

Professoras e seus percursos formativos: memórias de formação e identidades docentes

Teachers and their formation paths: formation memories and teaching identities

Andreza de Souza Moreira¹
Bianca Tamires Silva dos Santos²
Terezinha Valim Oliver Gonçalves³

66

Resumo: Pensar a identidade docente envolve considerar de múltiplas dimensões do vivido, saberes e práticas que nem sempre estão inscritas em processos formais de formação. Considerando compreender as subjetividades incorporadas no exercício docente, analisamos as falas e memórias de professoras em formação continuada, objetivamos compreender em que termos evidenciam o conceito de identidade, ao relatarem o processo formativo e a atuação docente no Ensino de Ciências. Assumimos a pesquisa narrativa, na perspectiva (auto)biográfica, analisando os relatos docentes, em diálogo com a literatura pertinente. Concluímos que a identidade docente é plural, dinâmica, e em constante construção.

Palavras chave: Identidade Docente, Formação de professores, (Auto)biografia.

Abstract: Thinking about teacher identity involves rescuing of multiple dimensions, knowledge and practices that are not always inscribed in formal training processes. Considering to understand the subjectivities incorporated in the teaching practice, we analyzed the speeches and memories of teachers in continuing education, aiming to understand in what terms they manifest the concept of identity, when experiencing the formative process and teaching performance in Science Teaching. We assume the narrative research, in the (auto)biographical perspective, analyzing the fragments of the life history and teaching formation, in dialogue with the pertinent literature. We conclude that the teaching identity is plural, dynamic, and in constant construction.

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (IEMCI/UFPA). E-mail: andreza202@yahoo.com

²Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (IEMCI/UFPA). E-mail: biasants1@gmail.com

³Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (IEMCI/UFPA). E-mail: tvalim@ufpa.br

Recebido em 30/03/2022

Aprovado em 21/04/2022

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Keywords: Teaching Identity, Teacher training, (Auto)biography

Introdução

Pensar em uma identidade no processo formativo do professor implica o resgate de memórias e reflexões sobre as práticas, através delas, Nóvoa (2007) estabelece três As (AAA) como pilares no processo de construção da identidade docente: A de adesão, A de ação e A de autoconsciência. Essas dimensões requerem a constituição de princípios e valores, investimento e reconhecimento de práticas que nos “marcam” e o exercício constante da autorreflexão. É nesse ponto que o método autobiográfico auxilia na compreensão das especificidades e subjetividades da existência humana, especialmente considerando o ofício docente como experiência subjetiva e complexa. Por meio do método autobiográfico, por exemplo, como destaca Chaves (2013), é possível compreender as motivações que professores de ciências têm para ensinar ciências e como esse valor se evidencia nas práticas em sala de aula. As concepções dos professores, então, refletem-se nas práticas docentes e, conseqüentemente, desdobram-se socialmente, visto que a escola também determina experiências culturais singulares.

Para Catani (2003), as memórias podem ser investigadas como um fenômeno, já que atravessam várias dimensões da história individual, seja na constituição e recuperação da história coletiva de uma profissão, visto que são estruturadas pela linguagem, pela formação, pelo ensino, pelas ideias assumidas coletivamente e pelas experiências partilhadas, seja estimulando a reflexão acerca das trajetórias individuais ou auxiliando a articulação dos processos de formação e as práticas profissionais.

Compreendendo que a dimensão humana não pode ser reduzida a um viés racionalista, sendo através desse aspecto que os processos formativos podem ser pluralizados, que recorreremos aos relatos memorialísticos e às manifestações orais de duas professoras, em contexto de doutoramento, durante uma disciplina sobre formação de professores. Em diálogo com a literatura pertinente, procedemos à análise dos registros, buscando investigar memórias de formação e sinais de identidade docente.

O presente estudo é uma possibilidade de discutir processos formativos contínuos, observando nossas práticas e memórias através da abordagem autobiográfica, no âmbito da pesquisa narrativa, que se dedica ao estudo das experiências vividas e relatadas (Clandinin; Connelly, 2011). Tal abordagem se justifica, pois, sobretudo no ensino de ciências, são

necessários cada vez mais de investimentos pessoais que possam contemplar a pluralidade da formação docente.

