



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL

A FÔRMA QUE NÃO NOS FORMA: O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Zemke. Agatha Christie de Souza¹

Souza. Alice Cristina Souza Lacerda Melo de²

Santos. Joelma Costa Holanda dos³

Sales. Célia Reis⁴

Santos, Regiane Caris dos⁵

Cenci. Juliano Viliam⁶

Santos. Marina Santana dos⁷

Assis, Andrelize Schabo Ferreira de⁸

Santos. Marcela Regina Stein dos⁹

Freitas. Francisco Valterlei Guedes¹⁰

RESUMO: O presente artigo tem o escopo de relatar as experiências de aprendizagem vivenciadas por duas mestrandas durante as aulas da disciplina *Formação de Professores, Cultura, Saberes e Práticas*. O texto se apresenta dividido em três momentos e discutem modelos, crenças e desafios na formação inicial e contínua dos professores e suas implicações no seu fazer pedagógico. Conclui-se que é necessário que o professor reflita sobre a necessidade de compreender-se num processo contínuo de construção e desconstrução a fim de que sua prática pedagógica seja revista diariamente e seus saberes sejam ampliados e compartilhados.

Palavras-Chave: Relato de experiências. Formação de professores. Prática Docente;

¹ Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Docente Letras/Espanhol no IFRO-Campus Cacoal. E-mail: agatha.zemke@ifro.edu.br

² Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Pedagoga do IFRO-Campus Ji-Paraná. E-mail: alice.cristina@ifro.edu.br

³ Mestranda do PPGEE/UNIR 2017. Orientadora Pedagógica no Instituto Federal de Rondônia/Campus Porto Velho Zona Norte. joelma.holanda@ifro.edu.br.

⁴ Mestranda do PPGEE/UNIR 2017. Bibliotecária/Documentalista no Instituto Federal de Rondônia/Campus Porto Velho Zona Norte. celia.reis@ifro.edu.br.

⁵ Mestranda em Educação Escolar. Mestrado em Educação Escolar Profissional MEPE. Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Professora no Centro Universitário São Lucas de Ji-Paraná. regianecaris@hotmail.com.

⁶ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR (2017/2019). Docente EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. juliano.cenci@ifro.edu.br

⁷ Mestranda em Educação Escolar. Mestrado em Educação Escolar Profissional MEPE. Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Tradutora Intérprete de Língua Brasileira de Sinais. IFRO - Campus Ariquemes. E-mail: marina.santos@ifro.edu.br.

⁸ Mestranda do PPGEE/UNIR 2017. Revisora de Textos no Instituto Federal de Rondônia/Reitoria. andrelize.assis@ifro.edu.br.

⁹ Mestranda em Educação Escolar. Mestrado em Educação Escolar Profissional MEPE. Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Tradutora e Intérprete de Libras. IFRO - Campus Colorado do Oeste. marcela.santos@ifro.edu.br.

¹⁰ Mestrando em Educação Escolar PPGEE/UNIR. Professor de L.E.M inglês da rede pública de ensino. valterlei.freitas@gmail.com.

**THE FORM THAT DOES NOT FORM US: THE PROCESS OF CONSTRUCTION
AND DECONSTRUCTION OF TEACHING IDENTITY**

ABSTRACT: This article has the purpose of reporting the experiences of two master's students during the classes of the Teacher Training, Culture, Knowledge and Practices. The text is divided in three moments and discusses models, beliefs and challenges in the initial and continuous formation of teachers and their implications in their pedagogical practice. It is concluded that it is necessary for the teacher to reflect on the need to understand each other in a continuous process of construction and deconstruction so that his pedagogical practice is reviewed daily and his knowledge is expanded and shared.

Keywords: Reporting of experiences. Teacher training. Teaching Practice;

INTRODUÇÃO

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência (CUNHA,1997).

Discutir o processo de formação de professores é uma tarefa complexa, vários são os fatores que compõem o profissional docente: a trajetória de vida, a construção de valores e identidade, a formação inicial e a realidade vivenciada no exercício da profissão influenciam diretamente as práticas exercidas no ambiente escolar e sua compreensão de mundo.

O relato que se segue é um trabalho à quatro mãos e foi elaborado após a participação de duas mestrandas na disciplina *Formação de Professores, Cultura, Saberes e Práticas de um Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar*, no Estado de Rondônia que ocorreu no 1ª semestre de 2018. Discutir políticas de formação de professores no Brasil e as exigências contemporâneas no novo contexto da profissionalização docente foi o escopo da semana de estudos.

