

LUCIANA VIRGILI PEDROSO GARCIA

DE FARMACÊUTICA-BIOQUÍMICA À PROFESSORA: DESAFIOS, INCERTEZAS E
APRENDIZAGENS DE UMA INICIANTE NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação –
Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade
Católica Dom Bosco, área de concentração: Práticas
Pedagógicas e suas Relações com a Formação docente,
para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida de Souza Perrelli

Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande, Mato Grosso do Sul
Julho de 2013

Ficha catalográfica

Garcia, Luciana Virgili Pedroso
G216d De farmacêutica-bioquímica à professora: desafios, incertezas e aprendizagens de uma iniciante na docência universitária / Luciana Virgili Pedroso Garcia; orientação, Maria Aparecida de Souza Perrelli, 2013.
93 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

1. Professores - Formação 2. Professor universitário - Formação
I. Perrelli, Maria Aparecida de Souza II. Título

CDD – 370.71

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Eliane Greice Davanço Nogueira

Professora Doutora Leny Rodrigues Martins Teixeira

Professora Doutora Maria Aparecida de Souza Perrelli
(orientadora)

Dedico este trabalho

A minha família, meu marido Marco Aurélio e meus filhos Luís Guilherme e Ana Clara, meu “porto seguro”.

A meu falecido pai e a minha mãe, com quem aprendi a nunca desistir de meus sonhos.

A minha orientadora Maria Aparecida, por proporcionar momentos enriquecedores que marcaram profundamente minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus que esteve a meu lado nesta caminhada, me encorajando frente aos desafios, me levantando quando tropecei e partilhando minhas conquistas.

Ao meu marido, Marco Aurélio, grande incentivador de meus projetos, pelo apoio, compreensão e por acreditar em meu potencial.

Aos meus filhos, Luís Guilherme e Ana Clara, por compreender minhas ausências.

Aos meus pais, modelos de perseverança e alicerce de meu crescimento.

A minha querida irmã, primeira aluna nas brincadeiras de infância e grande companheira, sempre presente em minhas lembranças.

Ao meu irmão, presença constante em minha vida e pelo incentivo.

A minha orientadora, que me mostrou os caminhos a serem percorridos e contribuiu imensamente para que eu me (trans)formasse na pessoa e profissional que hoje sou.

As professoras do Programa, em especial Leny, Marta e Flavinês, pelo acolhimento e pela força que me incentivaram a continuar o caminho.

Aos colegas do Mestrado, especialmente os integrantes do nosso Grupo de Pesquisa, Alessandra, Adriana, Cesar, Patrícia e Jhonathan, pela colaboração e amizade que construímos nestes anos.

A minha amiga Andreia, que me incentivou a iniciar esse projeto.

A Paulinha, Maria, João, Fernanda e meus sogros, Dorami e Newton, por terem colaborado nos momentos em que precisei abdicar de minhas atribuições de mãe.

Aos meus alunos que, indiretamente, me conduziram ao Mestrado em Educação e colaboraram para minha (trans)formação profissional.

Sumário:

LISTA DE FIGURAS.....	06
RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
UMA VIDA EM POUCAS PALAVRAS	09
CAPÍTULO 1: NARRANDO, REFLETINDO E (TRANS)FORMANDO: A ESSÊNCIA DE UMA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA.....	17
1.1 O início de uma viagem e o encontro com a autobiografia.....	17
1.2 A pesquisa (auto)biográfica: um breve histórico e sua importância na formação do professor.....	21
1.3 Sobreviver realizando uma pesquisa autobiográfica: alguns desafios.....	24
1.4 O caminho árduo da escrita da Dissertação Autobiográfica.....	31
CAPÍTULO 2: Anos dourados: as primeiras percepções da docência	33
CAPÍTULO 3	
Mares revoltos: a iniciação na docência universitária.....	43
3.1 Da idealização da profissão às dificuldades do cotidiano na relação com os (ím)pares.....	44
3.2 A sala de aula, os alunos e eu: um romance ou um filme de terror?.....	48
CAPÍTULO 4	
A caminhada no Mestrado em Educação: descobertas e reconstruções das minhas concepções sobre a docência e a academia	56
4.1 A chegada até o Mestrado e as primeiras descobertas.....	56
4.2 Sobrevivendo na academia: os primeiros passos.....	61
4.3 Desvelando o ambiente acadêmico.....	68
CAPÍTULO 5	
Debruçando-me sobre as minhas narrativas: reflexões e novas descobertas em uma viagem sem ponto final	70
Referências	90

FIGURAS

Figura 1: A infância no quintal (1972)	10
Figura 2: Localização de minha cidade natal.....	10
Figura 3: Primeiros registros do meu Diário.....	28
Figura 4: Registros do meu Diário, mais elaborados.....	30
Figura 5: Minha família (1975).....	33
Figura 6: Minha escola primária.....	35
Figura 7: Meus pais e eu (1987).....	36
Figura 8: Eu, farmacêutica-bioquímica (1994).....	47
Figura 9: Grupo de estudo e Pesquisa sobre o Professor Iniciante (GEPPi).....	64
Figura 10: Eu e Gaston Pineau	68
Figura 11: Minha família, meu “porto seguro”	89

RESUMO

Das pesquisas brasileiras (teses e dissertações) que abordam a docência universitária, poucas têm como foco os profissionais liberais (engenheiros, médicos, advogados, entre outros) que atuam como professores no ensino superior. Buscando ampliar os conhecimentos acerca dessa temática, este trabalho tem como foco os percursos da minha formação como docente, que se viu desafiada a atuar num curso de Medicina tendo, apenas, o diploma de graduação de farmacêutica-bioquímica. Trata-se de uma pesquisa autobiográfica, inspirada nas teorizações de Marie-Christine Josso, Antônio Nóvoa, Gaston Pineau, entre outros que concebem essa modalidade como possibilidade de provocar reflexões e (trans)formação do professor. Para tanto, a alternativa metodológica adotada foi a produção de narrativas, organizadas a partir de Diários e instigadas à reflexão pelos pares em um grupo colaborativo de pesquisa. Nesta dissertação, apresentamos os pressupostos teóricos que nos orientam, abrangendo as seguintes dimensões do problema: a docência universitária, a formação do professor, a iniciação à docência e a pesquisa autobiográfica, apontando a influência da família, da escolarização, da experiência docente e dos estudos desenvolvidos no mestrado como momentos especialmente (trans)formadores.

Palavras-chave: professor iniciante, docência universitária, formação de professores, profissionais liberais professores, autobiografia.

ABSTRACT

Few Brazilian researches (theses and dissertations) addressing university teaching have focused on professionals (engineers, doctors, lawyers, etc.) who work as teachers in higher education. In order to expand the knowledge related to this issue, this paper focuses on the pathways of my training as a teacher, as I found myself challenged to teach in a medical school when holding only an undergraduate degree in pharmaceutical-biochemistry. This study is an autobiographical research, inspired by the theories of Marie-Christine Josso, Antonio Nóvoa, Gaston Pineau and others who conceive this modality as a possibility in enticing reflections and (trans)formations in the teacher. Therefore the alternative methodology adopted was the production of narratives which were arranged from journals and were instigated to reflection by the peers in a collaborative research group. In this dissertation we present the theoretical assumptions that guide us covering the following dimensions of the problem: university teaching, teacher training, the introduction to teaching and autobiographical research, indicating the influence of the family, school, the teaching experience and studies developed in the Masters Degree as moments considered to be especially (trans) forming.

Keywords: beginner teacher, university teaching, teacher training, professional teachers, autobiography.

UMA VIDA EM POUCAS PALAVRAS

Para começar este texto, quero fazer minhas as palavras de Bragança (2005)

é um pouco assim - a pesquisa como uma deliciosa sopa de pedra. São muitos os ingredientes e, em sua preparação, cada um deles precisa de um tratamento específico, de um tempo de cozimento, de uma panela adequada. E se essa sopa tem uma receita, [...] o que caracteriza sua própria origem é a possibilidade de fazer um saboroso prato, quente e inspirador, a partir do que temos dos ingredientes que dispomos e que, alquimicamente, vão dando sabor e sentido. É preciso saber administrar e viver o tempo de cada um dos ingredientes da pesquisa que, juntos, dialeticamente, se articulam e dão sabor ao trabalho (BRAGANÇA, 2005, s.p.).

Começo a cozinhar esta sopa de pedras apresentando ao leitor algo do que ele poderá esperar do texto que ora tem em mãos. Trata-se de um relato autobiográfico, mais precisamente de uma pesquisa autobiográfica, por meio da qual, não só desenvolvi uma investigação científica, mas também me (trans)formei como docente durante o processo.

Sei que alguns estranharão o fato de uma narrativa autobiográfica poder se constituir uma pesquisa. Isso também ocorreu comigo quando, no início do mestrado, as pesquisas no campo da educação eram ainda muito estranhas para mim. Mas, ao longo do tempo, com o aprofundamento dos meus estudos, fui descobrindo novas modalidades e possibilidades de produção de conhecimento por meio da pesquisa. Tenho a expectativa de que, ao finalizar a leitura deste texto, o leitor esteja convencido de que uma narrativa autobiográfica pode, sim, ser também pesquisa.

Para auxiliá-los nessa tarefa, trago alguns argumentos de alguns autores que me acompanharam nessa minha trajetória de pesquisa e que me convenceram a realizar uma pesquisa autobiográfica, sobretudo pelo que ela representa também como uma oportunidade de reflexão e, portanto, de autoformação e transformação.

Com a colaboração de Josso (2010) gostaria de esclarecer que as narrativas autobiográficas não se resumem simplesmente no ato de contar a história de vida, mas sim de refletir sobre ela. Cabe ressaltar o compromisso do sujeito/objeto da pesquisa com o processo de reflexão que resultará em uma aprendizagem em que o saber construído dependerá da capacidade reflexiva nas diversas etapas da pesquisa.

O potencial formador da pesquisa autobiográfica é apontado por Ferrarotti (2010) que vê nessa modalidade de investigação a possibilidade de revelar a realidade social de um indivíduo historicamente determinado, uma vez que o sujeito que se expõe é o próprio objeto

da pesquisa e assim, se observa e se reencontra. Para o autor, a narrativa autobiográfica revela, portanto, a *práxis humana*: “Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as escrituras sociais), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio de sua atividade desestruturante-reestruturante.” (FERRAROTTI, 2010, p.44).

Assim, falar de mim, pesquisar minha própria história e escrevê-la são movimentos de uma pesquisa-formação em que eu, sujeito/objeto, me (trans)formo durante o percurso, construo novos saberes sobre mim mesma e sobre a docência, na reflexão em cada etapa da investigação. Nisso reside, pois, o “status” de pesquisa da minha autobiografia.

Com esses esclarecimentos preliminares, continuo o cozimento desta deliciosa “sopa de pedras”, pontuando aqui alguns momentos da minha história de vida que, de alguma maneira, contribuíram para as minhas escolhas profissionais e para a construção do que hoje sou como professora do ensino superior. Tomarei a narrativa ora apresentada como fio condutor deste trabalho, pois dela extrairéi alguns momentos especiais para aprofundar as reflexões que farei sobre a minha trajetória de formação.

Evoco, inicialmente, minhas lembranças, buscando nelas encontrar respostas para a seguinte questão: como estou me formando professora?

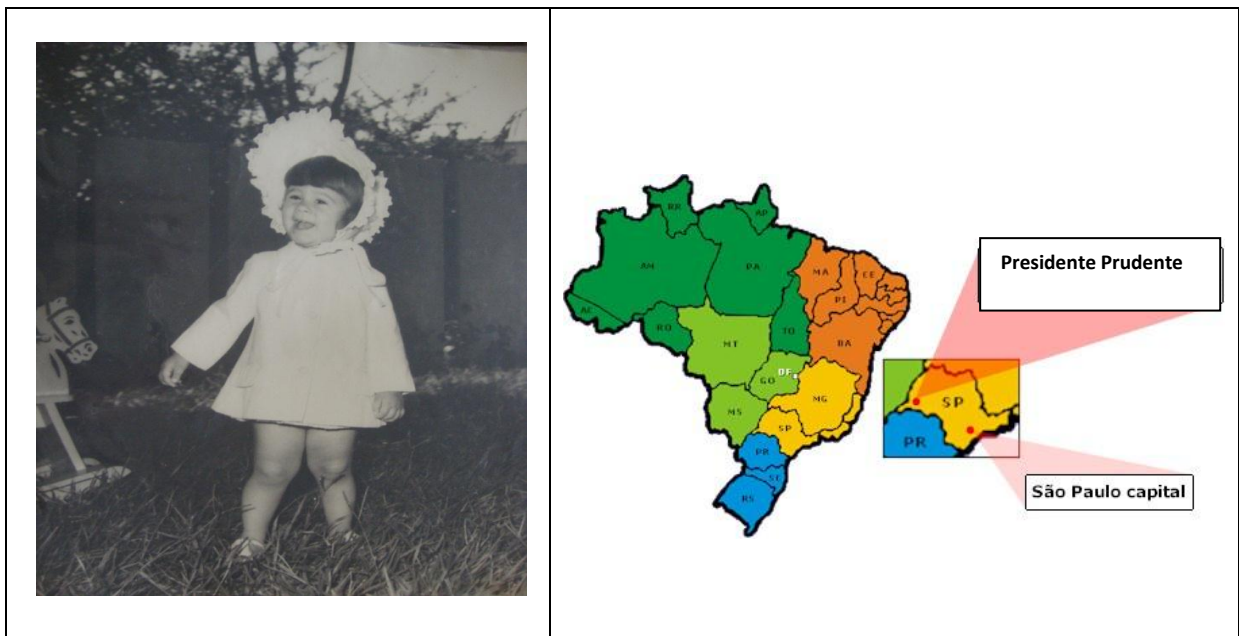


Figura 1: Infância no quintal (1972)

Figura 2: Localização de minha cidade natal

Minha história de vida começa em Presidente Prudente (Figura 2), município do interior do estado de São Paulo, onde nasci e vivi a minha infância (Figura 1) e adolescência.