A formação continuada, entendida por Imbernón (2011) como uma possibilidade para a formação permanente do professor, não é apenas uma mudança de espaço formativo, nem tampouco se constitui em atividades de formação sobre técnicas e procedimentos, mas constitui-se “um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas, e os propósitos da formação docente” (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

Diante dos propósitos da formação docente, temos como foco investigativo a seguinte questão: **O que duas professoras que ensinam ciências, ao vivenciarem processos formativos *stricto sensu*, evocam de suas memórias no sentido de sua formação e da construção de suas identidades docentes?**

Tal questionamento se justifica pela compreensão de que a formação docente se constitui ao longo da vida, desde os estudos iniciais como aluno. Dessa forma, os relatos das professoras colaboradoras, acerca de experiências vividas, podem contribuir para compreensão de processos de formação de professores e de suas identidades docentes ao longo da vida.

Percurso Metodológico

Assumimos a pesquisa narrativa que considera ‘**história**’ ou ‘**relato**’ ao fenômeno estudado, e ‘**narrativa**’ à própria investigação (CONNELLY; CLANDININ, 1995; CLANDININ; CONNELLY, 2011). No escopo das pesquisas qualitativas, esta “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (GATTI e ANDRÉ, 2010, p. 30).

Neste sentido, ao recolher ‘essas vidas’ - com base em relatos memorialísticos – descrevendo-as e interpretando-as, temos como corpus de análise as falas e memórias de duas professoras que ensinam ciências na educação básica e estão em processo de formação pós-graduada, como dito.

Alda é pedagoga formada há 19 anos e atua na docência dos anos iniciais há cerca de 14 anos. Nesse período, teve oportunidade de vivenciar a docência, tanto no ensino regular como na educação de jovens e adultos. Beth é bióloga formada há 12 anos. Tem experiência com a docência em espaços formais há 2 anos. Atuou outros dois anos em espaços não formais de escolaridade, em uma unidade de conservação, na qual desenvolvia ações relacionadas à educação ambiental. Nos 8 primeiros anos de formada, Beth se dedicou a pesquisas na área de biologia.

Temos, portanto, como textos de campo (CLANDININ; CONNELLY, 2011) ou *corpus* de pesquisa, relatos memorialísticos escritos (memoriais pessoais) e orais produzidos pelas colaboradoras, no contexto das interações acadêmicas, obtidos por meio das gravações das aulas. Os textos de campo foram organizados a partir dos escritos autobiográficos e pelos recortes de falas obtidos das gravações da disciplina mencionada anteriormente. O foco investigativo situou-se nas experiências pessoais relatadas que compõem a formação de cada uma, bem como reflexões realizadas nas interações em aula.

Organizamos esta comunicação, considerando cada colaboradora em separado para, posteriormente, construirmos sínteses sobre formação e saberes da docência. Abordamos os conhecimentos individuais das professoras, percebendo seus contextos de vida, sua formação e atuação docente.

A utilização da autobiografia neste estudo, como recurso analítico, contribui para compreender as realidades e os caminhos percorridos pelas professoras colaboradoras que vem formando a identidade docente que assumem hoje, colaboram para nossa aproximação com o processo da pesquisa narrativa, agregando ao processo um olhar mais maduro e consciente sobre processos de formação e transformação de práticas no decorrer da vida docente.

Para Moita (2007), a abordagem biográfica, como metodologia específica, permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que ocorreram entre as diversas dimensões de uma vida, ou seja, para a autora a história de vida dá forma a identidade docente.

A seguir, passamos a discutir resultados da pesquisa, num movimento de transformar textos de campo em textos de pesquisa, como sustentam Clandinin; Connelly (2011) como propósitos da pesquisa narrativa.

Identities docentes em construção: tornar-se professora

Nesta seção, tratamos das experiências relatadas pelas professoras, analisando fragmentos de suas histórias de vidas, antes mesmo do ingresso na graduação, além de relatar as memórias de formação no âmbito da formação inicial. A respeito das possibilidades de utilização de narrativas de formação para refletir sobre identidade docente que as professoras revelam assumir, atualmente, compreendemos, com Josso (2007), que

O estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, visando à elaboração de um conceito de formação experiencial efetua-se a partir da construção da narração da história da formação de cada um, da narração das experiências com as quais o autor-ator aprendeu, da sua maneira de operar escolhas, de se situar em suas pertencas e de definir seus interesses, valores, aspirações (JOSSO, 2007, p.419-420).

Nesse aspecto, por meio dos relatos do vivido, compreendemos que histórias contam sobre os processos de formação, colocando em evidência as singularidades e afinidades produzidas ao longo do tempo. Pensamos com fundamento em Moita (2007) que ao narrar essas histórias somos confrontados com a complexidade do processo formativo que atravessa cada professor.

