interpretação. Os dados de análise recolhidos pelo pesquisador não aparecem em forma de números, e sim através do diálogo estabelecido entre pesquisador e sujeito, além de detalhes subjetivos do comportamento dos sujeitos que enriqueçam os dados da investigação (BIKLEN e BOGDAN, 1994).

O enfoque dado a pesquisa foi o fenomenológico, uma vez que permite ao investigador penetrar no mundo de significados dos sujeitos da pesquisa, para que só a partir dessa compreensão interpretativa se analise os dados obtivos a partir dos próprios “pontos de vistas” do sujeitos. Pois, a descrição da realidade pode ser ilustrada de múltiplas formas, dependendo da perspectiva do sujeito investigado, pois a interpretação da realidade é construída em função de experiências coletivas e singulares. (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Utilizou-se para a coleta de dados um roteiro de entrevista narrativa episódica. Segundo Flick (2009, p.177) Esse instrumento permite que o sujeito narre ao pesquisador/entrevistador “situações concretas nas quais os

entrevistados viveram determinadas experiências. Assim, essas entrevistas são mais sensíveis e suscetíveis aos pontos de vista dos entrevistados.”

3. ANÁLISE DE DADOS

As experiências pessoais atravessam e se entrelaçam com a formação profissional do indivíduo, uma vez que também se constituem como campos de construção de saberes. No entanto, as pessoas se tornam o que são, não apenas por viverem situações favoráveis de equilíbrios. A negação e a busca por novas posturas, diante das próprias experiências, revelam a dimensão formadora dos elementos desestruturadores.

Os professores não são indiferentes a esse fenômeno, no recorte que faço de episódios marcantes da Educação Básica, de recém formados em cursos de Licenciatura, percebo um ponto de encontro quanto a negação de más posturas profissionais que vivenciaram na sua história educacional. Os excertos abaixo mostram essa ideia:

Na escola pública muitas coisas marcam a nossa vida, mas em particular que eu vou lembrar sempre: aquele professor bem exigente, era inclusive um professor de química no ensino médio ele era muito exigente, ele não passava trabalho, fazia uma única prova valendo 10 e em sala de aula ele pedia pra gente chegar em determinada hora e se nós não chegassemos nessa hora ele fechava a porta e não deixava ninguém entrar, então ficou marcado né, foi meu pesadelo, se tem uma coisa que eu não quero hoje é isso, ser igual ele, nunca vou ser do tipo professora pesadelo. (P.A)

Eu estudei uma parte na escola pública até a terceira série mais ou menos, lá era aquele esquema mesmo cópia de quadro e era isso, cópia de quadro. Só que ai eu sofri uma ameaça de morte com uma outra colega minha, então a minha mãe me tirou da escola pública por conta disso, mas foi bom porque eu não ia aprender nada lá mesmo, nem com aqueles alunos e nem com aquele professor que só me fazia copiar (P.B)

Eu estudei em quatro escolas diferentes, e assim, como eram todas públicas eu tinha aquele ritmo de escola pública mesmo,

defasado. Eu nem recorde de nenhuma dinâmica, de nenhuma metodologia que chamasse a minha atenção, me perguntando agora eu nem recorde de nenhum professor que me trouxesse qualquer coisa de benefício hoje, era aquele ensino mesmo tradicional onde o aluno ficava na cadeira e copiava (P.C)

Podemos perceber que os professores entrevistados para a pesquisa, possuem uma memória escolar fortemente marcada por posturas negativas quanto aos docentes que encontraram na sua educação básica, e que essas vivências negativas possuem forte influência sobre o tipo de docência que se optaram exercer hoje. Silva (2008) acentua a respeito da formação da identidade que:

“(...) está é formada a partir das relações que se estabelecem entre pessoas que desempenham papéis sociais importantes na vida de cada indivíduo, pois desde crianças já nos identificamos, consciente ou inconscientemente, assumindo e experimentando papéis, que vão servir de base para o estabelecimento da identidade futura” (p.42)

Observamos nas falas dos entrevistados uma reação ao que apontam como negativo nas suas memórias educativas.

se tem uma coisa que eu não quero hoje é isso, ser igual ele, nunca vou ser do tipo professora pesadelo. (P.A)

porque eu não ia aprender nada lá mesmo, nem com aqueles alunos e nem com aquele professor que só me fazia copiar (P.B)

eu nem recorde de nenhum professor que me trouxesse qualquer coisa de benefício hoje, era aquele ensino mesmo tradicional onde o aluno ficava na cadeira e copiava (P.C)

Verifico que apesar de ser a primeira memória que os entrevistados ativam quando refletem sobre o tempo de escola, apontam essas memórias como elementos não formativos. Uma diferente perspectiva, nos permite perceber esses elementos como constitutivos da subjetividade desses professores e de sua ação.