Meu pai era médico, ortopedista. Minha mãe era professora de teoria musical no Conservatório Municipal. Na família de ambos havia muitas professoras (somavam-se 11). Eu adorava frequentar os ambientes em que os dois trabalhavam, cada um com suas particularidades e que muito me atraíam.

Minha vida de estudante teve início em uma escola particular onde fui matriculada no Jardim da Infância. A escola oferecia apenas a educação infantil. Ali aconteciam brincadeiras em um pátio que mais parecia uma praça repleta de árvores grandes e muita sombra. A professora era atenciosa e, às vezes, muito brava. Sentia-me segura naquele ambiente alegre e tão previsível.

Quando tinha sete anos de idade, ganhei de minha mãe um quadro negro e uma caixa de giz colorido. Fiquei fascinada pela oportunidade de brincar de professora! Brincava sempre que podia. Eu era uma professora muito severa, que valorizava os bons alunos e excluía os demais. Acreditava que para ser uma boa professora eu teria que ser muito exigente.

A partir do primeiro ano do antigo curso primário, comecei a ter dificuldades de adaptação na escola. Eu havia sido matriculada em um colégio público. Achava aquele lugar grande e frio. A diretora era muito brava. Sentia-me pequena e desprotegida e não conseguia ficar na sala de aula sozinha, sem alguém da minha família por perto. Quando fui apresentada à professora fiquei em estado de choque. Ela gritava com os alunos, principalmente com os meninos. Eu chorava muito e não queria ir mais à escola.

Mudaram-me de sala e tudo mudou. A nova professora tinha um enorme sorriso (e muitas rugas)! Parecia muito sábia, transmitia-me confiança e isso me ajudou a vencer as dificuldades de adaptação à escola. Com o passar dos dias eu a amava e a admirava de uma forma especial e inexplicável. Comecei a perceber que para ser uma boa professora não precisava ser necessariamente “brava”.

Nas férias costumávamos viajar para a fazenda. Lá havia uma escola rural nesse período ficava fechada. Olhava pelas vidraças e ficava imaginando como seria brincar de professora em uma escola de verdade! Um dia descobri que uma janela estava sem o vidro. Pulei pela fresta e por anos seguidos saciei minha vontade de ser professora naquele lugar. Alunos imaginários. Quadro de verdade onde eu escrevia continhas de matemática, textos de português, exercícios de separação de sílabas. Nenhuma aula de ciência e estudos sociais...

Hoje, começo a tomar consciência de como essas experiências foram e estão sendo importantes na constituição da professora que sou. Foram experiências marcantes, algumas

muito boas; outras nem tanto. Mas, de alguma maneira, possibilitaram-me imaginar que ser professora era algo prazeroso e (enganosamente) fácil.

No antigo curso colegial, fui matriculada em uma escola particular. Os professores eram extremamente dedicados e prestativos. O ambiente escolar era muito diferente de todos que havia frequentado, pois era leve e as aulas muito descontraídas. No último ano do colegial vim com minha família para Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, onde concluí o segundo grau em uma escola com características semelhantes à escola primária da minha cidade de origem.

Até então, eu pensava que seria professora. Quando foi que isso mudou?

Meu pai teve grande influência em minha escolha profissional. Tinha muito orgulho dele e admirava o seu trabalho como médico. Ele salvava vidas e reabilitava pessoas. Em uma de suas viagens a congressos, presenteou meu irmão mais velho com um minilaboratório, com algumas vidrarias estranhas. Aos poucos tomei posse daqueles “vidrinhos” e passava horas brincando de médica e cientista no lavabo da minha casa.

No último ano do ensino médio, estava indecisa quanto à minha escolha profissional. Precisava fazer vestibular e isso exigia de mim uma decisão. Recordava-me da satisfação de brincar de professora, mas também dos momentos especiais que vivenciei na companhia de meu pai no hospital, quando colocava a sua “roupa de médico” e me sentava, orgulhosa, na sua cadeira!

Meu pai não queria que eu fosse médica, pois acreditava que o cotidiano desta profissão poderia prejudicar minha vida particular. Afinal, na condição de “mulher”, eu deveria priorizar sempre a família e a medicina seria uma concorrente!

Assim, ele preferia que eu fosse professora, uma profissão feminina que poderia ser exercida com horários pré-determinados que não concorreriam com as horas que eu teria para dedicar a minha família. Concordei com ele, mas a vontade de trabalhar no hospital era muito grande. Juntos pesquisamos outras possibilidades e o curso de Farmácia e bioquímica parecia preencher os requisitos que julgávamos ideais.

Conheci, por intermédio de meu pai, uma farmacêutica-bioquímica. Fui conhecer o seu laboratório de análises clínicas e reconheci alguns “vidrinhos” que foram meus companheiros de infância! Fiquei motivada com a possibilidade de exercer a profissão daquela amiga do meu pai. Pesquisei sobre o trabalho do profissional farmacêutico-bioquímico e tudo indicava que teria muitas opções de trabalho: análises clínicas, farmácia hospitalar e comercial, pesquisa, entre outras.

Considerando as ponderações de meu pai e as possibilidades que a profissão de farmacêutica-bioquímica oferecia, decidi seguir essa carreira e ingressei à Universidade Federal de Mato Grosso dos Sul.

Na Universidade, não vivi a tranquilidade do colegial, nem mesmo dos tempos de ensino fundamental. Ao longo do curso enfrentei diversas dificuldades. Deparei-me com alguns professores severos e distantes dos alunos. Não compreendia o porquê daquele distanciamento. Muitas dúvidas não sanadas e notas baixas em algumas matérias, mesmo me dedicando aos estudos. Enfrentei as situações como pude. Contei com o auxílio de colegas que já haviam cursado estas disciplinas (meus veteranos de curso) e também com alguns poucos professores que, ao contrário da maioria, eram bastante acessíveis.

Lembro-me de uma em especial, professora de Química Orgânica II. Ela apresentava certa dificuldade em ministrar os conteúdos. Explicava mil vezes se fosse necessário, mas não adiantava muito, não conseguíamos acompanhar suas explicações. Eu precisava concluir essa disciplina para me formar naquele ano. Coincidentemente enfrentava um problema particular muito sério: meu pai lutava contra o câncer e estava em fase terminal. Eu queria que ele estivesse presente em minha formatura e assim, não poderia reprovar dessa matéria.

Foram momentos muito difíceis e, decidida a enfrentar mais esse desafio, procurei a professora e pedi sua ajuda. Para minha surpresa, fui convidada a frequentar diariamente sua sala para praticar exercícios e assim identificar minhas dificuldades. Descobri a professora brilhante que ela era e com a minha perseverança e sua dedicação, consegui terminar a disciplina. A formatura ocorreu no tempo previsto e meu pai pôde compartilhar esse momento comigo!

Na Universidade senti saudades da escola primária que era grande e fria, mas que tinha uma professora acolhedora e amiga. Essas experiências me fizeram pensar que eu jamais seria uma professora universitária. Não gostava daquele ambiente e do jogo de poder!

No último ano do curso, fui convidada a trabalhar no laboratório de histocompatibilidade da Santa Casa de Campo Grande. Fiquei surpresa com o convite, pois ele partiu do coordenador do laboratório e meu professor, que orientou uma pesquisa da qual participei como colaboradora.

No início, enfrentei dificuldades próprias da insegurança de um recém-formado. O apoio do coordenador e dos demais colegas do laboratório foi fundamental. Os primeiros anos foram cruciais para o meu amadurecimento profissional como farmacêutica-bioquímica. Creio que realizamos um bom trabalho; estudei e aprendi muito, participei de vários cursos,

congressos, treinamentos e conheci novas realidades em hospitais diferentes. Com o tempo, assumi a supervisão do laboratório.

Minha vida profissional parecia que ia seguir esse caminho por muitos e muitos anos. Eu aposentaria como farmacêutica-bioquímica, no laboratório da Santa Casa. Mas, não foi assim. Como a vida nos surpreende, a cada momento!

Um dia, durante um encontro entre colegas de faculdade, uma amiga relatava experiências que estava vivenciando como professora universitária. O brilho nos olhos demonstrava nitidamente sua paixão por esse novo caminho profissional! Minha primeira reação foi de surpresa, pois, como disse, dos meus anos de graduação não guardo boas lembranças e impressões da docência no ensino superior.

Essa amiga me incentivou a participar de um curso que preparava futuros docentes para atuarem em um curso de Medicina. Meus pensamentos remeteram-me à infância e me lembrei das experiências que me fizeram gostar de brincar de ser professora.

O convite para participar do curso me inquietou. Naquele momento pensei em que ser professora do curso de Medicina poderia refletir na minha carreira. A possibilidade de valorização profissional me fez decidir por enfrentar esse desafio.

Particpei do curso de capacitação de professores oferecido pela Instituição que oferecia esse curso de Medicina. O objetivo da capacitação era familiarizar os profissionais liberais como eu, futuros docentes, com um método novo de ensino e aprendizagem designado PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas), um método ativo de aprendizado no qual o aluno busca ativamente seu próprio conhecimento, auxiliado pelo professor-tutor. Lembro-me que fiquei entusiasmada com essa forma de trabalho e fiz o curso com muita seriedade. Alguns colegas desistiram no caminho. Ao final do Curso, fui selecionada e convocada para assumir uma tutoria.

Iniciei essa nova profissão, após essa capacitação, acreditando ter os conhecimentos necessários para tal, mas sentia medo de não corresponder às expectativas da Instituição. Nos primeiros anos de trabalho, passei por diversas dificuldades, vivenciei vários conflitos até compreender que, para ser professora, era necessário muito mais do que ter boa vontade, ser capacitado no método ou ter o conhecimento disciplinar. Resolvi, então, investir na minha formação como docente do ensino superior.

Inicialmente pensei em buscar um Mestrado em área relacionada à saúde, mas logo vi que não atenderia às minhas necessidades mais urgentes, uma vez que naquele momento me

incomodava a minha prática como docente e não a falta de conhecimentos específicos nas disciplinas das quais era tutora.

Optei, então, pelo Mestrado na área da Educação. Com isso, acreditava poder resolver dois problemas de uma só vez: obter a titulação mínima exigida para continuar atuando como docente no ensino superior e melhorar a minha prática como professora.

Comecei a idealizar o que seria o Mestrado em Educação. Pensei que me ensinariam “tudo” sobre como ser professora, e eu sairia dali com meus problemas de sala de aula resolvidos. Não imaginava a dimensão do universo de conhecimentos ao qual eu estava adentrando.

Nesse ambiente novo, enfrentei outra vez a sensação de desconforto, vivenciei conflitos e dilemas. Todas as leituras e discussões me pareciam instigantes, mas muito complexas e estranhas. Mas também experimentei a acolhida dos colegas e professores e o prazer de muitas descobertas, o que foi fundamental para a minha sobrevivência como mestranda e também como docente nesses últimos anos.

A minha visão tecnicista de farmacêutica-bioquímica foi gradualmente sendo desconstruída à medida que me apropriava de novos conhecimentos na área da Educação. Aprendi também que a minha prática como docente guarda profundas marcas da minha história de vida pessoal, da minha trajetória como estudante da educação básica e de nível superior, da fase de iniciação na docência e também do Mestrado em Educação. Essas instâncias foram essencialmente formadoras. Ao refletir sobre o que cada uma delas me marcou, vou (re)construindo a minha visão sobre a docência e me constituindo a profissional que hoje sou.