Em continuidade, compreendendo o processo como idiossincrático, analisamos as experiências de cada uma das professoras. Para comunicação mais fluida, referimo-nos às professoras como Alda (a pedagoga) e Beth (a bióloga).

Construindo a identidade da Professora Pedagoga

A composição das narrativas que sinalizam o processo de constituição da identidade de Alda, como professora pedagoga, inicia ainda na infância, segundo relata: *“Recordo-me, com alegria dos tempos de infância nos quais uma das brincadeiras prediletas era “brincar de escola”, numa sala de aula improvisada na garagem de minha casa, com alguns bancos e um quadro antigo. Na descrição dos personagens desse “faz de conta”, meus vizinhos eram os alunos que compunham esse cenário e eu, sempre, sem direito a negociação, era a professora”*.

No relato de Alda é possível perceber indícios de afinidade com a profissão, seguindo modelos que, certamente já vivenciara, marcados pela autoridade evidenciada na exclusividade que atribuía a si na assunção do papel principal da brincadeira. Ela era a protagonista, *sem direito a negociação*. A personalidade da criança mandona se misturava com perfis docentes autoritários que, inconscientemente, já faziam parte de suas referências educativas. Alda, em suas brincadeiras, reproduzia o ensino bancário, conforme destaca Freire (1996), ao se referir ao ensino centrado no professor, no qual este é o transmissor e o aluno, o receptor dos conteúdos tratados em aula.

Alda continua a relatar a constituição de sua identidade docente, à medida que vai crescendo: *“Ainda bem jovem, era convidada pelos pais de alguns amigos para lecionar aulas particulares. A princípio, era [um trabalho] sem fins lucrativos, mas logo se tornou uma espécie de fonte de renda, na medida em que eu aceitava “presentes” após uma boa nota alcançada pelo “aluno” [na Escola], até o momento em que tal tarefa passou a resultar na remuneração em dinheiro pelas aulas dadas Percebia, cada vez mais, que essa inclinação para a docência se dava de forma espontânea, como um rio seguindo o seu fluxo, até chegar ao ponto em que, às portas de realizar os exames para o vestibular, em nenhum momento pensei em escolher outro curso que não fosse Pedagogia”*.

Para Alda, a identidade com a docência ocorria de forma tão natural e espontânea em sua vida, que faz analogia com *um rio seguindo o seu fluxo*. Sentia-se recompensada com as suas aulas, ao ver o sucesso de seus alunos, vencendo dificuldades nas respectivas escolas em que estudavam. Tudo isto a faz decidir, no momento de entrada no ensino superior, sem nenhuma dúvida, pelo curso de Pedagogia.

Uma vez no curso de Pedagogia, Alda passa a ter contato com vários tipos de professores e a conhecer teorias educacionais que vão lhe orientando para novas perspectivas da profissão.

Assim relata sobre esse período: *“No desenrolar da graduação, apoiada nas novas leituras, crescia a clareza de que, nesse processo de formação plena dos indivíduos, a figura do professor é primordial, pois eu mesma trazia em minhas lembranças, memórias dos professores que marcaram minha infância e me inspiraram a ingressar na docência. Eram professores que, naquele tempo, demonstravam certo apelo reflexivo, cujo fazer pedagógico era significativo e, sobretudo, prazeroso, na medida em que percebiam que atingiam de forma positiva seus alunos. Vale destacar que também encontrei professores extremamente tradicionais, ancorados em modelos de educação meramente mecânicos, parecendo nada dispostos a transformar sua própria prática.”*

Alda, em contato com a literatura, manifesta reconhecer que durante seu percurso de formação, mesmo antes da graduação, tivera professores que *demonstravam certo apelo reflexivo, cujo fazer pedagógico era significativo e, sobretudo, prazeroso, na medida em que percebiam que atingiam de forma positiva seus alunos*. Reconhece que também teve *professores extremamente tradicionais*, mas parece identificar-se muito mais com os professores do primeiro modelo, que a inspiraram a seguir na docência.

Ao analisar os relatos memorialísticos de Alda, a respeito dos professores que a formaram professora, é fundamental compreender que a identidade docente se constrói a partir do que é falado sobre si e sobre as práticas que cada profissional desenvolve. Neste sentido, Beuchamp; Thomas (2009) reconhecem que as histórias pessoais reificam⁴, endossam e agregam significados às identidades. Quanto mais o sujeito conhece sobre si, mais possibilidades têm de se desenvolver profissionalmente e vice-versa.