Para que a ementa fosse efetivada, a professora titular da disciplina organizou as aulas em três momentos metodológicos distintos: exposição dialogada, Grupo de Observação e Verbalização (GO-GV) e seminários dos textos previamente encaminhados; ao fim da disciplina foi solicitado um artigo ou relato das experiências vivenciadas e as contribuições da disciplina para a formação profissional do professor/mestrando(a).

O relato se apresenta em três momentos: 1, Profissão: professor, da fôrma ao fazer-se, não existe o pó mágico, Entre o escutar e o falar 2.experiências que nos tocam , o andar na corda bamba diante por cima da rede e 3. A formação docente e prática pedagógica: A Escola com um espaço de formação contínua. Juntos estes discutem a formação do professor, questionam as certezas estabelecidas e as experiências vivenciadas da atuação pedagógica, bem como instigam a uma reflexão sobre como formar um professor, existe uma fôrma ideal para esta ação?

1. PROFISSÃO: PROFESSOR, DA FÔRMA AO FAZER-SE, NÃO EXISTE O PÓ MÁGICO.

*Se fosse resolver
iria te dizer
foi minha agonia
Se eu tentasse entender
por mais que eu me esforçasse
eu não conseguiria
E aqui no coração
eu sei que vou morrer
Um pouco a cada dia
E sem que se perceba
A gente se encontra
Pra uma outra folia*

(trecho da música Agonia de OSWALDO MONTENEGRO)

Se o “pode beijar a noiva” é o ponto mais esperado dos casamentos ou o “viveram felizes para sempre” o dos contos de fada, receber o diploma é sem dúvida o momento mais aguardado pelos futuros professores, aquele papel impresso em cores coloridas magicamente se torna o pozinho mágico que nos legitima como professores.

E, assim, sob este encanto nos dirigimos a sala de aula para realizar o que, em muitos momentos, compreendemos como uma missão, nossa vocação, ou com o papel social esperado de nós : ensinar, fazer a diferença, a contribuir para a formação social e crítica dos discentes, aplicar metodologias diferenciadas, efetivar o processo de ensino e aprendizagem. É nesse momento que ouvimos o badalar do relógio, avisando que a realidade chegou:

Entre os alunos do último ano do Ensino Médio da rede pública, 78,5% não apresentaram proficiência mínima em leitura. Já na prova de Matemática, 95% apresentaram não demonstrar domínio sobre conhecimentos básicos esperados para sua idade. (SPOTNIKS, 2015)

O Brasil ainda tem cerca de 11,8 milhões de analfabetos, o que corresponde a 7,2% da população de 15 anos ou mais. Os dados, divulgados nesta quinta-feira pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) , fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) e se referem ao ano de 2016 (O GLOBO, 2017)

Mais de 65% dos alunos brasileiros no 5º ano da escola pública não sabem reconhecer um quadrado, um triângulo ou um círculo. Cerca de 60% não conseguem localizar informações explícitas numa história de conto de fadas ou em reportagens. Entre os maiores, no 9º ano, cerca de 90% não aprenderam a converter uma medida dada em metros para centímetros, e 88% não conseguem apontar a ideia principal de uma crônica ou de um poema. Essas são algumas das habilidades mínimas esperadas nessas etapas da escola, que nossos estudantes não exibem. É o que mostram os resultados da última Prova Brasil, divulgados pelo governo federal no final de novembro. (ÉPOCA, 2015)

Quase 200 mil bolsistas da Capes podem ficar sem bolsa se orçamento de 2019 sofrer corte, diz Conselho. (G1, 2018)

Um levantamento feito pelo Ministério da Educação mostra que a maior parte dos municípios brasileiros não paga o piso salarial aos professores da rede municipal. Entre os municípios de todos os estados, incluindo o Distrito Federal, que enviaram os dados, 2.533 declararam que pagam um salário aos professores de pelo menos o valor do piso nacional. Isso representa 45% do total de 5.570 municípios brasileiros. (G1, 2017)