Por reconhecer a importância da minha história na constituição da profissional professora que hoje sou, optei para que esta Dissertação se constituísse uma reflexão sobre minha trajetória de aprendizagem da docência.

Assim, esta Dissertação se encaminha como uma pesquisa autobiográfica, na qual relato alguns fatos situações, dificuldades e sentimentos que me acompanharam no meu processo de aprendizagem da docência e reflito sobre eles, auxiliada por teóricos que discutem a formação do professor, a iniciação na carreira docente e o valor da pesquisa autobiográfica como uma alternativa de reflexão sobre a experiência e, por conseguinte, como condição de possibilidade de (trans)formação daquele que narra a sua biografia.

No primeiro capítulo, escrevo sobre a autobiografia. Relato como optei pela realização de uma pesquisa autobiográfica, as estratégias que utilizei para mobilizar minhas memórias,

os desafios de organizá-las, escrever e refletir sobre elas. Abordo também um breve histórico desse tipo de pesquisa e sua contribuição na formação dos professores. Para tanto, trago autores como António Nóvoa, Daniel Bertaux, Gaston Pineau, Marie-Christine Josso, Eliseu Clementino de Souza, entre outros.

O capítulo seguinte refere-se a alguns dos caminhos que percorri na aprendizagem da docência, remetendo-me à “aprendizagem por observação” (como define Dan Lortie), à constituição inicial do *habitus* (conforme Pierre Bourdieu) de professora no ambiente familiar, na vida de estudante na Educação Básica e no Ensino Superior. Trago também a aprendizagem na prática, com ênfase no período de iniciação à docência. Essa fase, concebida por teóricos como Simon Veenman e Michael Huberman como “choque de realidade” entre o idealizado e a concretude da profissão, é especialmente importante na formação do professor, uma vez que pode cristalizar certezas que marcam para sempre a sua vida profissional. Além dos autores citados, outros que discutem a formação do professor me auxiliaram nas reflexões que faço neste capítulo, entre eles, Marcelo Garcia e Maurice Tardif.

Continuando as reflexões sobre como estou me tornando professora, narro, no terceiro capítulo, as minhas experiências no Mestrado como lugar de formação. Relato os estranhamentos iniciais e destaco algumas teorizações marcantes devido a terem me desestabilizado e possibilitado a reconstrução das minhas concepções sobre a docência. Discorro sobre meus esforços para vivenciar o ambiente acadêmico nas suas diversas dimensões: aluna do Programa de Pós-Graduação, participante do Grupo de Pesquisa, os eventos científicos e o desafio de apresentar trabalhos para os pares. Também mostro como vejo hoje a academia, apoiada em autores como Selma G. Pimenta, Léa Anastasiou, que discutem a importância da formação pedagógica do docente universitário, e também em Pierre Bourdieu que me fez entender a academia como campo de poder, algo que motivou muitos dos conflitos que vivenciei no início da docência universitária.

Por fim, proponho fazer uma espécie de sobrevoo neste trabalho, apontando os desafios da escrita autobiográfica, do laborioso processo que foi narrar alguns fragmentos da minha biografia e transformá-los em um texto dissertativo que fizesse sentido não apenas para mim, mas também para o leitor. Faço uma releitura do que escrevi nos capítulos anteriores, narro o momento da qualificação e os aprendizados dele decorrentes e reflito sobre as (trans)formações que foram produzidas em mim ao longo da minha história de aprendizagem (consciente ou não, ativa ou não) da docência.

CAPÍTULO 1

NARRANDO, REFLETINDO E (TRANS)FORMANDO: A ESSÊNCIA DE UMA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA

Iniciei no Mestrado em Educação com muitos questionamentos, mas também com sonhos. Acreditei que seria a solução para meus conflitos e dilemas. Buscava respostas rápidas, receitas de como ser uma excelente professora, autores que deixassem claro como deveria agir perante os pares e alunos, enfim, eu tinha muita pressa!

Seria uma viagem rápida, uma escapadela a algum lugar onde estavam guardadas informações objetivas e testadas, a exemplo dos “protocolos” de bancada que eu estava habituada a usar. Mas, não foi assim.

Viajei por caminhos tortuosos, becos sem saída, cruzamentos diversos, subidas e descidas. Vi paisagens deslumbrantes, outras nem tanto. Mergulhei dentro de mim mesma, sem saber o que ia encontrar. Descobri coisa que me deram prazer, mas também outras que me causaram dor. E cheguei até aqui com a certeza de que ainda tenho muito caminho a percorrer. Ao contrário do que eu imaginava – que transitaria por lugares bem demarcados, com orientações precisas sobre o que fazer para ser uma boa professora - fiz uma viagem de formação da qual fala Jorge Larrosa: uma viagem aberta, “que leva cada um até si mesmo” e, por isso, “não se define antecipadamente o resultado”. A formação, pensada como uma viagem aberta, não pode ser entendida “em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação” (LARROSA, 1999, p. 52). Ela é um processo, um projeto aberto, sujeito a acontecimentos, encontros e desencontros imprevisíveis.

1.1 O início de uma viagem e o encontro com a autobiografia

Minha intenção de pesquisa apresentada na fase de seleção para o Mestrado estava relacionada com o tema da avaliação. Era uma questão que me angustiava muito. Eu estava

insegura em relação a como avaliava os meus alunos, não sabia se usava critérios adequados, se era justa ao atribuir as notas. Queria entender como “quantificar”, “mensurar” o quanto de fato eles aprendiam daquilo que foi ensinado.

As aulas do Mestrado iniciaram e logo percebi que falar de avaliação não era algo assim tão trivial, nem mesmo para quem já era doutor em Educação. Logo desisti dessa ideia e comecei a pensar em outros temas possíveis de pesquisa, enquanto me aproximava do campo da educação por meio das leituras de textos das disciplinas obrigatórias e dos estudos do Grupo de Pesquisa.

No Grupo, estudávamos a questão da iniciação à docência. Esse tema fazia muito sentido para mim, pois estava justamente vivenciando essa fase, um tanto complexa, da vida do professor. Nesse contexto, em uma conversa com minha orientadora, consideramos interessante discutir a questão do professor universitário iniciante, algo que refletia exatamente o momento em que assim como eu, meus colegas professores estavam vivendo.

A princípio, pensamos em ter como sujeitos da pesquisa os professores da Universidade em que eu trabalhava. Acreditei que poderia ter a colaboração de todos e fiquei muito empolgada. Fiz uma relação dos professores iniciantes existentes no meu departamento e fui à busca desses sujeitos.

Os primeiros professores com quem conversei não se dispuseram a participar da minha pesquisa. Alegavam dificuldades de disponibilizar uma parcela do seu tempo para assumir tal responsabilidade. Fiquei muito decepcionada! Como meus próprios colegas de trabalho, professores universitários, poderiam negar essa colaboração? Eu estava iniciando uma pesquisa, trabalhava em uma universidade, os sujeitos da investigação estavam ali, mas não se dispunham a colaborar...

Inconformada com essa situação, desabafei com a minha orientadora, tentando encontrar uma saída. Pensamos em abordar outros colegas, ou insistir com aqueles com os quais eu já havia conversado, esclarecendo mais sobre o teor da pesquisa. Em vão. Ninguém se dispôs a colaborar.

Não consegui entender as negativas dos colegas docentes com relação a minha pesquisa, e durante vários dias permaneci buscando a razão de não quererem colaborar comigo. Se fosse uma situação inversa, eu certamente faria questão de participar.

Hoje penso que várias questões poderiam justificar aquelas negativas. Primeiramente, a proposta de pesquisa que eu havia feito era na área de Educação, e meus sujeitos eram médicos. Acredito que não compreenderam em que eles seriam importantes como

possibilidade de pesquisa naquela área. Outra explicação possível estaria relacionada aos micropoderes existentes dentro da Instituição. Eu, uma bioquímica, entrevistando e pesquisando a atuação docente de médicos em um curso de Medicina, portanto, acreditavam que teriam mais legitimidade na função. Poderiam também estar preocupados em desagradar a Instituição, caso relatassem questões que os incomodavam. Ou ainda, poderiam acreditar que a docência era algo tão simples que não tiveram problemas em ensinar; as dificuldades, quando existiam, eram imputadas aos alunos.

Uma reação clara e comum a todos os sujeitos convidados a participarem de minha pesquisa foi a negação de sua condição de professor iniciante. Todos, apesar de estarem nos seus primeiros anos de docência, afirmaram categoricamente que não eram mais iniciantes! Por que? Imagino que, por não compreenderem a docência como profissão (e, portanto, com a necessária formação específica para tal), consideravam os anos de prática médica como suficientes. Ali, eles se sentiam médicos professores e não professores médicos.

Continuamos pensando na possibilidade de trabalharmos com a questão do professor iniciante, mas quem seriam os sujeitos? Em outros encontros com a orientadora e em discussões com os colegas do Grupo de Pesquisa, foi levantada a possibilidade de eu mesma ser o sujeito da minha investigação. Eu era iniciante e poderia pesquisar sobre como estava aprendendo a ser professora nesse contexto.

Mas... como assim? Uma pesquisa autobiográfica? Fiquei intrigada e também assustada com essa possibilidade. O que é isso? Falar de si é pesquisa? Como é que se faz pra pesquisar a si mesmo? Terei de revelar meus sentimentos mais íntimos? Terei coragem? Valerá a pena me expor nessa pesquisa? Qual será o resultado final?

Esses questionamentos não saíam da minha mente. Fui para casa levando alguns textos sobre o assunto para me auxiliarem a refletir sobre a questão.

A dúvida foi aumentando quando, conversando com meu marido a respeito dessa nova possibilidade para a minha pesquisa, ele, médico de formação e docente na Universidade, surpreso, me perguntou: isso é pesquisa? Somando a isso, na Universidade, alguns colegas, ao saberem da minha inserção no Mestrado em Educação, me aconselharam a desistir, a mudar de área e procurar algo relacionado à minha formação inicial como bioquímica, alegando que o trabalho seria mais valorizado. Fiquei desapontada e insegura, pois acreditava estar no caminho certo, buscando soluções para os problemas que vivenciava como professora, mas em todo momento, minha proposta de trabalho era colocada em jogo.

Se o Mestrado em Educação foi um choque para a maioria dos meus colegas, a proposta de uma pesquisa autobiográfica foi um escândalo! Questionavam-me: Como assim? Você vai pesquisar você (eu era apenas uma bioquímica iniciando na docência) mesma? E a validade dessa pesquisa? E a sua contribuição?

A sensação que eu tinha era de que eles me viam “apelando” para “qualquer” coisa em busca de uma titulação. Por muito tempo fiquei bastante desconfortável com os comentários e decidi não partilhar mais o assunto com os colegas da Instituição.

Com muitas dúvidas, dividi minha insegurança com a minha orientadora e os colegas do Grupo de Pesquisa. Ao contrário dos demais, todos me encorajaram a enfrentar esse desafio. Trocamos informações sobre autobiografia, busquei mais literaturas a respeito do tema e estudamos a possibilidade de o nosso Grupo colaborar na construção da minha pesquisa. Fiquei mais confiante ao saber que poderia contar com os colegas e a experiência de minha orientadora. No seu doutorado ela havia construído a tese na forma de um relato autobiográfico. Li o seu trabalho, fiquei encantada e decidi arriscar. Antecipo ao leitor: valeu a pena!

Procurei autores que poderiam colaborar comigo naquele momento, com informações a respeito das narrativas, instrumento que eu utilizaria para concretizar minha pesquisa autobiográfica.

Constato que os estudos sobre formação docente que mostram a pessoa do professor são recentes, e ocorreram a partir da década de 1980. Segundo Nóvoa (2007), esse direcionamento das pesquisas à valorização dos relatos dos docentes teve como marco a obra de Ada Abraham – O professor é uma pessoa – o que promoveu o crescimento do número de obras e estudos sobre a vida dos professores, suas carreiras, seus percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes.

Bueno (2006), ao pesquisar teses, dissertações, artigos científicos e livros no período de 1985 e 2003, relata uma variedade de denominações relacionadas a histórias de vida tais como: relatos de vida, história oral, narrativas, diários de vida, biografias e outras.

Essa diversidade de nomenclaturas é justificada por Ferreira (2006), afirmando que o enfoque teórico-metodológico a respeito de aspectos subjetivos da vida dos indivíduos admite naturalmente uma diversidade de nomes e conceitos. Essas pesquisas não se reduzem a um simples recolhimento de dados ou de informações. Trata-se, sim, da mediação entre a prática da investigação e a construção de conhecimentos, em uma abordagem multirreferencial que vai possibilitando a inteligibilidade dos processos humanos.