Construindo a identidade da Professora Bióloga

⁴Reificação significa “tornar algo em coisa”. O autor, ancorado em Wenger (2001, p.83), espera o termo em conjunto com a participação, seja um conceito útil para descrever nosso engajamento com o mundo enquanto produtor de significado.

Beth é bióloga. Ao olhar retrospectivamente para sua infância, diz: *“Vivi uma infância cercada por muita natureza, um quintal onde havia algumas espécies de árvores frutíferas que dividíamos com os vizinhos. Nesse quintal fui livre para correr, subir nas árvores, comer fruta no pé e outras peraltices da infância”*.

Beth vivia solta e alegre no quintal, curtindo a natureza. Entretanto, experimenta um choque de realidade, ao ingressar na escola: *“Quando passei a frequentar a escola próxima de minha casa essa realidade mudou. Minha primeira escola era uma escola adventista de bairro, que ficava a duas casas de uma praça que se assemelhava muito ao quintal de minha casa. Nela descobri uniforme e regras às quais eu devia me adequar. A praça próxima à escola virou meu espaço de adoração, para onde eu fugia sempre que a professora se distraía. Também nessa escola tive um lugar cativo na direção, para onde minha mãe era chamada por eu apresentar “mau comportamento”, mas naquele tempo, eu acreditava que a escola era um lugar onde eu poderia brincar”*.

O choque que Beth teve com a realidade escolar a decepcionou com relação a este espaço educacional. Ainda muito pequena, via *regras às quais eu devia me adequar*, como diz, provavelmente sem compreendê-las. Por isto, *fugia sempre que a professora se distraía* para a pracinha perto da escola, que significava a liberdade e o prazer que a escola não lhe proporcionava, embora acreditasse que *a escola era um lugar onde poderia brincar*.

Beth viveu em conflito com a escola durante algum tempo, frustrando-se com os resultados que obtinha em sua vida escolar.

Ela relata: *“Demorou alguns anos até eu entender que na escola era lugar de “aprender”. Apesar de nunca ter sido “boa” aluna, eu aprendi. Aprendi a ler, escrever, desenvolvi até certa curiosidade que descontava nas bonecas. Abria todas elas para ver o que tinha dentro. Essa curiosidade foi alimentada pelas enciclopédias que minha mãe comprava dos mascates que apareciam na rua. Os livros apresentavam uma miríade de informações, mapas de lugares longínquos, tipos de plantas e ilustrações, minha parte favorita na época. Apesar de gostar de livros e ser curiosa, tais características não facilitaram minha vida escolar, onde comumente tirava notas abaixo da média ou mesmo medianas.”*

Vemos, no relato de Beth, quanto a Escola pode estar distante dos alunos. Beth acabou se convencendo (ou foi convencida!) de que não era boa aluna. Mas aprendia, era curiosa, tinha preferências temáticas e atendia suas iniciativas do modo possível, até mesmo usando suas bonecas como modelos anatômicos, perscrutando o seu interior.

Beth muda de escola após terminar a 1ª série, já alfabetizada. Igualmente rígida como a escola anterior, tem experiências pessoais de castigos físicos.

Seu relato sobre esse novo período: *“Cursei da 2ª até a 4ª série em outra escola, uma escola de freiras, onde o principal quesito de ensino era marcado por um rigor disciplinar, tanto que eram comuns os castigos físicos às crianças. Lembro que nas aulas de matemática a professora sistematicamente jogava o giz em quem contasse nos dedos. Eu não fiquei a salvo dessas condutas. Depois dessa escola, passei a exibir um comportamento mais taciturno. Recordo que via a escola como uma obrigação que deveria cumprir caso quisesse “ser alguém”. E, assim, esse comportamento se prolongou, mesmo mudando de escola, até o último ano do ensino médio no qual eu precisei enfrentar o temido vestibular”*.

Pelo excerto acima, é possível identificar um autoconhecimento de Beth, pois revela até mesmo mudança no seu modo de ser, ao dizer: *passei a exibir um comportamento mais taciturno*. Era alegre a menina que há alguns anos entrara na escola, via-se malsucedida e agora “resolvera” tornar-se calada, melancólica e triste?