Desta forma, os poucos, tal como o acontece nos encantos, a carruagem vai se tornando abóbora, a verdade se desnuda, não vemos a nova roupa do imperador e os alunos se tornam reais, e tão sugestivo como a música de Oswald Montenegro, que introduz este texto, oscilamos do encanto da folia a profunda agonia.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) divulgou recentemente uma nova edição do relatório Panorama da Educação. O Panorama da Educação traz os principais destaques do Brasil que traz os principais destaques do Brasil citados no relatório *Education at a Glance* (EaG), lançado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Infelizmente, pode-se notar que o panorama comprova grande parte das notícias citadas anteriormente. Os dados nacionais são provenientes do Censo Escolar e Censo da Educação Superior. Seguem alguns dados:

Na maioria dos países membros e parceiros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre os jovens de 25 a 34 anos de idade, a proporção daqueles sem o ensino médio concluído é maior para os homens do que para as mulheres. A disparidade de gênero é geralmente maior em países onde há grande parcela de jovens sem o ensino médio. A diferença de gênero é acima de cinco pontos percentuais em países como Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Dinamarca, Estônia, Islândia, Índia, Itália, Letônia, Portugal, África do Sul e Espanha. Nesses países, a porcentagem de jovens não concluintes do ensino médio é 15% acima da média dos países da OCDE. No Brasil, a proporção de jovens não concluintes de ensino médio é de 36%, sendo 41% para os homens e 32% para as mulheres.

No Brasil, o percentual da população que frequenta a escola, por idade, é de 85% entre os jovens de 16 anos; 74% entre os de 17 anos; 49% entre os de 18 anos; 42% entre os de 19 anos; e 35% entre os de 20 anos. Esses percentuais são baixos em comparação com os outros países, os quais apresentam, em sua maioria, percentuais superiores a 90% para a população de 16 e 17 anos. A média OCDE para a população de 18 anos é 76%; para a população de 19 anos, 64%; e, para a população de 20 anos, 56%. Mesmo com o aumento da proporção de concluintes na educação profissional em relação ao ensino regular no ensino médio, ainda é mais expressiva, na maioria dos países, a quantidade de concluintes na modalidade regular. Em média, entre os países da OCDE, 42% dos formados no ensino médio são concluintes da educação profissional. No Brasil, os concluintes da educação profissional representam apenas 8% dos concluintes do ensino médio.

Será que a fôrma que nos formou, não nos permitiu estar devidamente formados? O que fazer? Queremos essa fôrma? O que mais nos forma? O que falta na formação? Esse foi o impasse gerado pela exposição da professora titular da disciplina *Formação de Professores, Cultura, Saberes e Práticas* e pelo seminário apresentado pelos demais mestrandos durante as aulas de mestrado.

No primeiro momento abordado pela professora, foi-nos apresentado o processo histórico de formação dos professores no Brasil, esse retrospecto nos remeteu ao fato de que temos uma história, rastros constituídos antes de nós e conhece-los nos faz compreender quem somos (minha identidade) de onde falamos e o que estamos construindo para as próximas gerações.

Entender essa construção histórica é pertinente pois nos faz refletir que outros profissionais lutaram realizando conquistas das quais hoje gozamos bem como amargaram com os retrocessos impostos pelos “donos” do poder tais como sofremos, parafraseando *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Mello Neto (2008) é entender a parte que nos cabe no latifúndio, é saber quem são nossos irmãos de alma , onde começou a jornada.

Os problemas relacionados à formação de professores no Brasil não são recentes, o texto *Formação de professores :aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro* de Saviani (2009) apresenta um levantamento histórico dos cursos de formação de professores em seis momentos históricos denominados pelo autor como: 1.Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890), 2.Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932), 3.Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971), 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) e 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006).

Buscando elucidar os dados acima, apresentaremos um relatório de indicadores educacionais, publicado pelo INEP, em maio de 2017. Esse relatório traz indicadores que relacionam a formação do professor e a disciplina que ele leciona. O site do INEP traz os dados em planilhas de Excel, para exemplificar utilizaremos um resumo feito pelo Governo do Rio de Janeiro.