Josso (1999) destaca a importância, na atualidade, das pesquisas embasadas nas histórias de vida, afirmando que, há uns vinte anos, tem sido um material de pesquisa muito utilizado nas ciências humanas. A autora destaca a presença constante dessa metodologia em simpósios, colóquios e encontros científicos.

Por ter me convencido da importância da pesquisa (auto)biográfica e das histórias de vida na formação do professor, escolhi partilhar com o leitor, neste capítulo, algumas das minhas descobertas sobre os referenciais teóricos e históricos que utilizei para compreender a pesquisa que realizo como possibilidade de investigação e de formação. Relatarei, também, os procedimentos que utilizei para trazer à tona as minhas memórias e refletir sobre elas, ou, em outras palavras, como consegui sobreviver nesse processo.

1.2 A pesquisa (auto)biográfica: um breve histórico e sua importância na formação do professor

As pesquisas relacionadas com as histórias de vida situam-se num paradigma que privilegia as subjetividades dos sujeitos e se contrapõem a um paradigma de ciência pautada na objetividade. Pineau e Le Grand (2012) assinalam que durante o século XIX, a ciência vivia sob forte influência dos pensamentos de Auguste Comte, com conseqüente valorização, nas ciências matemáticas e físicas, da observação e elaboração de hipóteses, o que repercutiu nas demais áreas do conhecimento. O autor destaca que na França, Frédéric Le Play dedicou-se a um modo de pesquisa que valorizava a existência humana e elaborou as monografias familiares, tornando-se um dos precursores das “pesquisas de campo”.

A possibilidade de essa metodologia contribuir para a pesquisa é concebida no final do século XIX, na Alemanha, desencadeando polêmicas epistemológicas e metodológicas, em virtude de sua oposição às práticas científicas da época. Pineau e Le Grand (2012) relatam que, no mesmo período, na Alemanha, inicia-se um forte interesse sobre a questão da história, representado pela presença de Wilhelm Dilthey, que defendia a concepção de que o homem não pode ser tratado como um objeto da natureza, e sim, integrante desta. Nesse sentido, Dilthey é considerado um dos precursores das bases epistemológicas da abordagem biográfica.

Dilthey (1988) defendia, naquela época, que:

O indivíduo, em sua existência particular que repousa nela mesma, é um ser histórico. Ele é determinado por sua posição na linha do tempo, pelo lugar que ele ocupa no

espaço, por sua situação na cooperação dos sistemas culturais e da comunidade... Assim, vida, experiência de vida e ciências do espírito se encontram, constantemente, numa relação de coesão interna e de dependência recíproca (DILTHEY, 1988, citado por PINEAU, 2012, p. 65).

Nesse contexto, a chamada “Escola de Chicago”, com seus intelectuais principalmente da área da sociologia, antropologia e psicologia social, contribuiu para o desenvolvimento dessa corrente participando de movimentos que desenvolveram uma abordagem de pesquisas centradas nas relações indivíduo/meio ambiente, na ecologia humana (PINEAU; LE GRAND, 2012). Nesse contexto, no âmbito das ciências sociais e humanas houve a compreensão da importância da Biografia e da Autobiografia como instrumentos de investigação e de formação, permitindo que o indivíduo conheça o caminho a ser percorrido para apropriar-se dos elementos formadores por meio da história.

A pesquisa (auto)biográfica, no seu início, contribuiu principalmente para o processo de educação permanente e formação de adultos, e foi marcada pela publicação do livro de Gaston Pineau, em 1980, com o título “Vidas das histórias de vida”, defendendo a ideia da união do pessoal com o social por meio da investigação-ação que estimula a autoformação pela reflexão. Para o autor a biografia educativa é uma ferramenta que possibilita a compreensão do processo formativo.

António Nóvoa (2007) relata que em 1988, quando foi publicada a sua obra “O método autobiográfico e a formação”, escrita em colaboração com Mathias Finger, o método biográfico era pouco conhecido, mas essa situação havia mudado em 1992, quando foi editada a obra “Vidas de Professores”.

Nos anos 2000 foi evidenciado o desenvolvimento das pesquisas com abordagem biográfica, por meio da rede de pesquisa “Life history and biographical” da Sociedade Europeia para a Pesquisa em educação de adultos (SEREA); a criação da Associação Brasileira de Pesquisa Autobiográfica (BIOgraph); da Rede Quebequense para a Prática das Histórias de Vida (RQPHV) e da Associação Romana das Histórias de Vida (ARHIV).

De acordo com Bertaux (2010), a pesquisa autobiográfica contribuiu para a formação por ser um trabalho focado no percurso da vida narrada por meio da escrita e direcionado a autorreflexão. O mesmo autor destaca que o fato de olhar o passado e o considerá-lo na sua totalidade provoca o processo reflexivo e, conseqüentemente, formativo. Na pesquisa autobiográfica o indivíduo narra a si mesmo, e nesse processo reconstrói a própria experiência. Ele participa ativamente processo de investigação enquanto reflete sobre sua trajetória de vida e seus significados na sua vida profissional.

Na narrativa autobiográfica, o narrador destaca situações, não revela outras, reforça influências, lembra, se esquece, revive emoções e sentimentos, que nenhuma outra metodologia permite com tal intensidade (FERRAROTTI, 1988). Sendo assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa maneira, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997). Relatando as experiências vividas, o sujeito reflete sobre suas ações e desenha novas situações, expectativas e projetos. Justifica-se assim, o emprego das narrativas (auto)biográficas com a finalidade tanto de pesquisa como de formação profissional.

Souza (2006) defende o uso da narrativa como recurso metodológico fértil que, por meio de compreensão de memórias e histórias da escolarização, funcionam como um processo extremamente formativo. O mesmo autor afirma:

a escrita da narrativa potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como atividade formadora porque remete o sujeito para uma posição de aprendiz e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens e experiências. (SOUZA, 2006, p. 135-136).

Josso (2006) destaca a necessidade de compreender como a história articula-se com o processo de formação, mediada por lembranças que articulam o presente, o passado e ao futuro e que influenciam ações. A autora caracteriza esse processo como “experiência formadora” (JOSSO, 2002, p. 34) que nasce da capacidade e do investimento do narrador em falar e escrever sobre si, sobre sua história.

Dominicé (2010) aborda o papel formador das (auto)biografias. Para o autor, a formação é um processo progressivo que ocorre em uma história de vida. Assim, os dados biográficos são frutos da retomada de consciência que nos permite voltar ao passado em busca de fatos, pessoas, relações e objetos que foram formadores e contribuem para o adulto moldar sua vida. Dominicé (2010, p. 94) assinala: “a formação é feita da presença de outrem, daqueles que foi preciso distanciarmo-nos dos que acompanharam os momentos-charneira, dos que ajudam a descobrir o que é importante aprendermos para nos tornarmos competentes e darmos sentido ao nosso trabalho”.

Uma preocupação que tive ao estudar a modalidade autobiográfica foi conhecer o risco que o pesquisador corre se a intenção da pesquisa se perder durante a coleta de dados. Segundo Josso (2007), a pesquisa autobiográfica não deve ser reduzida a uma mera introspecção do sujeito que narra a sua história, mas, sim, uma reflexão sobre cada momento

em busca da formação. E alerta: o ato de escrever sobre nós mesmos, muitas vezes, nos trai e, assim, somos conduzidos a caminhos que nos dispersam da verdadeira intenção da pesquisa.

Passei todo esse tempo da escrita autobiográfica tentando não me perder nos relatos e cuidando para não me esquecer da pesquisa. Partilho com o leitor alguns caminhos que trilhei tentando organizar este trabalho.

1.3 Sobreviver realizando uma pesquisa autobiográfica: alguns desafios

Um dos primeiros textos que busquei para compreender a pesquisa autobiográfica foi o de Pineau (2006): “As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial”.

Logo nessas primeiras leituras, percebi a diversidade das terminologias ou conceitos relacionados com esse tipo de pesquisa (histórias de vida, relatos, biografia, autobiografia, etc.). Não conseguia compreender as tênues diferenças entre elas. Procurei clarear esses conceitos, buscando outros trabalhos, até que encontrei algo que começava a fazer sentido para mim: as abordagens relacionadas à vida das pessoas poderiam ser divididas em três grupos: pessoal (diários, cartas, confissões, etc.), temporal (genealogia, memórias, lembranças, efemérides, etc.) e de vida (biografias, relatos e histórias de vida, etc.).

Partindo dessa categorização, direcionei minha atenção para os três modelos que considerei pertinentes para orientar minha pesquisa: o “biográfico” (em que existe uma separação clara entre o pesquisador, que trata os dados coletados, e o sujeito, que os narra e ao mesmo tempo é o portador de um saber implícito), o “autobiográfico” (que unifica pesquisador e sujeito, por ele mesmo a enunciação e o trabalho sobre o enunciado, valorizando e explicitando seus sentimentos, recusando a participação de qualquer interlocutor) e o “modelo interativo ou dialógico” (um trabalho que exige um investimento dos atores envolvidos nos processos de enunciação e tratamento sobre o que foi enunciado, o que proporciona uma relação deco-construção). (PINEAU, 2006; 2012)

Ainda com muitos questionamentos, procurei as diferenciações que Pineau (2006) apresentava entre relato de vida, narrativa e história de vida. O autor descrevia “relato de vida” como a valorização da expressão do vivido de forma oral ou escrita, sendo fragmentos pontuais de uma história contada. A respeito das “histórias de vida”, o mesmo autor afirma que estas seguem uma construção em sentido temporal, não sendo eminentemente reflexivo, o

que o diferencia da narrativa que não segue um sentido temporal e apresenta-se com caráter extremamente reflexivo.

Com base nessas ideias, entendi que meu trabalho poderia se constituir em uma narrativa de fragmentos da minha vida tomados de forma reflexiva. Portanto, seria uma narrativa (auto)biográfica. Compreendi que as narrativas poderiam ser uma alternativa de reconstruir a minha própria experiência enquanto organizaria os meus relatos e ideias. Esse processo permitiria a minha participação ativa na investigação sobre mim mesma, a reflexão, com auxílio dos teóricos, sobre a minha prática, a minha trajetória de vida e seus significados.

Inicialmente acreditei ser um trabalho fácil, pois o sujeito (eu) me acompanharia vinte e quatro horas e eu teria a oportunidade de investigá-lo a qualquer momento. Logo percebi que estava enganada. Tudo seria muito diferente do que havia pensado, mas, não desanimei, apesar das dificuldades, pois fui percebendo, pouco a pouco, quão importante esse trabalho seria para minha formação.

As contribuições de Josso (2010) me alertaram para algumas das dificuldades que enfrentaria e que são inerentes à pesquisa autobiográfica. Narrar a sua história e escrevê-la é fazer uma passagem da atividade mental interior para a sua transmissão pela linguagem. Além disso, organizar a narrativa de maneira que o leitor compreenda sua história e reflita sobre ela também é um desafio que pode ser sanado com a partilha dessas narrativas com grupos colaborativos, por exemplo. Finalmente, a dificuldade de conseguir refletir sobre sua história. Para tanto, se faz necessária a presença consciente do sujeito que está disposto a aprender e, assim, tornar-se capaz de intervir no seu processo de formação para favorecê-lo e reorientá-lo.

Alertada, enfrentei meu primeiro desafio: lidar com a maneira com que minhas lembranças iam “me atropelando” e atravessando minhas reflexões. Eu tentava dominá-las buscando seguir uma linearidade, respeitando a cronologia de uma linha do tempo, mas era interrompida pelo presente que insistia em questionar as minhas experiências do passado. O mesmo acontecia quando tentava relatar minhas ações presentes: o passado sempre interferia em meus pensamentos. Assim parecia impossível organizar minha história para refletir sobre ela e, ao mesmo tempo, partilhar com os leitores.

O ato de relembrar a própria história e organizá-la é um processo um tanto laborioso, pois nossas lembranças não seguem uma ordem cronológica. São instigadas por acontecimentos do presente que, por algum motivo, nos remete ao passado e assim, às nossas lembranças mais íntimas. Entender o porquê da associação de ações presentes com as passadas é um tanto confuso. Quantas vezes nos lembramos de episódios ocorridos na

infância e descobrimos o quanto nos marcaram? O processo reflexivo do retorno ao passado e sua relação com o presente nos conduz a questionamentos para os quais muitas vezes não temos respostas imediatas.

Algumas das dificuldades que encontrei foram enfrentadas com a colaboração do Grupo de Pesquisa do qual participava, o GEPPI (Grupo de Pesquisa sobre o Professor Iniciante). Nosso Grupo trabalhava numa perspectiva colaborativa. Nos nossos encontros buscávamos promover condições para a interação e troca, procurando contemplar as três dimensões da formação de que fala Nóvoa (1992): a “autoformação” (o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre seus percursos pessoais e profissionais), “heteroformação” (o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções) e “ecoformação” (o formador forma-se por meio dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias e da sua compreensão crítica) de todos os participantes.