Beth passou a ver a escola como algo obrigatório, compulsório. Não havia saída, se quisesse se tornar “alguém” na vida. Este modo de ser fica impregnado em Beth, mesmo após sair da escola. Ao enfrentar mais um período decisivo em seu percurso de formação, experimenta novo conflito: que caminho tomar? Ela relata: *“O último ano escolar foi emblemático, pois tinha que “recuperar o tempo perdido” e decidir a profissão que iria exercer. Até então, nunca tinha pensado em ser professora. Apesar de admirar meu professor de biologia e de ter como disciplina favorita ciências, eu nunca tinha cogitado estar efetivamente na escola. Mas a admiração por meu professor foi mais forte e ele mesmo me aconselhou a fazer o curso de licenciatura em ciências biológicas. Acabei aceitando o conselho, mais como uma aposta do que como uma vocação, e assim acabei entrando na Universidade Federal do Pará, no curso de Ciências Biológicas”*.

Beth conclui o Ensino Médio, tomando a decisão de cursar Ciências Biológicas por admirar muito o professor dessa disciplina, que a aconselha a tomar esse caminho. Ela é aprovada e inicia o Ensino Superior.

Seu processo de autoconhecimento revela: *“Ainda assim, durante os anos iniciais da graduação, vivenciei mais os aspectos laboratoriais das ciências biológicas do que o campo docente. Nessa época, alimentava uma convicção de falta de vocação para o exercício docente e, se caso precisasse estar em sala de aula, tudo o que eu precisava saber era o conteúdo a ser ministrado”*.

Beth vê-se na graduação, em um curso de licenciatura, desmotivada pelo magistério e convicta de que, se precisasse estar em sala de aula, tudo o que precisava saber era o conteúdo a ser ministrado. Infelizmente, esse é o modo de pensar de muitos professores, ainda nos dias de hoje.

No entanto, é necessário lembrar que esse conteúdo a ser ministrado, como Beth previa, não pode ser concebido, somente, como um conjunto de informações “depositado” nos alunos, seguindo a “concepção bancária”⁵ de educação. As disciplinas devem oportunizar uma visão libertadora, sem quaisquer finalidades impostas, o conteúdo programático deve ser fruto de uma relação dialógica, apresentado e discutido, em um processo de fala e escuta, a fim de refletir anseios e esperanças de ambos (professor e alunos) (FREIRE, 2001).

Síntese

Percebemos que, nos relatos memorialísticos das professoras Alda e Beth, há um imaginário em torno da identidade docente formada a partir de um modo de ensinar pautado em uma práxis autoritária e tecnicista. Mesmo que fossem encontrados outros modelos de docência no percurso de cada uma, quando estudantes, é difícil abandonar os vestígios deixados por uma formação autoritária e conteudista. Se, por um lado, o temperamento de Alda e condições objetivas outras, a impulsionaram à frente, Beth padeceu de modo crônico o não acolhimento das escolas pelas quais passou, não conseguindo fazer escolhas por conta própria. Acabou fazendo a escolha profissional por Ciências Biológicas, por sugestão de seu professor de Biologia, a quem admirava. Neste caso, o afeto foi preponderante para a escolha profissional de Beth.

Esse aspecto da relação entre a identidade docente e o conteúdo disciplinar é visto por diversos autores como apontado por Beauchamp & Thomas (2009). Nesse trabalho, os autores destacam uma diversidade de formas de pensar a identidade docente e uma delas se constitui dentro da perspectiva do conhecimento da matéria, conhecimento pedagógico e/ou conhecimentos didáticos.

Até este momento, buscamos narrar aspectos memorialísticos da vida escolar das professoras colaboradoras da pesquisa, cujos relatos trazem situações opostas vividas por elas: uma, atravessou a infância e a adolescência “curtindo ser professora”, tendo satisfação e alegria

⁵Nesse caso, a educação assume a função de depositar/transferir/transmitir valores e conhecimentos, desconsiderando-se qualquer tipo de assimilação da realidade. Na concepção bancária, os homens são vistos como seres da adaptação, do ajustamento.

com as experiências que vivia. A outra, marcada negativamente pela escola, tornou-se taciturna por viver e para enfrentar os dissabores que tais espaços educativos lhe impunham.

Na próxima seção, discutimos a formação de identidades reflexivas. Nossa intencionalidade investigativa não é classificar ou dizer qual identidade docente é ou não válida, mas resgatar, por meio de relatos memorialísticos, essa miríade de modos de pensar a identidade docente em constante transformação no percurso formativo do professor.

Construindo identidades reflexivas: professoras pesquisadoras de sua prática por meio da formação docente continuada

Compreendemos que a construção da identidade docente envolve a compreensão de si e, nesse sentido, o papel da reflexão é potencializado, mas também é importante a dimensão da interação com os outros no contexto profissional. Por isso, o espaço formativo formal se constitui como lugar profícuo para o exame da identidade docente.