Pois, a negação de certas culturas profissionais (ALVES, 2014) e a busca por novas atitudes, frutos de reflexões das próprias experiências, revelam a dimensão formadora que se pode adquirir as vivências deformadoras da docência. Destaco assim, o papel do exercício de reflexão, mesmo que inconsciente, na transformação da dimensão contextual do elemento deformador em elemento formativo. Vejamos:

Eu nunca fiz isso com os meus alunos de fechar a porta e não deixar ninguém entrar, se eu nem sei porque ele se atrasou, vai que eu também estou sendo injusta (P.A)

Embora as salas de aula da Educação Básica não se constituam como um campo profissional de habilitação à docência, a mesma assume um papel de construção de aprendizagens para a docência. Nessa observação de seus professores, os sujeitos mesmo que de forma inconsciente estão compondo seu primeiro repertório de experiências práticas educacionais.

Na graduação, os futuros professores adquirem conhecimentos pedagógicos e conhecimentos de conteúdos específicos, ambos constituintes essenciais da sua formação inicial. Para Azzi (2002, p 44) os saberes que o professor adquire no exercício do trabalho docente são os saberes pedagógicos e que fundamentam sua ação docente, sua interação com os alunos, com as rotinas "e o contexto da escola".

Segundo Azzi, "a prática docente é simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento" (p.43). Os entrevistados expressam concepções que reforçam esta ideia, embora muitas vezes requeiem à academia até de forma pejorativa, apenas a produção de teoria sem aplicabilidade.

Quando fala universidade eu penso em teoria (risos) (P.A)

Quanto eu penso em formação, pelo menos pela minha assim, eu vejo que é uma formação teórica essencial pra prática em sala de aula. Porque assim, dentro da universidade eu não

particpei de projetos, só as aulas mesmo dentro da universidade, então foi um conhecimento teórico, mas foi bom até(P.B)

Eu penso a universidade como um campo de estudo teórico, pesquisa, que é onde você vai buscar entender uma profissão (P.C)

As falas dos sujeitos entrevistados indicam a crítica à universidade formadora. Esta é uma afirmação recorrente em outras pesquisas as quais tive acesso. A carga teórica do curso de formação é grande e a ausência de momentos de laboratório e entrada nas escolas é sentida pelos professores quando ingressam no estágio e depois no trabalho. Vejamos nos trechos abaixo:

Desde o início da universidade eu sempre me envolvi com estágio em escola e o que eu queria muito era participar de atividades que envolvessem de verdade a minha profissão, eu já estava louca pra estar na escola, não queria só ouvir sobre a escola. Então isso foi muito importante pra mim como profissional, pra construir o que eu acredito, isso fez muita diferença na minha vida como pedagoga. (P.A)]

Você vê aqui na universidade muito o teórico e pouca prática, porque ao invés de ela estar nas disciplinas acaba ficando só pro final do curso nos estágios obrigatórios, e nem contempla todas as disciplinas, por isso cada disciplina deveria ter essa atuação prática do seu conteúdo específico, a melhor forma metodológica de aplicar, e ir testar. Porque pra nós que atuamos em sala de aula isso é essencial, a gente ficava preso na sala com os colegas e não tinha contato com o público que a gente ia trabalhar. (p.b)

Observamos nas falas a dificuldade de relacionar o que se aprende no curso com as necessidades da vida profissional, devido ao distanciamento da teoria vista nas disciplinas e da utilização prática. Uma vez que a prática fica restrita apenas para a etapa final da graduação e se restringe a uma ou outra disciplina, ao invés envolver toda a formação do professor. Piconez (1991) discorre sobre o assunto:

“O caráter complementar ou mesmo suplementar, conferido à Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, ou ainda, no dizer de Azevedo, uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de Estágio Supervisionado constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática.” (p.17)

Dar sentido e aplicabilidade ao que sabemos, principalmente quando estamos tratando da formação de professores, é essencial. No entanto, apesar de não ser percebido diretamente nas falas dos entrevistados, as atividades teóricas diárias e até mesmo enfadonhas do curso de graduação contribuem com a formação que recebem e produzem, na medida em que interagem e até mesmo reagem a elas. Pois como ratifica Azzi (2002), o professor em ação precisa de um rol de conhecimentos teóricos, pois

Ao defrontar com os problemas da sala de aula, que são bastante complexos, lança mão dos conhecimentos que possui, de uma maneira original e, muitas vezes, criativa, elaborando sua própria forma de intervenção na sala de aula (p. 44).