Figura 1 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino

Disciplina	Formação Adequada	Formação Inadequada
	Grupo 1	Grupos 2-5
Língua Portuguesa	68,1%	31,9% (111.520)
História	64,5%	35,5% (111.775)
Ciências	63,7%	36,3% (120.777)
Matemática	63,6%	36,4% (125.865)
Geografia	63,6%	36,4% (114.693)
Educação Física	62,3%	37,7% (64.318)
Ensino Religioso	60,7%	39,3% (73.288)
Artes	60,3%	39,7% (93.294)
Língua Estrangeira	27,5%	72,5% (12.871)

Fonte: MultRio

Figura 2 – Número e Frequência de Matrículas e Concluintes dos 20 Maiores Cursos de Graduação em Licenciatura

Curso	Posição no ranking	Matrículas	Concluintes
Pedagogia	1ª	44,3% (652.100)	51,4% (122.278)
Formação de professor de Educação Física	2ª	11,4% (167.668)	9,2% (21.939)
Formação de professor de História	3ª	6% (87.691)	5,7% (13.632)
Formação de professor de Matemática	5ª	5,6% (82.737)	4,6% (10.896)
Formação de professor de língua/literatura vernácula (Português)	6ª	5,3% (78.030)	5,1% (12.025)
Formação de professor de Geografia	7ª	3,5% (51.762)	3,1% (7.371)
Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	9ª	2,7% (39.040)	2,4% (5.747)
Formação de professor de Ciências	16ª	0,8% (11.446)	0,7% (1.712)
Formação de professor de Artes (Educação Artística)	19ª	0,3% (5.135)	0,6% (1.366)

Fonte: MultRio

Portanto, quando analisamos o processo de formação de professores no Brasil, seus impasses e desafios conseguimos detectar de modo assustador as constantes descontinuidades ocasionadas pela falta de um comprometimento real com a educação, formação e valorização dos professores. Saviani (2011) destaca:

O que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Essas políticas descontinuadas na formação inicial dos professores configurando-se como dois modelos, Saviani (2009) os classificam como:

- a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático.

Esses modelos inferem diretamente na nossa formação fazendo-nos oscilar dificultando o equilíbrio que deveria estar numa sólida formação geral do que necessitamos ensinar e como devemos fazê-lo. Não é surpresa o distanciamento vivenciado entre a teoria e a prática, quantas vezes já nos questionamos: Por que a realidade do ambiente escolar parece tão distante do que estudamos? Por que nossa formação não atende ao que é exigido de fato na sala de aula?

Nossas inquietações diárias nos fazem agonizar diante da necessidade, de ‘reproduzir’ o que aprendemos como nossos professores, colegas de profissão, e “nas crenças anteriores a respeito do ensino” (TARDIF, 2010) e da euforia em como exercermos a tarefa intelectual, que consiste em “ se colocar para além de suas atribuições burocráticas fazendo dos saberes que domina uma navalha de cortar consenso, hegemonia, homonormatividades, repetições normativas e, sobretudo, condutas paralisantes de qualquer potencialidade criadora”(CARVALHO, 2015).

Nesse processo entendermos que nossa formação é falha e incipiente e que o grande desafio está em pensar que “A formação pessoal, social, profissional e ética na perspectiva da autoformação requer que cada Eu na relação com o outro possa ser pesquisador de si mesmo” Loss (2015), torna-se uma conquista à medida que compreendemos que errado estaria se ela nos desse as respostas, se estivéssemos prontos e acabados.

Ao contrário do que pensamos não nos fazemos professores da noite para o dia, não somos o resultado da vara de condão, nem um produto pronto que sai do forno nem o resultado de um pó mágico, nossa história começa ainda quando somos alunos, “Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começar a trabalhar” Tardif (2010) antes mesmo de adentrarmos no chão da universidade, e nem tampouco quando saímos de lá, somos a medida que nos construímos e desconstruímos.

2. ENTRE O ESCUTAR E O FALAR: EXPERIÊNCIAS QUE NOS TOCAM

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (BONDÍA, 2002)

Aqui pretendemos escrever sobre o que nos tocou após a leitura e discussão entre os participantes da disciplina dos textos *A afirmação criadora: Zaratustra entre seus movimentos formativos*, Brito (2008) e *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, Bondía (2002), atividade que foi consolidada por meio da estratégia do Grupo de Observação e Verbalização (GV-GO).