De acordo com a concepção de Nóvoa (1995, p. 25), “urge (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. Partindo desse pressuposto, analisamos as falas de Alda e Beth durante uma disciplina intitulada Formação do Professor Formador de Professor, no programa de doutoramento de que são integrantes como discentes.

Nesse aspecto, a disciplina trouxe diferentes perspectivas para pensar a formação do professor, uma das quais focou no campo da neurociência. A partir desse conteúdo, foi possível detectar manifestação de Beth, ao dizer: “*Quando era criança minha professora de matemática jogava giz em mim, pois [eu] contava nos dedos. Agora, no doutorado, descubro que contar nos dedos é importante para assimilação matemática. Até hoje ainda pensava que era algo errado*”.

Para Pimenta (2012), a construção de uma identidade docente requer a produção de um saber docente para o qual é necessária a articulação entre saberes da experiência, saberes pedagógicos e saberes do conhecimento. Por meio do conhecimento adquirido na disciplina, a professora Beth pôde ressignificar suas memórias de estudante e a partir delas refletir sobre a sua própria prática docente.

Além disso, podemos perceber a escola não apenas como território cognitivo, mas também como espaço de afetividade, e neste caso, entendemos afetividade como vemos em Santos e colaboradores (2016) apoiados em Spinoza (2017; p. 163) “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo

tempo, as ideias dessas afecções”. Os relatos de Beth demonstram a construção da identidade docente atravessada por essa afetividade, ora desmotivada pelo exercício escolar autoritário não se vendo como professora, ora se inspirando no professor de biologia e se tornando uma professora.

Santos e colaboradores (2016) trazem uma revisão ampla a respeito da relação de afetividade e docência, onde podemos perceber a construção da identidade docente atravessada por encontros capazes de promover potência de agir, desejos, alegrias e tristeza, constituindo, desse modo, mais uma chave de entendimento da formação profissional para o exercício docente.

Ao vivenciar a articulação entre as experiências vividas no contexto da profissão e os temas abordados na disciplina, a professora Alda realiza um movimento reflexivo. Nesse processo, a afetividade positiva vivida e relatada com a docência, é evidenciada. Ao experimentar novas aprendizagens, advindas das discussões em grupo, evidencia redirecionar sua prática e rever alguns conceitos. Alda relata: *“Na escola em que eu trabalho, há uma preocupação de fazer o agendamento das aulas de educação física para que não seja próximo do meio-dia, para eles não ficarem no sol, para não maltrataras crianças, porque a nossa quadra não é coberta. Mas também há preocupação com a outra aula, após a atividade física, para ter um ganho maior, porque também tem a questão de que eles ficam muito agitados e suados quando eles voltam da aula de Educação Física”*.

Para a Alda, receber os alunos após a aula de educação física não era uma situação confortável, pois ela acreditava que a agitação deles prejudicava o desempenho escolar. Agora, durante a disciplina, aprendeu que a atividade física vigorosa ajuda na aprendizagem. Este novo conhecimento adveio de relatos de estudos que evidenciam que quando ocorre atividade física no início do dia, aumenta o fluxo sanguíneo cerebral e a capacidade de reter novas informações, melhorando o desempenho escolar.

Podemos perceber, neste momento, que o percurso da formação continuada ganha força, na medida em que oportuniza ao grupo envolvido nas aulas, evocar suas memórias e experiências para refletir, reorientar práticas e reorganizar seu fazer educativo associado às novas aprendizagens proporcionadas pelo aprofundamento teórico. Stenhouse (1993) aponta que as práticas reflexivas podem contribuir para e na formação do professor, provocando mudanças significativas. O autor destaca, ainda, que teoria e prática devem caminhar juntas, de modo que provoquem no professor preocupação com o sujeito que está em formação e sua disponibilidade para mudança.

A formação docente, além de fomentar o aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos teóricos das disciplinas ministradas, deve considerar os saberes já construídos no exercício da profissão e na articulação entre os pares, em outras palavras, na aprendizagem compartilhada. Para Josso (2007), a reflexão sobre os processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes investem ativamente em cada etapa de trabalho e neles mesmos, bem como nas interações que o grupo oferece.

Nestes termos, Tardif (2014) corrobora com a ideia de compartilhamento e formação entre pares aos postular que:

A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa etc. (TARDIF, 2014, p.291).

Nesse sentido, a formação docente para o crescimento pessoal e profissional fomentada de forma colaborativa se amplifica ao considerar a diversidade de vivências, conhecimentos e aprendizagens construídas por meio da reflexão em conjunto acerca de experiências e práticas. A professora Alda passa a refletir, portanto, sobre outro tema presente nas discussões: o uso de celulares em sala de aula.