Nesse contexto, o Grupo decidiu colaborar comigo na construção da minha pesquisa. Combinamos que, uma vez por mês, eu apresentaria fragmentos de minhas narrativas para serem discutidas no coletivo. Esse movimento de narrar, questionar e refletir em grupo sobre minha própria história me instigava a buscar autores que pudessem me auxiliar a compreender as minhas ações, as minhas experiências passadas e recentes. No Grupo, além dos momentos coletivos de reflexões sobre a minha história, tive a oportunidade de vivenciar a heteroformação em um ambiente mais restrito, por meio de “cartas de formação”, ocasião em que cada integrante poderia levantar algum aspecto importante das minhas narrativas e provocar novas reflexões, a mim dirigidas na forma de cartas.

Uma delas, da minha orientadora, me instigou a buscar mais alicerces teóricos para fundamentar a pesquisa autobiográfica que eu estava realizando, bem como a registrar a riqueza desse processo. Para se ter uma ideia desse momento de formação, transcrevo aqui fragmentos dessa carta e a resposta que dei a ela.

Querida Lu,

Permita-me chamá-la assim (mesmo que você ainda insista em me chamar de “professora”), pois dessa forma me sinto mais próxima de sua companhia nessa viagem de formação em que nos encontramos. Conhecemo-nos há pouco mais de um ano. O pouco tempo de convívio não foi, entretanto, proporcional à sua intensidade. Quantas leituras, discussões e troca de experiências! Quantas reflexões, construções e desconstruções! Perceber-se formando no exercício de resgatar memórias da infância, percorrendo diferentes fases da sua vida até o momento atual no Mestrado, é mesmo um processo rico (e às vezes doloroso) de aprender,

não? Lendo sua narrativa fiquei pensando no que eu, como sua orientadora, nela poderia intervir, a fim de provocar novas reflexões, sem 'cutucar' mais as suas feridas, nesse momento. Talvez possamos fazer da seguinte maneira: convido-a para um exercício de metarreflexão. Quero que pense no método autobiográfico que você está experienciando. Como vem trazendo à tona suas memórias? [...] Que sentimentos foram/são vivenciados por você enquanto recorda dos seus tempos de aluna na escola básica e de iniciante na profissão de professora no ensino superior? [...] Sugiro, mais a frente, que inicie uma leitura de Bourdieu (a ilusão biográfica). Penso que ele também a auxiliará a compreender um pouco mais sobre as potencialidades e limites da pesquisa biográfica [...]. Bem, continuaremos nossa conversa e nossos estudos em outro momento. Sei que, assim, estou me formando a cada dia, junto com você.

*Com carinho,
Cida.*

Professora Cida!

Fiquei muito feliz com sua carta! A senhora, como sempre, me incentivando nessa caminhada que considero, “agora”, um bálsamo nesse processo de amadurecimento profissional e pessoal que estou e sempre estarei enfrentando! Não consigo e nem tento separar as questões pessoais das profissionais. O professor, em minha opinião, deve ser, também, pura sensibilidade. [...] Ao optarmos pelo método autobiográfico, me senti um pouco insegura [...], o início foi muito difícil! Não sabia por onde começar a escrever. Apesar de saber que seria uma “ilusão” pensar a trajetória de vida em uma periodicidade histórica, acabei acreditando que ordenar os fatos facilitaria a minha tarefa. Iniciei escrevendo dois diários separados, um com relatos passados e outro com narrativas do presente. Logo fiquei enlouquecida! Não conseguia falar do presente sem me remeter ao passado e, muito menos, lembrar o passado sem relacioná-lo com o presente... Resolvi usar outra estratégia: relatos do presente e remetê-los ao passado. Assim, quando relato algo, tento refletir e buscar em minhas lembranças, fatos que poderiam estar relacionados a eles. [...] Lembrar da infância, dos familiares, da rua da nossa casa, do primeiro dia de aula, do medo da diretora, da professora amiga e da professora brava me proporcionou reviver sentimentos e emoções muito particulares, boas e ruins. [...] Quanto a Bourdieu, pelo pouco que li, creio que me auxiliará nessa caminhada. Estou ansiosa (como sempre) para discutir.

*Beijos,
Lu*

Instigada pela orientadora, e em meio às dificuldades que enfrentava tentando organizar as minhas memórias, li o texto de Bourdieu, indicado por ela: “A ilusão biográfica”. O autor falava do perigo de imprimir uma linearidade na narração dos fatos: “produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como um relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não de reforçar” (BOURDIEU, 1996, p.185).

Esse texto me sensibilizou e eu compreendi que eu pretendia uma “ilusão” de dominar a minha mente na lembrança cronológica dos fatos. Assim decidi que respeitaria a irrigação do passado com o presente nas minhas narrativas.

Ainda instigada pela orientadora, tentando compreender melhor os princípios reflexivos e formativos propostos pela autobiografia, encontrei em Antônio Nóvoa, Mathias Finger, Pierre Dominicé Jean Louis Le Grand, Marie Christine Josso, Eliseu Clementino de Souza, entre outros, os subsídios de que necessitava para a construção da minha pesquisa.

Um pouco mais tranquila, esbocei minhas primeiras narrativas em um “Diário” (Figura 3) – um caderno que separei exclusivamente para as minhas lembranças.

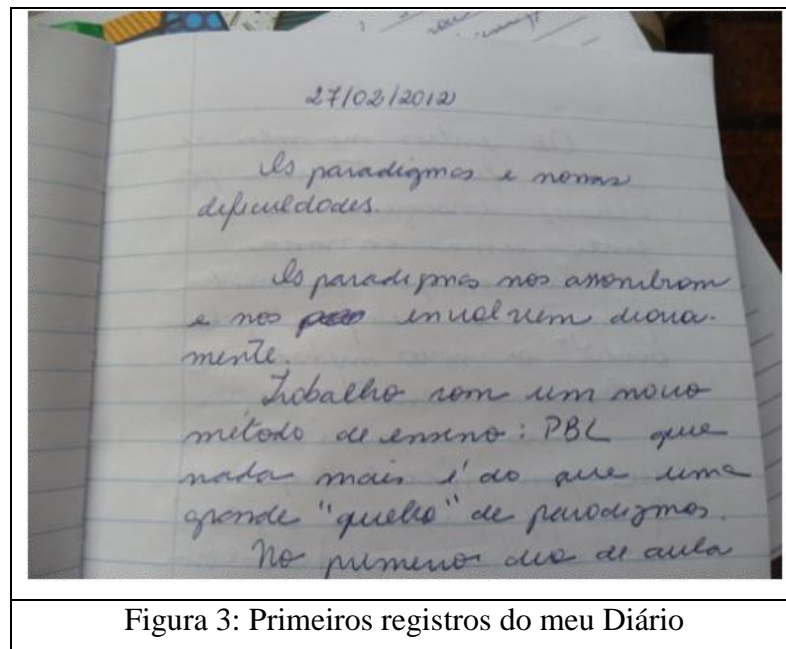


Figura 3: Primeiros registros do meu Diário

Como foi prazeroso relembrar minha infância e adolescência! Abri as caixas de fotografias, revi uma a uma, conversei com meus familiares e amigos e, assim, relembrei momentos valiosíssimos da minha vida e que certamente influenciaram na minha formação e nas minhas práticas, como professora. Lembrei-me muito de minha mãe, professora, das minhas tias também professoras, do carinho com que lidavam com seus alunos, dos meus colegas de classe, dos meus professores, das escolas que frequentei.

Lembrar e refletir sobre esse passado me fez entender que construí, ao longo da minha história de vida, minhas concepções, modelos e contra modelos de professores.

Meu pai também ocupou grande parte de minhas narrativas de infância. Médico ortopedista, sempre o via trabalhando e se destacando na profissão. Eu adorava frequentar o

hospital onde ele trabalhava, brincava com as cadeiras de rodas pelos corredores, sentava em sua poltrona que ficava frente à mesa, em seu consultório e me sentia importante! Com ele também construí minhas concepções e meus modelos de profissionais da saúde.

E foi assim, com relativa facilidade, que vim registrando em meu diário, vários acontecimentos passados, sempre recheados de muita emoção e questionamentos. Esse diário me acompanhava o dia todo. Às vezes, dirigindo meu carro pela cidade, algumas lembranças vinham em minha mente e, quando o sinal ficava vermelho, rapidamente eu as relatava no diário para evitar perdê-las. A espera de meus filhos na saída do colégio também era momento de escrever minhas narrativas e reflexões. Assim, no carro, na porta da escola, em casa, onde quer que eu estivesse, viajava em minhas lembranças e as narrava, tendo como companheiros muitos risos e algumas lágrimas.

Além da minha história do passado, eu precisava registrar o presente, isto é, minhas ações, fatos, questionamentos, reflexões do presente, como docente no curso de Medicina. Seguindo a sugestão da minha orientadora, adotei um “Diário de aula”, inspirado em Miguel Zabalza (2004).

Segundo Zabalza (2004), os Diários de aula são documentos em que os professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas seguindo processos como coleta, redação e análise da informação. As narrações contidas nesse instrumento contribuem para a formação de professores, uma vez que os aproxima de sua atuação profissional e, conseqüentemente, colabora com o processo de formação, expondo, explicando e interpretando sua ação cotidiana na aula ou fora dela.

Para que esse instrumento seja eficiente, o autor aponta, entre outras sugestões, que os Diários devem ser situados num contexto conceptual e metodológico que os relacione com a investigação qualitativa, enquadrando-os no contexto dos documentos pessoais como instrumento para ascender ao pensamento e ação dos seus autores.

Na confecção dos meus Diários de aula, diferentemente dos Diários da vida pessoal que me acompanhavam em vários lugares e tempos, buscava fazê-los logo após o término das aulas, para que os detalhes das experiências vividas naquele momento não fossem esquecidos. Um pouco insegura, fui registrando acontecimentos de sala de aula e de outros ambientes da Universidade em que trabalhava.

Ao ler meus diários e refletir sobre os meus primeiros registros, percebi uma tendência em relatar as situações conflituosas do meu relacionamento com os pares e com a Instituição, os alunos e suas relações entre si. Tentando reverter essa tendência, me esforcei para registrar

também as boas experiências. Naquele momento, talvez estivesse pensando que esta poderia ser uma tentativa de provar a mim mesma que, apesar de tudo, ser professora valeria a pena! Estaria enfrentando um dilema? Zabalza me esclarecia:

[...] os dilemas [...]; às vezes, se apresentam como simples busca de um valor fortemente sentido pelo professor. É a tensão para esse objetivo (objetivo em si inalcançável de todo) o que configura o dilema permanente do professor: o dilema em sentido de busca insistente, de “temática” básica da atuação dos professores. (ZABALZA, 2004, p. 71).

Creio que vivia naquele momento, um dilema tão comum ao iniciante: “fico ou vou-me embora?”

Prossigui escrevendo os dois Diários, deixando aflorar as memórias e narrando-as à medida que fossem lembradas, no passado e no presente. Ao longo do processo, meus escritos tinham além de palavras, vários símbolos, principalmente flechas indicando várias direções, relacionando as diversas reflexões acerca dos fatos e ações que haviam sido narradas. No final, o Diário de Aula do presente já não tinha mais esse contorno tão definido. Do mesmo modo, o outro Diário, com relatos do passado, não conseguia mais ser independente do meu olhar embasado no presente (Figura 4). Ambos se completavam. Um processo maravilhoso!