Conhecida por se configurar como um trabalho grupal a estratégia do GV-GO consiste em dividir a sala em dois grupos “uma parte da classe forma um círculo central(GV) para discutir um tema, enquanto os demais , formam um círculo em volta , para observar” (Libâneo,1994), esta caracteriza-se como “ uma estratégia aplicada com sucesso ao longo da construção do conhecimento e, nesse caso, requer leituras, estudos preliminares, enfim um contato inicial com o tema” (ANASTASIOU e Alves,2009)

O primeiro grupo a verbalizar optou por discorrer sobre o texto de Bondía (2002), que aborda as experiências que nos tocam e a força das palavras, e que força estas têm! A medida em que as mesmas eram ditas, que os exemplos eram apresentados, começamos a nos inquietar, tanto pelas reflexões como pelo exercício de nos calar diante de tantas falas, mundos e percepções. Nesse exercício, entendemos que a opção pela estratégia GV-GO foi acertada, é necessário escutar outra dizeres, perceber que histórias de vidas são construídas sob pontos de vistas diversos, compreender que:

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (BONDÍA,2002)

A medida que o texto foi sendo exposto, percebemos a necessidade de nos tocar diante das experiências, deixar que estas nos marquem, que nos cativem. Vivemos um mundo agitado, marcado pela efemeridade e superficialidade, o que aprendemos se dissipa rápido, pois novas coisas precisam ser assimiladas e no fundo questionamos se de fato o que temos aprendido?

Ao problematizar essas questões, Bondía (2002) tece sua escrita elucidando o que não é considerado experiências, e afirma que : “a) informação não é experiência, b) a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião, c) a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo, d) a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho.”

Quantas vezes julgamos ser mais experientes por termos mais tempo de trabalho, ou pela rapidez em darmos uma resposta pronta e acabada forjada numa leitura superficial, pecamos pela falta de tempo, pela ignorância em acharmos que somos sujeitos de uma experiência, quando de fato por esta não fomos tocados, impactados, resumindo:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA,2002)

Tão logo a palavra foi repassada ao grupo que inicialmente observava, uma tensão se estabeleceu, tal fato deu-se diante do desafio de se dialogar com o texto de Brito (2002). A afirmação criadora: Zaratustra entre seus movimentos formativos, embora a autora explique com propriedade e esclareça pontos essenciais confessamos que ler, entender e se apropriar das ideias de Nietzsche é uma tarefa árdua.

A complexidade da leitura se acentua à medida que a personagem Zaratustra começa a se questionar e a nos questionar, afinal como sugere Brito (2002) “ele é um homem do seu tempo, mas que luta contra seu tempo”, suas interrogações nos constroem a pensar sobre quem somos e porque assim nos compreendemos, em outras palavras, como nos tornamos no que somos?

Questionar sobre essa situação é um convite ao transgredir , pois ao longo de nossa existência nos acomodamos diante das nossas certezas , diante dos valores que nos foram fundamentados , e principalmente da tranquilidade de termos outros a decidirem por nós, desse modo dificilmente nos arriscamos a andar na corda bamba, embora a rede esteja abaixo. Ao sugerir a nossa força criadora indubitavelmente lançamos uma crítica aos valores da tradição.” pois não é possível haver criação quando há amarras moralizantes, quando há valores pacificadores, quando há normas e deveres acima, fora e externos de si mesmo” (Bondía, 2002).

Nessa perspectiva tal como sugere a obra acima citada, o homem passa a ser artesão de si mesmo, dessa forma “só ele é capaz de “fazer”, de “produzir”, afirmar uma vida melhor, de querer avançar sobre o que é pedra em si mesmo. (Bondía, 2002). Há aqui um construir-se e um desconstruir contínuo, um duelo travado entre a vontade da ação criadora e a vontade conservadora.

Quando pensamos nesse aspecto para nossa formação e para a realização das novas práticas compreendemos a necessidade que emerge diante das realidades postas, como propor uma nova metodologia? Como ensinar diferente? O que devo considerar no processo de ensino-aprendizagem? Como me apropriar de uma nova leitura? O que vale ser rechaçado? O que considero primordial?

Durante a verbalização o grupo destacou as conquistas realizadas, os novos posicionamentos adquiridos durante o mestrado, oportunizados pelas trocas de saberes, leituras e confrontos, também citou-se os impasses e as inseguranças sendo necessário maturidade no ato de se construir, não nos lançamos no nada ,não vamos para o alto de trapézio e simplesmente nos atiramos ou afirmamos que já sabemos atravessar a corda com perfeição, o ato de caminhar sob a corda bamba é a lembrança da segurança da rede, essa lembrança nos humaniza.

3. A FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: A ESCOLA COM UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA.