A inserção de recursos tecnológicos no contexto escolar vem dividindo opiniões ao longo dos tempos, isto porque muitos professores ainda acreditam que algumas tecnologias como celular, jogos eletrônicos, tablets e outras mídias, distraem os alunos, atrapalhando a concentração e prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. Olhando para si, Alda diz: *“Eu já cheguei a solicitar aos pais que não deixassem os alunos levar celular para a escola. Eles ficam a aula toda nas redes sociais, mandando mensagens e isso é complicado de controlar”*.

No entanto a percepção da professora Alda quanto à presença de algumas tecnologias passa a sofrer alterações. Apoiada nas novas leituras e falas dos colegas de formação, um novo contexto educacional é apresentado com novas possibilidades de *ensinagem*, nas quais os alunos e professores lançam mão das tecnologias disponíveis na sociedade e que a geração atual já domina e utiliza com destreza.

Nesse sentido, passa a pensar com Weiss *et al* (2001), ao conceber que a escola dos novos tempos deve ser aparelhada com dispositivos tecnológicos que sirvam de ferramentas pedagógicas, semelhante às tecnologias atuais encontradas pelos alunos fora dela. Os autores acreditam que os jogos digitais agregam elementos que potencializam o engajamento,

interações, movimentos, fantasias, cores, sons e representam um importante recurso pedagógico.

Este novo convite à reflexão também encontra apoio no pensamento de Erickson (1986), citado por Moreira (1988, p. 45). “A capacidade de refletir criticamente sobre sua própria prática e de articular essa reflexão para si próprio e para os outros, pode ser pensada como uma habilidade essencial que todo professor bem preparado deveria ter”. Nestes termos, Alda foi capaz de não só modificar suas percepções quanto ao uso das tecnologias digitais, mas passa a percebê-las como instrumentos a favor das aprendizagens.

A formação continuada experienciada neste formato, no qual os docentes envolvidos aprendem na discussão e reflexão coletiva, não só alcança novos saberes, como possibilita ao professor incorporar novas metodologias em sua prática cotidiana, com fins de melhoria das aprendizagens de seus alunos. A formação em comunidade de aprendizagem tem sido incentivada por muitos autores, ao perceber as potencialidades desta proposta, Vieira (2020) concebe a aprendizagem em comunidade como:

[...]agrupamento de pessoas que partilham e aprendem umas com as outras, tanto por contato físico como por contato virtual, com o objetivo de resolver problemas comuns. Em qualquer dos casos, troca de experiências, partilha de técnicas ou permuta de metodologias de ensino, a finalidade que prevalece é a melhoria das práticas (VIEIRA, 2020, p. 31).

Durante a disciplina de Formação de Professores, os estudantes foram apresentados ao conceito de Comunidade de Prática proposto por Lave; Wenger (1991), termo utilizado para designar a prática social de um grupo de pessoas que partilham de um rol de atividades nas quais compartilham compreensões sobre aquilo que fazem e o que isso representa em sua comunidade. Nesse aspecto, esse exercício assegura o engajamento em práticas sociais concebido como processo fundamental da aprendizagem. E não apenas isso, pois aprender em uma comunidade de prática auxilia ativamente na constituição da identidade da comunidade, implicando diretamente na ação e afiliação de um grupo específico. Em vista disso, as professoras colaboradoras passaram a compreender que as ações no exercício da disciplina também constituíam um processo de formação de identidade como professora.

A esse respeito, Beth diz: “*Vivemos uma ideia de que ser professor é saber bem a disciplina, essa é a ideia de ser professor. Aí a senhora já começa falando que ser professor é complexo, e essa informação é a mais crucial de todas, porque se a gente é um sujeito complexo, nós nem terminamos nossa formação. Eu fico pensando nisso, estamos sempre se*

desconstruindo, se reconstruindo, se construindo, se desconstruindo... É sempre um processo a cada nova turma, a cada aluno novo, a cada coisa que acontece”.

A fala de Beth também reflete o que diz Larrosa (2017 p. 19) “a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência”, nesse aspecto demonstra que o próprio processo de professorar produz, em si, uma identidade. Desse modo, é possível decretar a conclusão da formação do professor? Pensamos que não. A escola é um ambiente vivo, em constante transformação. Cabe ao professor um processo contínuo de formação que, passa pela compreensão da autoformação (JOSSO, 2007), que se imbrica a cada movimento da sociedade, das pesquisas e da própria cultura. Nesse sentido, a “identidade é um processo contínuo e, portanto, essa identidade é mais dinâmica do que estável, um fenômeno em constante evolução” (Beauchamp & Thomas, 2009).