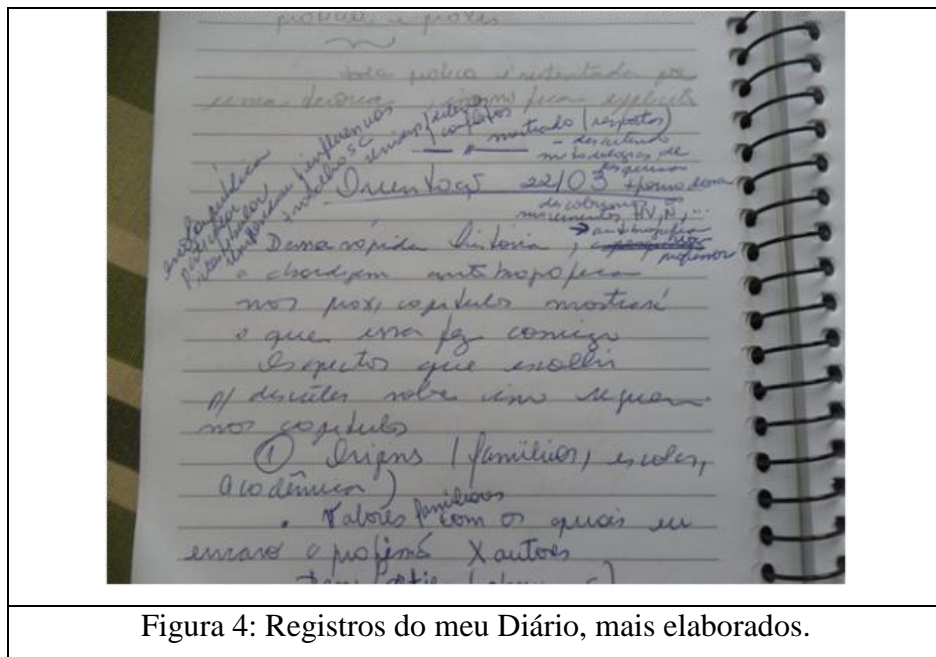


Figura 4: Registros do meu Diário, mais elaborados.

As reflexões mais sistematizadas a respeito de minhas narrativas eram feitas geralmente à noite, quando minha família já estava acomodada. Além das reflexões que vinham da leitura que fazia dos Diários, contei também, para aprofundá-las com os instigantes questionamentos dos colegas do grupo de pesquisa e da orientadora, como já mencionei anteriormente. O trabalho colaborativo foi fundamental para que eu me debruçasse sobre algumas questões que sozinha talvez não as tivesse identificado.

Olhar o passado, remoto ou próximo, constituiu-se em uma oportunidade de me dar uma segunda chance! Eu queria e poderia ser uma professora melhor! Para tanto entendi que o caminho seria necessariamente, o da reflexão sobre a minha prática, buscando encontrar na minha história as razões que moviam as minhas ações. Zabalza (2004) confirma esse pensamento.

Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente. (ZABALZA, 2004, p.137).

E uma das formas de olhar para trás, buscando os pontos fortes e fracos da nossa prática e as suas causas dos nossos tropeços e acertos, é fazer o registro de nossas ações como docentes. É esta a concepção de Zabalza (2004) da qual compartilho:

[...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender. (ZABALZA, 2004, p. 10).

1.4 O caminho árduo da escrita da Dissertação Autobiográfica

Meus escritos eram inicialmente apresentados de forma mais sintética e objetiva, própria de minha área de formação como bioquímica. Acostumada com uma redação mais técnica, tive certa dificuldade em me libertar dessa maneira de expressão para ousar produzir textos mais abertos e reflexivos.

Por vezes, ainda me vejo escrevendo como se estivesse redigindo uma bula de remédio ou um telegrama... Sempre que mostrava um texto assim para minha orientadora, ela me

alertava, fazia muitas perguntas, me instigava a produzir um texto narrativo reflexivo. O texto narrativo que ora apresento percorreu, portanto, um caminho de mão dupla. Iam para as mãos de minha orientadora e voltavam até mim, sempre recheados de muitos questionamentos e correções. Assim, é possível que o leitor perceba, nesta Dissertação, um texto oscilante, ora mais sintético, ora com maior profusão de detalhes, ora mais aprofundado nas reflexões, ora mais narrativo descritivo...

Tantas eram as memórias que vinham em minha mente que, por várias vezes, refiz textos quase que inteiros por não resistir ao impulso de relatar mais detalhes.

Outra dificuldade enfrentada na escrita deste texto foi o emprego de termos polissêmicos. Alguns deles, empregados no cotidiano ou mesmo em nas áreas das ciências naturais e da saúde, apresentavam uma interpretação diferente quando aplicados na área da Educação. Eu nem sempre percebia isso e era constantemente alertada nas seções de orientação.

Organizar os capítulos da Dissertação foi muito difícil. Eu registrava minhas experiências totalmente livre das amarras do tempo. No entanto, deveria produzir um texto que leitor compreendesse e que retratasse o meu processo de transformação. Eu não conseguia imaginar como faria isso, principalmente quando vi os trabalhos de meus colegas, que tinham capítulos claramente demarcados: uma introdução, fundamentação teórica, metodologia, achados da pesquisa e considerações finais. Como faria isso com uma autobiografia? Fui tranquilizada pela minha orientadora e, no momento certo, após várias orientações e encontros com o nosso Grupo, mais amadurecida, comecei a enxergar a minha Dissertação.

Decidi organizar os capítulos com uma lógica pautada nos momentos da minha vida que identifiquei como os mais marcantes para a minha formação como docente. Retrocedi à infância, aos momentos iniciais da carreira, às experiências no ambiente acadêmico, buscando trazer os elementos que me constituíram a profissional que hoje sou. O ato de escrever este trabalho foi um processo tenso e laborioso, mas foi também, ele próprio, formativo.

Chegando à finalização desta Dissertação, ao reler cada capítulo, sinto constantemente a vontade de reescrevê-los. Sei que isso se justifica pela crescente transformação advinda das experiências que tenho vivenciado como docente e das reflexões irrigadas pelos teóricos que conheci e instigadas pelo grupo colaborativo do qual participei. Confesso que até agora não sei como resolverei esse problema...

CAPÍTULO 2

ANOS DOURADOS: AS PRIMEIRAS PERCEPÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA

Nesse capítulo narro momentos marcantes que vivi na infância até a minha graduação, buscando refletir a respeito das contribuições dessas experiências dessas fases para a minha formação como professora.

As lembranças da infância afloraram quando decidi aceitar o convite para participar do curso de capacitação para docentes do curso de Medicina. Vieram a minha memória momentos interessantes que, até então, não sabia que tinham ficado adormecidos em minha mente.

Lembrei-me de meu pai, minha mãe, meu irmão e minha irmã (Figura 5). Fui criada em uma família de professoras. Minha mãe lecionava Teoria Musical e minhas tias eram docentes do ensino primário e ginásio (ao todo eram onze e apenas uma não era professora). Cresci assim, em meio aos “guarda-pós”, quadros negros e giz!



Figura 5: Minha família (1975).

Quando ainda muito pequena, observava minha mãe se arrumando para lecionar. Sempre procurava uma roupa bonita, colocava colares, arrumava o cabelo e espirrava “laquê” e, no final, passava “rouge” e batom. Muito arrumada, pegava suas pastas e bolsa e saía para trabalhar.

Muitas vezes, eu pedia para acompanhá-la, e quando era possível ela me levava. Eu adorava aquele lugar. Quando entrávamos, o som de todos os instrumentos musicais se misturava e parecia um só! Minha mãe, assim que chegava, entrava na sala dos professores, assinava o livro de presença, tomava um cafezinho, trocava ideias com suas amigas e seguia para sua sala de aula.

Os alunos estavam lá, todos sentados nas várias fileiras de carteiras e esperando por ela. À frente das carteiras ficava sua mesa onde colocava seu material e sentava-se na cadeira. Percebia o afeto e respeito que todos os alunos dedicavam a ela.

Conversavam um pouco sobre vários assuntos antes de iniciar a aula. Era um ambiente descontraído. Eu adorava aquele cheiro de giz! Ficava desenhando em um caderno até o intervalo das aulas quando, enfim, eu podia pegar os toquinhos e escrever no quadro! Eu também queria ser professora como minha mãe!

Ela foi meu primeiro modelo de professora, uma pessoa que sentia prazer em ensinar, era sempre alegre e todos a admiravam.

Iniciei minha vida escolar em um colégio que oferecia apenas a Educação infantil e fui matriculada no Jardim da Infância onde tive contato com minha primeira professora. Ela sempre era muito dedicada e carinhosa, mas quando necessário, impunha respeito. Sentia-me feliz e segura naquele ambiente! Fazíamos muitas atividades de colagem, pintura a dedo e recortes.

Uma atividade que sempre me recordo era a colagem de cabelinhos de Bombril no Saci Pererê. Lembro-me que quando minha irmã caçula viu esse trabalhinho, ficou pedindo para fazer um igual. Eu disse a ela: “O ano que vem você vai fazer essa colagem, lembra que o Luís (meu irmão mais velho) já fez quando estava no Jardim II?”. Nós sabíamos exatamente quais eram as atividades principais que iríamos fazer, quais livros que seriam utilizados, pois observávamos a rotina escolar e esta se repetia, ano após ano, mudando apenas as personagens. Atualmente observo uma mudança em relação às atividades escolares de meus filhos. Estas são atualizadas ano a ano, eles não colaram o Bombril na cabecinha do Saci Pererê e seus livros frequentemente mudam.

Lembro-me, com saudade, da hora do lanche. Era servido em um refeitório com muitas mesinhas coloridas. Depois do lanche corríamos para as brincadeiras num pátio que mais parecia uma praça repleta de árvores grandes e muita sombra. Divertíamos pulando corda, elástico e amarelinha, ou nos balanços do parquinho, correndo no pega-pega. Depois, retornávamos à sala e nos acalmávamos modelando massinhas de várias cores.

Quando estava no primeiro ano primário, mudei para uma escola pública (Figura 6). Logo no primeiro dia percebi a diferença daquele lugar. Era grande e frio. Ali me sentia pequena e desprotegida.



Figura 6: Minha Escola Primária

Eu e os demais coleguinhas em fila, fomos recebidos em uma sala grande, repleta de carteiras enfileiradas. A professora chegou e eu fiquei muito assustada! Ela era muito brava. No primeiro momento começou a gritar com os meninos que estavam conversando. Em seguida, determinou os lugares em que deveríamos nos sentar. Eu fiquei na primeira carteira, pois era miúda. Os maiores ficavam nas últimas fileiras. Não me contive e comecei a chorar! A professora conversou comigo, mas, mesmo assim, não queria ficar naquele lugar. Sentia-me insegura e aflita.

No mesmo dia a Diretora visitou nossa sala. Quando lá chegou, a professora pediu que ficássemos de pé. Levantei rapidamente. A Diretora também parecia muito brava, falava alto e tinha uma verruga enorme no nariz.

Como tudo era diferente do que eu havia vivido até aquele dia! Onde estava a professora alegre, arrumada e respeitosa? Lembrei-me de minha mãe e da professora do Jardim de Infância e fiquei com muita saudade!

A situação foi ficando insuportável e resolveram me transferir para outra sala, com uma nova professora. Ela era oriental, tinha um enorme sorriso e muitas rugas! No momento em que lá cheguei, me recebeu com um enorme sorriso e pediu que me sentasse na carteira em frente a sua mesa. Falava mais baixo, era alegre e transmitia a confiança que eu tanto necessitava. Isso me ajudou a vencer minhas dificuldades de adaptação à escola. Com o passar dos dias eu a amava e a admirava de uma forma especial e inexplicável.

Aos sete anos, minha mãe me presenteou com um quadro negro, um apagador e uma caixa de giz colorido. Fiquei entusiasmada com a possibilidade de brincar de escolinha em casa. Quando isso acontecia, eu me comportava como uma professora muito exigente, que dedicava maior atenção aos alunos bons, excluindo os demais. Muitas vezes, ouvia de minha mãe: você é uma professora muito brava!

Outra lembrança especial desse brincar de professora relaciona-se com as minhas férias, na fazenda. Lá havia uma escola rural. Ficava andando ao redor e olhando pelas vidraças, até que um dia percebi que uma estava quebrada. Não resisti e entrei na sala de aula! A sala era única e ampla. Havia três quadros negros grandes, um na frente e dois laterais e apenas uma mesa para a professora. As carteiras estavam enfileiradas, alguns livros e cadernos sobre as mesas. Curiosa, peguei alguns deles para observar os conteúdos e a organização. Eram um pouco sujos, apresentavam algumas “orelhas” nas folhas, não havia muitos desenhos e tinham um cheiro diferente. Parecia cheiro de fumaça! O cheiro dos cadernos invadia a sala, e até hoje sou capaz de senti-lo.

As férias na fazenda, a partir daquele dia, tornaram-se mais interessantes. Ficava ansiosa com a possibilidade de brincar de escolinha naquele lugar. Junto com minha irmã e prima, pulávamos a janela todos os dias às escondidas. Cada uma ficava com um quadro, e o mais concorrido era aquele que ficava em frente à mesa da professora. Ao sair, conservávamos tudo como havíamos encontrado.

Naquela sala repleta de alunos imaginários, eu não era mais aquela professora “brava” que gritava. Lecionava Matemática e Língua Portuguesa com a mesma dedicação e carinho da minha querida professora.

Assim foi minha trajetória no ensino primário. Vivenciei muitas alegrias, mas enfrentei algumas dificuldades de adaptação à escola. Tive outras professoras de que não gostava e outras que amava. Enfrentei esses problemas como pude, mas lembro-me de muitos fatos que hoje, como docente, uso como referência no tratamento com meus alunos.