Durante a semana de estudos da disciplina Formação de Professores, Cultura, Saberes e Práticas, algo que nos chamou a atenção foi justamente a questão posta pela Professora Kátia Farias, referente a formação docente. Nos foi mostrado que não há uma forma, ou fôrma, que vários são os pilares da Formação de Professores, entre eles foram destacados a Filosofia, a Literatura e o Cinema. Pudemos perceber que não somente a Universidade nos forma, mas sim os textos, a literatura e até mesmo, nossa experiência, enquanto discentes. Compreendemos que nossa formação não está em uma fôrma, que não existem manuais, receitas, para exercer tal profissão. Freire coloca que:

Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da "formação" do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. FREIRE, 1996, P. 12.

A partir das palavras de Freire, inferimos que a formação docente não está somente atrelada à teoria, mas também está diretamente ligada à prática docente. Lima (2002) também nos mostra que “o trabalho docente é colocar saberes em movimento e, dessa forma, construir e reconstruir o conhecimento ensinando e aprendendo com a vida, com os livros, com a instituição, com o trabalho, com as pessoas, com os cursos que frequenta, com a própria história”. Portanto a prática de sala de aula precisa ser o ponto de partida e de chegada na formação docente.

Nossa formação precisa ser contínua, é necessário que englobemos diversos fatores a este processo. Fávero (2001) reitera que,

[...] aceitar a formação profissional como um processo significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e profissional. Implica reconhecer que não há uma formação ‘fora’ de qualquer relação com os outros, mas ‘dentro’ da relação com a realidade concreta. Mesmo a autoformação pelo estudo e reflexão individual não deixam de ser uma forma de confronto de experiências vivenciadas por outros.

É preciso deixar claro que em momento algum aqui desconsidera-se a formação teórica, tampouco considera-se que a prática é algo desprovido de teoria. Concebe-se aqui que não se constrói nenhuma prática profissional, sem a fundamentação teórica, direta ou indireta. Trazendo para a formação pedagógica, pode-se afirmar veementemente que não há formação docente dissociada da teoria, pois tal profissão exige que a necessidade de estudos e reflexões acerca de nossa prática, todo o tempo.

O profissional docente precisa, constantemente refletir acerca de sua prática, justamente buscando ajustar sua formação acadêmica ao seu cotidiano, ou seja, à realidade. Donald Schön (1983; 1992) traz justamente essa ideia de “profissional reflexivo”. Em muitas ocasiões, como professores, somos surpreendidos por situações não habituais, situações que nem sempre nos serão apresentadas nos estudos teóricos. Tais situações nos obrigam a refletir e agir durante a circunstância ocorrida. A Isto, Donald Schön chama de Reflexão-na-ação. “Em tais processos, a reflexão tende a ser enfocada interativamente sobre os resultados da ação, sobre a ação em si mesma e sobre o conhecimento intuitivo implícito na ação” (Schön, 1983). Logo, a reflexão-na-ação supõe uma reflexão sobre a forma com que habitualmente entendemos a ação que realizamos, ao mesmo tempo em que a analisamos, readequamos e reconduzimos a situação.

Tavares e Alarcão (2001) também fazem apontamentos referentes à reflexão-na-ação, pois “ começa a ser cada vez mais urgente formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para situações únicas e até chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência” (TAVARES e ALARCÃO, 2001).

Como docentes, é preciso que nos conscientizemos de que nossa formação nunca está terminada. Alarcão diz que ao professor “também lhe dá o reconforto de sentir que a profissão é para ele, a sede de construção de saber, sobretudo se a escola em que leciona for uma escola, ela própria, aprendente, conseqüentemente, qualificante para os que nela trabalham” (ALARCÃO, 2001).

Ainda sobre a reflexão-na-ação Pimenta (2000) acrescenta que “a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares” (PIMENTA, 2000). Portanto, devemos observar que tratar da reflexão sobre a própria prática, não está relacionado ao simples fato de reconhecer e identificar acontecimentos isolados, mas sim e sobre tudo, atrelar a prática profissional pedagógica à situações sociais e políticas. E a partir daí, percebemos que a escola é, sim, um espaço de formação docente contínua, pois nela, podemos ir além de teorias e estudos, que muitas vezes, e principalmente no início da carreira docente, são tão abstratas. nela podemos aprender com colegas de trabalho, com alunos e principalmente refletindo acerca de nossa própria ação, reformulando nosso pensar e agir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de cursar um mestrado profissional em educação escolar, para nós que somos professoras, se mostra como uma oportunidade ímpar. Pois a cada semana de aula nos construímos, nos desconstruímos e acima de tudo, nos reconstruímos. O verbo desconstruir soa um tanto forte e até negativo, mas quando ele está junto dos verbos construir e reconstruir é que percebemos a boniteza desse processo.