Considerações Finais

Com o método autobiográfico, podemos elaborar uma escrita singular, pois, como dito, nós seres humanos somos contadores de nossas histórias e, ao narrá-las e escutarmos histórias alheias, vamos constituindo nossas identidades pessoais e profissionais. Pelos relatos memorialísticos, acessamos um modo de ver e ser professor que está gravado em nossas vidas, de diferentes modos.

Analisar tais relatos nos permitiu evidenciar processos de formação que vem antes da própria decisão de ser professora e ver como a escola pode afetar positiva e negativamente a vida, desde a mais tenra idade. Refletir sobre os percursos distintos das professoras, alerta-nos para a necessidade de renovação constante de práticas docentes e formação de professores. É nesse processo de autorreflexão que passamos a ressignificar nossas histórias e compor uma nova identidade a partir do enlace de compromisso com a formação de professores.

O movimento reflexivo reorienta ações, aprimora o ensino e a aprendizagem, por meio de tomadas de decisão mais críticas e conscientes. Neste percurso de formação e construção de identidades, refletir sobre si é altamente necessário, para perceber seu percurso e reconhecer nele os elementos que conduziram à profissão, as experiências positivas, as dificuldades enfrentadas, além da escuta, troca e partilha de práticas efetivas.

Enxergamos, nos percursos de vida, importantes oportunidades para o exercício da reflexão e, desta forma, impulsionar momentos formativos. Ao refletir sobre a experiência, agregamos sentidos ao vivido e acessamos este repertório vivenciado em situações futuras,

reorganizando atitudes, reinventando estratégias e transformando a experiência em conhecimento.

Tais discussões e estudos experienciados no âmbito do percurso formativo doutoral fomentaram momentos reflexivos profundos acerca de vários temas que incidem sobre a atuação docente de diversas maneiras, e através deles foi possível perceber que em todos estes momentos de estudo associados às leituras de autores da área, encontramos como ponto de congruência o reconhecimento da importância de investimentos constantes na formação de professores, quer por necessidade de contemplar fragilidades advindas da formação inicial, quer por necessidade da formação continuada como propulsora de processos reflexivos para atuação docente autônoma, crítica e responsável e não mera reprodutora de conteúdos.

Referências

BEAUCHAMP, C. & THOMAS, Lynn. “Understanding teacher identity: an over view of issues in the literature and implications for teacher education”. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 39, No. 2, p. 175–189. 2009.

CATANI, D.B. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processo de formação. In: Barbosa, R. L. L (Orgs). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. 501p.

CHAVES, S. N. *Reencantar a ciência, reinventar a docência*. São Paulo: Editora Livraria da Física, Coleção contextos da Ciência, 2013. 177p.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. “Relatos de Experiência e Investigação Narrativa”. In: J. Larrosa et alii, *Déjame que te Cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995

CONNELLY, J; CLADININ, F.M. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. “A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil”. In: WELLES, W; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29- 38.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v.14).

JOSSO, M. “A transformação de si a partir da narração de histórias de vida”. *Educação*. Porto Alegre/RS, n.03, p. 413-438, set/dez.2007

LAROSSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Autêntica. 2017.

LAVE, J. WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, University Press. 1991.

MOREIRA, Marco Antônio. “O Professor Pesquisador como Instrumento de Melhoria do Ensino de Ciências”. Brasília, ano 7, n. 40. out./dez. 1988 p. 42-53.

MOITA, M. C. “Percurso de formação e de transformação”. IN: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. “Formação de professores e profissão docente”. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, Ltda., 1995.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 2007.

PIMENTA, S. G. “Formação de professores: identidades e saberes da docência”. In: PIMENTA (Orgs). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo, Cortez, p. 15-38. 2012.

SANTOS, A. M., da SILVA, R. S., da COSTA, F. S., & ANTUNES, D. S. H. Y. “Identidade Docente e Afeto na formação de Professores”. [Anais do] XV Seminário Internacional de Educação, 2016, Brasil.

SPINOZA, B. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de La enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S.L. 2ed. 1993.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, E. *Formação colaborativa e docência: as possibilidades e os desafios*. Lisboa: LISBON, 2020.

WEISS, A, M. L. et al. *A informática e os problemas escolares de aprendizagem*. 3. Ed. Dp&a. São Paulo. 2001.