Uma questão me intriga: tenho vagas lembranças do ensino ginásial e médio. O ambiente era muito diferente do ensino primário, disso me recordo. Os professores eram dedicados e atenciosos, mas tinham algo diferente dos anteriores. Não eram tão próximos dos alunos e, para mim, pareciam não ter a mesma “essência” dos docentes do ensino fundamental.

O momento de decidir que profissão escolher havia chegado e eu fiquei muito indecisa. Professora ou médica? As duas opções me atraíam. A docência me contagiava com a impressão de partilha de conhecimentos e experiências que via claramente no cotidiano de minha mãe. O respeito dos alunos pela pessoa do professor (que dominava o saber) era algo que eu desejava.

A medicina parecia ser uma profissão muito empolgante! Dela tinha lembranças marcantes. Lembrei-me da admiração que tinha ao ver meu pai trabalhando, das pessoas se referirem a ele sempre com muito respeito e gratidão. Em minha mente veio o dia em que os personagens da Vila Sésamo estavam se apresentando em nossa cidade e o Garibaldo fraturou o braço. Meu pai foi chamado para atendê-lo e eu fiquei muito orgulhosa. Conteí esse feito de meu pai para todos os coleguinhas da escola.

Lembrei-me das visitas quase diárias ao seu hospital, onde brincava com meus irmãos e primos nas cadeiras de roda! E o cheiro de curativo característico de algumas salas de procedimentos cirúrgicos que até hoje sou capaz de sentir! Eu conseguiria abrir mão de viver nesse lugar?

Como já relatei anteriormente, meu pai me alertava para as dificuldades de conciliar a vida pessoal com essa profissão. Ele não disse diretamente, mas percebi que ele gostaria que eu fosse professora (uma profissão para mulheres). Continuei buscando uma solução e assim, conheci o laboratório de uma amiga de meu pai e me interessei pela profissão.



Figura 7: Meus pais e eu (1987).

Fiquei aliviada de ter “encontrado” uma profissão que atenderia às minhas necessidades.

Quando cheguei à Universidade, novamente deparei-me com alguns professores severos e distantes. Não compreendia o porquê daquele distanciamento. A impressão que tinha é que nunca os alcançaria! Custei a me adaptar à nova realidade. Paguei um alto preço de muitas dúvidas não sanadas e notas baixas em algumas matérias, mesmo sendo muito dedicada aos estudos. Muitas vezes, os procurei para sanar dúvidas e nem sempre obtive sucesso. Eu precisava da ajuda de alguns professores e eles pareciam não se importar comigo. Creio que acreditavam que era eu quem tinha dificuldades para aprender, pois eles sabiam ensinar!

Esses professores tinham uma característica em comum: eram pesquisadores. Passavam o dia em “seus” laboratórios, envolvidos em suas pesquisas, mas durante as aulas não tinham facilidade em expressar seus conhecimentos. Não guardei uma boa impressão da docência universitária. Segui em frente com uma certeza: eu nunca seria uma professora do ensino superior!

Narrando minhas lembranças e refletindo sobre elas, percebo o quanto são marcantes na minha formação e atuação como docente. Lembranças de minha mãe professora, de momentos ruins e assustadores com a professora brava e a diretora autoritária, do acolhimento da sábia professora oriental que me ajudou a superar o choque que sofri no primeiro dia de aula... Os professores do ginásio e do ensino médio quase não fazem parte de minhas lembranças... Finalmente, de alguns docentes do ensino superior, aqueles que eram inacessíveis e inatingíveis.

Em que essas lembranças contribuiriam para refletir sobre a professora estou me tornando?

Desde o momento em que se apresentou a mim a possibilidade de atuar como docente, as experiências ruins que vivenciei em minha trajetória escolar foram postas de lado, sem que eu conseguisse explicar por que. A vontade de sentir a mesma satisfação que via na minha mãe parecia maior. Eu tinha a sensação de que até “já sabia” ser professora! Tinha meus modelos de docentes, construídos durante minha vida escolar, e poderia copiá-los no meu fazer profissional. “Sabia” como uma professora se prepara para ir ao trabalho, como assina o ponto, se relaciona com os colegas, mantém a disciplina, organiza as carteiras, como se escreve no quadro e como se obtém a admiração dos alunos...

Eu me via naquele ambiente em que atuaria como docente sendo bem recebida, acolhendo os meus alunos, como fazia a minha mãe e minha professora querida do primeiro ano primário. Eu estaria junto dos bons alunos e daqueles que pudessem ter dificuldades de aprendizagem. Eu não precisaria ser brava e autoritária para ser uma boa professora. E gostaria de marcar a vida de cada um, de uma maneira especial e positiva, bem diferente das lembranças dos docentes na Universidade. Seria lembrada por eles, e não esquecida como a maioria de meus professores do ensino ginásial e médio. Tudo parecia perfeito!

Comecei, assim, a associar as características dos professores observados ao longo da minha história de vida e constituí a imagem de professora que eu gostaria de ser. Até então, a imagem que havia construído de uma boa professora era de uma pessoa paciente, atenciosa e detentora do conhecimento a respeito da disciplina a ela confiada.

Foi incrível perceber as reproduções que fiz em sala de aula dos modelos que, durante toda a minha vida, elegi como positivos. Comecei a pensar sobre isso instigada, entre outros fatores, por uma carta de formação escrita pela professora Marta, integrante do GEPII naquela época, e me questionou a respeito da constituição dos meus modelos docentes.

Querida Luciana,

[...] Olhar para o outro e nos vermos exige uma reflexão pautada nos diversos momentos, de diferentes fases de transformação do eu. Assim diz Nóvoa (2007) citando Pineau (1983).

Exige compreender como cada pessoa se formou buscando encontrar relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio, minha querida, formar-se, como bem nos lembra Nóvoa, supõe troca, experiências, interações sociais e aprendizagens, um sem fim de relações que resulta em um processo dinâmico em que se vai construindo a identidade. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação. [...] Pensando na sua formação, quero propor uma reflexão de modo a favorecer a compreensão sobre as razões que movem a sua prática. Destaco dois momentos de sua narrativa para você explorar: o primeiro, da infância, quando brincava de professora; o segundo, da professora “boazinha” que você se tornou no ensino superior. Você percebe alguma relação entre esses momentos da sua história? Você era professora boazinha quando brincava? Por que? Se não, quando e como aprendeu a ser? Pense nisso. A partir das respostas a essas questões, tente trazer teorizações a respeito dos múltiplos espaços de aprendizagem da docência. [...]

Um abraço fraterno,

Marta

Olá Professora Marta!

[...] Quando era pequena e ganhei o quadro negro, era uma professora autoritária e altamente seletiva. Gostava e valorizava os alunos “bons”. Era claro para mim que os outros não tinham jeito! Vivenciei muitos momentos onde ficava claro que os bons progrediriam e os outros não. Eu acreditava ser o correto uma vez que fui uma aluna mediana, então estava enquadrada na categoria “bons”.[...] Na universidade, senti na pele o que era ser um aluno ruim. Algumas matérias eram humanamente impossíveis de se entender, mas uma vez que existia um professor extra-terrestre que a compreendia, eu tinha uma chance de aprendê-la, certo? Errado. Muitas vezes foi negada a mim a chance de aprender! Professores medíocres, que acreditavam na sua superioridade nos humilhavam.[...] Não suporto rótulos e exclusão! Na Universidade em que trabalho muitas vezes fui rotulada de boazinha por acreditar que todo o aluno tem direito a uma nova chance, tem que ser estimulado a vencer suas dificuldades.[...] Como é difícil e praticamente impossível a interação social entre os pares. Estou na docência há quase cinco anos e percebi pouquíssimos momentos ou intenções de interação. Na minha realidade, os professores passam a imagem do “domínio dos saberes”, sendo assim são inabaláveis! A dificuldade aparece nesse momento onde o professor iniciante precisa buscar auxílio, ouvir a experiência do outro, trocar ideias e não encontra espaço, quando não é ridicularizado. [...]
Beijos,
Lu

Com essas lembranças e imagens construídas da professora e do ambiente escolar (que, necessariamente, inclui o quadro negro (ou branco), giz (ou canetas) e apagador, além de professores, diretores e alunos) acreditei que tudo seria muito fácil no exercício da docência. Afinal, eu havia nascido em uma família de professoras, observei quando estudante como agiam meus professores e, portanto, acreditei que possuía os saberes necessários à docência.

Alguns autores me auxiliaram a compreender que, de fato, eu havia aprendido algo sobre a docência ao longo da minha história de vida. Contudo, isso não significava que estaria em condições de exercer a profissão, mesmo porque se trata de algo muito mais complexo e aquilo que aprendi por observação não está isento de críticas dos educadores.

Outra autora que me fez refletir sobre isso foi Sharon Feiman-Nemser (1983) ao distinguir que o percurso formativo do professor abrange várias fases, entre estas, uma primeira que denominou de “pré-treino” na qual se aprende a ensinar sem perceber que está aprendendo, o que ocorre nos anos em que, quando aluno, vai se construindo crenças acerca de como a escola funciona e de como é o trabalho do professor. Assim sendo, minhas aprendizagens sobre a docência tem origens mais remotas do que os primeiros contatos com os alunos da Medicina.

Dan Lortie (1975) foi outro autor que me fez ver que comecei há muito tempo a construir minhas concepções sobre a docência, num movimento que ele designa de “aprendizagem por observação”. Esta opera como uma cultura latente, acumulada durante anos e que é extremamente solicitada durante nossa prática profissional. Assim sendo, os futuros professores desenvolvem concepções sobre o ensino, com base em suas próprias experiências como alunos e os modelos adquiridos dessa forma tendem a ser repetidos, sem serem refletidos, sendo um “guião de ensino”. Ou seja, ao se tornarem professores eles podem se inspirar nos antigos mestres e se orientar por eles, sem que tenham consciência disso. Isso não contribui positivamente para a formação do docente.

Perrelli (2012), citando Lortie (1975), alertam: a aprendizagem por observação pode ser algo problemático, porque os alunos observam os aspectos superficiais do ensino, mas não o conhecimento profissional subjacente à prática do professor. Por esse motivo, pode haver muitos equívocos nessa aprendizagem. Um desses equívocos é o de que ensinar é fácil e de que se conseguiria fazê-lo sem com os conhecimentos de que dispõe. A mesma autora coloca:

Essa situação é grave, pois já se é amplamente conhecido que as ideias prévias constituem um obstáculo epistemológico à construção de novos conceitos. Assim, as concepções primeiras sobre o ensino, com as quais o professor inicia a docência, tendem a perdurar quando não são problematizadas nas demais fases da formação do professor. (PERRELLI, 2012, p. 60).

Pierre Bourdieu, com seu conceito de *habitus*, também me auxilia a compreender quão fortes e resistentes são essas concepções sobre a docência construídas quando alunos. O *habitus*, segundo o autor, é

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65).

O *habitus* é, portanto, resultado de um intenso processo de aprendizado que ocorre durante a relação entre os agentes e as estruturas sociais, através do qual normas, valores e competências vão sendo interiorizadas, constituindo-se, então, numa “matriz de percepção”, segundo Bourdieu (1983), que regula as ações do sujeito nos espaços sociais.

Pensando com auxílio desses teóricos, concluí que eu havia começado a construir, ao longo da minha vida escolar, o meu *habitus* de professora. Assim, as minhas ações e concepções sobre ser professora de um curso de Medicina foram certamente influenciadas

pelos modelos de professores observados desde a infância. Mas foram também (trans)formadas no ambiente em que hoje estou: na Instituição em que trabalho e, principalmente, no Mestrado em Educação onde estou aprendendo a refletir sobre as razões que movem a minha prática.

Alertada por esses autores, vejo que hoje, impulsionada pelos novos desafios da prática - um dos lugares da minha formação - bem como pelas discussões que tenho feito no Mestrado, ainda coloco em minhas ações “muito de mim” e “da minha história”, mas sei que devo problematizá-las para, assim, construir melhores concepções sobre a docência, novas matrizes de percepção que estruturarão as minhas ações, a minha prática, o meu novo *habitus* como professora.

Confesso que ao mesmo tempo em que senti um imenso alívio ao perceber significados nessas explicações sobre as origens das minhas ações, também fiquei assustada com a possibilidade de tanto ainda a descobrir sobre mim mesma e sobre a docência. Como diz Furlanetto (2007), aprender assusta, pois envolve movimentos de desconstrução, de desapego, de ousadia e coragem de entregar-se aos novos caminhos. A mesma autora afirma que: “refletir não é um exercício linear, envolve além da razão a nossa emoção; articular conteúdos inconscientes – criativos e defensivos – que ora nos possibilitam, ora nos dificultam os movimentos de ampliação do consciente.” (FURLANETTO 2007, p. 23). Eu certamente ainda teria muito que aprender na e sobre a reflexão!