Durante a semana de aulas da disciplina Formação de Professores, Culturas, Saberes e Práticas passamos por diversos momentos de desconstrução e reconstrução. Não se diz que aqui que este é um momento fácil e aceitável, não a curto prazo. Pelo contrário, este é um momento muito difícil e conflituoso. Este processo de desconstrução é árduo, e nos dói, e essa dor pode até ser física. Durante a semana, por algumas vezes sentimos dores de cabeça, em pensar nesse processo de desconstrução, mas junto com essa dor, ao passo que íamos nos reconstruindo, sentimos felicidade e até ansiedade, pois já queríamos aplicar, logo, na semana seguinte, tudo o que aprendemos. E aprendemos muitas coisas. Mesmo já sendo docentes, aprendemos muito sobre a docência. Aprendemos que a docência não é algo que acontece por acaso, aprendemos que a docência é construída desde que somos discentes do ensino básico. Percebemos que trazemos referências de nossas primeiras professoras, sejam essas referências boas ou nem tão boas.

Comprendemos que não temos uma forma, pelo menos não apenas uma. Entendemos também, que ao mesmo tempo em que formamos, nos formamos e principalmente nos reformamos. Acima de tudo, percebemos que não nos formamos sozinhos, tampouco em um único lugar. Enfim, podemos dizer que ao ingressarmos no mestrado iniciamos como lagartas e os professores do programa com seus conhecimentos e principalmente com sua dedicação e gentileza em nos ensinar, estão nos ajudando a tecer nossos casulos, para que ao fim dos estudos possamos sair como belas borboletas.

REFERÊNCIAS

ADEQUAÇÃO formação docente. Disponível em:

<<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/13359-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-e-adequa%C3%A7%C3%A3o-docente-no-brasil>>. Acesso em 11/03/2019.

ALARCÃO, I. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANALFABETOS. Disponível em:

<<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-118-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-22211755>>. Acesso em 25/09/2018

ANASTASIOU, L. G. C. ALVES, L. P. Estratégias de Ensino. 5ed. Joinville-SC. Univille, 2009, cap 03.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, 2002.

BRITO, M. R. A afirmação criadora: Zaratustra entre seus movimentos formativos. Filosofias da diferença e educação. Ed. Livraria da Física, 2008.

CARVALHO, A. F. A função-educador e a educação desviante. Revista IHU On-Line, nº 374, de 26-09-2011, disponível em <http://bit.ly/1EDuakg>. Acessado em 28/09/2018.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 12. São Paulo Jan./Dec. 1997
EDUCAÇÃO no Brasil. Disponível em: <<https://spotniks.com/10-numeros-que-mostram-como-a-educacao-no-brasil-esta-pior-do-que-voce-imagina/>>. Acesso em 23/09/2018

ENSINO público. Disponível em:

<<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/01/bo-ensino-publico-no-brasilb-ruim-desigual-e-vinaestagnado.html>> Acesso em 25/09/2018

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: ED. EGA, 1996.

INDICADORES educacionais. Disponível em: < <http://inep.gov.br/indicadores-educacionais> >. Acesso em 11/03/2019

LIBÂNEO, J. C. Formação do Professor. São Paulo. Ed. Cortez, 1994.

LIMA, M. S. L.; SALES, J. O. C. B. Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério. Fortaleza-CE: Demócrito Rocha, 2002.

LOSS, A. S. A Autoformação No Processo Educativo E Formativo Do Profissional Da Educação. UFFS 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

MELO NETO, J.C. Morte e Vida Severina, vol. 2. ed. Mediafashion, 2000.

PANORAMA da educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-nova-edicao-do-relatorio-panorama-da-educacao-destaques-do-education-at-a-glance/21206>. Acesso em 11/03/2019

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

PISO salarial. Disponível em: <Site G1.com
<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/maioria-dos-municipios-nao-paga-o-piso-salarial-aos-professores-diz-mec.ghtml>>. Acesso em 23/09/2018

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SAVIANI, D. Formação De Professores No Brasil: Dilemas E Perspectivas. Poésis Pedagógica - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 11 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.