Percebe-se nas falas dos sujeitos entrevistados, que é recorrente a constatação que ao longo dos cursos de licenciatura se tenha que ultrapassar algumas barreiras referentes a essa dicotomia entre teoria e prática. No entanto, o sujeito PC nos permite uma percepção para além das contestações sobre a organização curricular das atividades práticas nos cursos de licenciatura quando observa que:

Na universidade a gente tem seminários né, palestras, colóquios, então eles são muito gratificantes na nossa formação, mas eu destaco as oficinas, e os minicursos que eu participei, eles foram fundamentais, porque a gente aprendia coisas mais práticas, atividades que a gente podia até mudar algumas coisas e colocar nos planos de aula que fazia na sala, não era aquilo de ficar só lendo, era alunos de outros semestres mostrando pra gente o que eles fizeram na sala e que deu certo, então a gente já usava, então eu não tive a prática na sala de aula né, mas pensando bem não me faltou porque eu tive na universidade em si (P.C)

O fator de autocrítica presente na fala de P.C sobre a sua responsabilidade sobre a formação que ele mesmo está produzindo (autoformação), para além da formação que recebe (heteroformação), indica a necessidade de um empenho pessoal visto que a habilitação profissional oferecida nas universidades não se restringe aos momentos formativos das aulas, pois o espaço (ecoformação) se constitui sob variadas possibilidades formativas, envolvendo ensino, pesquisa e extensão.

A esse respeito, Tardif (2002) nos lembra que os saberes dos professores são construções autoformativas, advindas dos diversos momentos e lugares de formação, sendo, portanto

"uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares e, de uma pedagogia institucionalizada etc, e são também, ao mesmo tempo, *saberes dele*." (p. 16)

Nessa perspectiva, Antonio Nóvoa também afirma que a formação implica em "[...] um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade funcional" (1992, p.25)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se que a formação não se inicia nos cursos de graduação. Na verdade, predominantemente, os docentes recém egressos da universidade, relataram sentir dificuldades ao assumirem suas turmas nas escolas pela falta de vivência prática da atividade profissional que passaram a desempenhar. E quando isso acontece, relatam que recorrem as memórias educacionais que vivenciaram, tanto da Educação Básica como no Ensino Superior, buscando copiar (ou apenas negar) a ação de professores que mais marcaram sua história.

Percebe-se que aprendemos a docência desde que sentamos nas cadeiras da escola aos 6 anos de idade. A partir desse momento começamos a acumular experiências sobre a carreira de professor, sobre a escola, sobre aprendizagem, sobre educação, etc.

Constata-se que os professores enxergam nas suas salas de aula a importância de ter construído na graduação conhecimentos de conteúdo, e não os negam, no entanto, apontam que muitas das habilidades metodológicas e pedagógicas são resultados de conhecimentos que construíram enquanto alunos da Educação Básica, e reconhecem essas habilidade como de igual valor formativo.

Sob estas perspectivas, podemos ressaltar que o professor precisa de formação no campo de ensinar e não apenas do conhecimento científico. Essa se dá a partir de vivências de disciplinas mitológicas e didáticas, mas também se constrói nas relações estabelecidas na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Osvando dos Santos. **Autoformação: esperanças e potencialidades na formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática**. 2014. 146 fl. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Polo Universidade Federal do Pará (IEMCI), 2014.

AZZI, Sandra. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S.G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 35-60.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora, LDA, 1994.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. p.145-165

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 3º ed. 405p.

GALVANI, P. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. e BARROS, Vitória M. **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002. pp. 95-121.

GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades**: o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (98), 1996.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

PICONEZ, S. C. B.. **A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1991. v. 1. 139p.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 15-60.

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