CAPÍTULO 3

MARES REVOLTOS: A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O início da docência tem sido amplamente estudado e discutido por pesquisadores da Educação que observaram a importância das experiências vividas pelos professores principiantes para a formação desse profissional. Trata-se de um período de descobertas e incertezas relacionadas à idealização da sua profissão que se contrapõe à realidade com que o professor se depara no ambiente de ensino.

Enfrentei esse momento da minha vida profissional acreditando ser a única pessoa a viver situações de desconforto e angústia como docente.

Meu início na docência foi muito diferente do que eu esperava. Apesar de não ser tão inocente ao ponto de acreditar que tudo seria um “mar de rosas”, não imaginei que esse mar seria tão turbulento!

Enfrentei dificuldades diversas: a falta de acolhimento dos pares, a dificuldade em atuar como docente usando um método diferente daquele que vivenciei como aluna, a relação com alunos de uma geração diferente da minha, a função de tutoria e de coordenação de módulo, a elaboração das minhas primeiras provas e a correção destas, a liberação das notas acompanhada das reclamações dos alunos. Diante de tudo isso, um conflito: a constatação de que me faltavam conhecimentos inerentes à docência.

Dividirei com o leitor essas dificuldades e apontarei os recursos que utilizei para enfrentá-las. Minhas narrativas e reflexões serão apoiadas em autores como Simon Veenman, Michael Huberman, Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, Dan Lortie, Sharon Feiman-Nemser entre outros, que destacam a importância dos primeiros anos da prática profissional, afirmando que esses são essenciais para a estruturação da prática profissional. Discutem ainda, os artifícios utilizados pelo principiante em sua ânsia de vencer os desafios do novo cotidiano, baseados em tentativas, erros e acertos, espelhados em observações dos seus antigos mestres, acontecidas quando ele ainda era estudante.

Essa fase da docência é extremamente complexa e se constituiu em uma etapa crucial para a afirmação e a sobrevivência na profissão. Sendo assim, Nóvoa (2007) destaca a importância dos relatos de vida nos quais os professores narram esse momento da vida profissional, a fim de tomá-lo como objeto de pesquisa e, a partir disso, elaborar alternativas de apoio ao docente novo, de forma a minimizar o impacto da iniciação à docência, tornando essa fase mais propícia ao aprendizado da profissão.

Atualmente, mais amadurecida, tanto pela experiência quanto pelos conhecimentos adquiridos acerca dessa fase da vida do professor, enfrento esse período de iniciação com um pouco mais de serenidade, buscando refletir sobre as minhas ações e acreditando que no meio de tantas turbulências, colherei frutos para a minha formação.

3.1 Da idealização da profissão às dificuldades do cotidiano na relação com os (ím)pares

Como narrado anteriormente, sou graduada em farmácia-bioquímica e atuei na área da saúde por vinte anos. Nesse período convivi com muitos profissionais que, assim como eu, tinham suas concepções de senso comum sobre o profissional docente e sua formação, bem como sobre a pesquisa em educação. Tais concepções foram, certamente, influenciadas por sua história de formação, relacionada às áreas das ciências naturais e da saúde.

Acreditávamos que para ser professor bastariam os conhecimentos das disciplinas e o dom para ensiná-los. A prática nos ensinaria o restante. Os anos vividos como alunos observando nossos mestres nos dariam condições de atuar na docência.

Eu preenchia todas essas condições: Lembrava-me claramente dos modelos e contra modelos presentes na minha vida escolar, possuía o conhecimento da matéria, achava que tinha jeito para ensinar. E mergulhei no mundo da Educação com esses “saberes” procurando acertar.

Minha chegada à docência universitária começou quando resolvi participar de um curso de capacitação de professores para o curso de Medicina de uma Universidade que utilizava um novo método de ensino conhecido como Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL. Trata-se de um método ativo de ensino que, entre outras inovações, propõe que pequenos grupos de alunos sejam orientados por tutores (professores) a aprender por meio de situações-problema.

A estrutura física da Universidade era preparada para a execução dessa proposta. São várias salas, menores do que as convencionais, ocupadas por grupos de no máximo doze alunos. O quadro branco é enorme, e no centro da sala encontra-se uma mesa em formato de semicírculo onde todos, inclusive o professor tutor, se acomodam.

A Universidade apresentou-se fria e distante, muito diferente do hospital em que trabalhei durante vinte anos e das relações estabelecidas naquele local. Lá conhecia desde os porteiros, os funcionários do dia, até o presidente, que nunca deixou de me receber quando precisava resolver questões do trabalho.

No ambiente novo e desconhecido em que adentrei, me restringi a cumprir os protocolos: respeitar os horários de trabalho, obedecer ao calendário organizado pela coordenação e aprovado pela Instituição, participar de reuniões, organizar o material para as tutorias, preencher as fichas de presença, avaliar os alunos e disponibilizar as notas à coordenação.

Esse ambiente, um tanto regulado, me causava muito desconforto. Sentia a impressão de que, a qualquer momento, poderia fazer algo errado. Trabalhava sob tensão e, para minha segurança, não fiz questão de me envolver com diversas atividades para além do ensino. Acreditava que o melhor, naquele momento, era continuar assim: apenas cumprindo as determinações da Instituição.

Todos os dias, antes das sessões tutorias, os tutores se reúnem com o coordenador do módulo para discutirem os objetivos de ensino a serem alcançados e o encaminhamento das discussões, de modo a contemplar os conteúdos previstos.

Ao assumir essa minha nova condição, docente/tutora, minha primeira providência foi a de adquirir as edições recentes de livros de fisiologia e anatomia humana. Eu precisava atualizar meus conhecimentos, afinal havia concluído o curso de Farmácia-bioquímica há quinze anos! Estudei muito e fiquei fascinada diante da evolução de alguns conceitos na área. Quanto à questão de como ensiná-los, isso não me preocupava. Acreditava que estava “preparada”, pois havia concluído o curso de capacitação em PBL e contava com o “dom”, o “jeito” para ensinar. E tudo parecia perfeito para aquele momento: o fato de ser professora me proporcionaria a oportunidade de atualização constante.

Mas, logo no primeiro dia, percebi que algumas dificuldades me aguardavam nesse novo caminho. Enfrentei a pouca receptividade dos meus colegas professores. A maioria deles era profissional liberal – médico, dentista, fonoaudiólogo ou bioquímico como eu.

Entrei na sala de pré-tutoria, onde todos estavam reunidos, conversando. Mal me cumprimentaram, e eu fiquei ali, sem assunto, tendo como companhia as minhas dúvidas e sem saber com quem contar. Pensei que seria apresentada a todos pelo coordenador do módulo e que os pares fossem dispensar uma atenção especial, afinal eu era iniciante. Mas, isso não aconteceu.

Naquele lugar tive a sensação de não saber exatamente o que fazer. Falavam alguma coisa dos alunos, dos assuntos a serem abordados na tutoria. Eu não tinha nenhuma experiência para dividir com eles a respeito dessas questões. Senti-me perdida e fiquei ali, só como ouvinte. Saí da reunião e segui para a minha sala de aula, com o característico “friozinho na barriga”.

Esse relacionamento com os colegas perdurou por muito tempo. Fiz amizade com alguns, mas era algo tão superficial que não oferecia a mínima possibilidade de partilhar com eles as dificuldades que eu estava enfrentando.

O planejamento das aulas era orientado pelo coordenador dos módulos. Os mais dedicados procuravam me esclarecer e orientar quanto aos assuntos a serem abordados nas tutorias, mas os menos empenhados não se dispunham a tanto, e isso me levava, muitas vezes, ao desespero, diante da possibilidade de não corresponder às expectativas dos colegas, dos alunos, da Instituição.

A insegurança tomava conta de mim ao sentir que não estava “totalmente preparada”. Assombrava-me a ideia de que alguns alunos poderiam ter estudado o assunto mais do que eu e me constrangeriam com perguntas para as quais não teria resposta. Até àquela época, carregava comigo a concepção, construída ao longo da minha vida escolar, de que professor é alguém que “sabe tudo”. Eu mesma nunca havia questionado qualquer ensinamento do professor. Não havia muito espaço para isso, no meu tempo de aluna. Mas, agora... o método do PBL oferecia a possibilidade de o aluno pesquisar, buscar conhecimentos, debater, refletir, antes de estar com o tutor. O tutor, nesse contexto, não conseguiria mais controlar o repertório de conhecimentos do aluno. E isso, para mim, eu pensava que seria um problema.

Buscando compensar essa primeira dificuldade, passei a me dedicar mais e mais aos estudos. Tentava fazer mapas conceituais para organizá-los conforme sugerido no curso de capacitação, mas, como nunca havia utilizado essa ferramenta, e sem o acompanhamento de alguém mais experiente, enfrentei dificuldades.

Ficava extremamente cansada, pois só podia estudar após a jornada de um dia inteiro de trabalho e depois de dar atenção à minha família. Além disso, nesse período, minha mãe enfrentou muitos problemas de saúde. Tudo era muito desgastante.

Esgotada, comecei a apresentar crises de pânico e depressão. Foi uma fase difícil que parecia não ter fim. Mesmo assim, nunca pensei em desistir da docência, pois quando estava lecionando, rodeada de alunos, sentia-me bem. Parecia que ali, todo o sofrimento e esforço eram recompensados.

Naquele ambiente solitário, depusitei na Direção do curso minhas esperanças de haver uma luz no final do túnel. Eles diziam que estavam abertos a sanar as dúvidas e apoiar o docente. Mas, eu não me sentia a vontade de expor meus problemas, pois acreditava que isso demonstrava incompetência e poderia me prejudicar na Instituição. Pensava que só aconteciam comigo, uma vez que meus colegas davam a impressão de estarem sempre muito seguros.

As situações que estava vivenciando foram interpelando minhas representações sobre a docência e provocando reflexões sobre a minha prática. Por várias vezes me questionei e me vi pensando sobre o que eu fazia. Incomodava-me saber que apesar de meus conhecimentos da matéria, eu não tinha todas as variáveis de uma aula sob controle e não conseguia improvisar em determinadas situações ao tentar resolver problemas desse novo ambiente de trabalho.

Todas essas experiências me fizeram suspeitar que para ser professora eu precisaria ter algo mais (não sabia bem o quê) do que eu tinha. Atuar como bioquímica era certamente mais fácil! Pensar na profissão de bioquímica me remeteu à lembrança do meu início profissional nessa área e como este foi diferente do ingresso na docência (Figura 8).



Figura 8: Eu, farmacêutica-bioquímica (1994)

Como relatei na introdução deste trabalho, desde o primeiro dia de atuação no laboratório, tive o apoio do Coordenador do setor, um médico imunologista que havia me orientado em um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, durante a Graduação. Ele sempre foi muito acessível, tinha prazer em sanar nossas dúvidas e sempre ficava à nossa disposição. Com o tempo, o considerava um cientista, pois possuía uma inesgotável fonte de questionamentos que o levavam a estudar sempre. A ele agradeço os conhecimentos e o apoio incondicional que me foram propiciados durante os vinte anos que trabalhei na Santa Casa.

Em questão de semanas eu já estava adaptada àquele trabalho, extremamente técnico e controlado. Todas as atividades a serem executadas estavam referenciadas em manuais de Procedimentos Operacionais Padrão, o conhecido Livro POP. Qualquer profissional formado na área, mesmo iniciante, poderia executar muitas atividades, pesquisando apenas nesses manuais.

Por que não inventaram um Livro POP para a docência?

No hospital, apesar de estar em um trabalho estressante, de correr contra o tempo para salvar a vida das pessoas, nunca me senti só. Trocávamos experiências, dúvidas, partilhávamos alegrias. Já no primeiro mês de trabalho estava totalmente integrada e familiarizada com os setores vinculados ao meu trabalho.

Por que os docentes na universidade não interagem, não se apoiavam mutuamente?

Continuei minha luta, acompanhada de minhas angústias, e a cada dia adoecia um pouco mais. Lembro-me de cada dia que começava com crises de pânico. No percurso para a Universidade, por várias vezes parei o carro para me recompor daquele mal estar que parecia não ter fim. Precisei buscar auxílio médico psicológico. Os sintomas melhoraram, mas as dúvidas sobre essa minha nova profissão e a capacidade de eu me adequar a ela continuavam. Como a docência estava sendo cruel comigo! Por que não tinha o brilho nos olhos com minha amiga? Estaria em mim o problema?

Em meio a essas dúvidas que me perseguiram, o que mais me intrigava era a tranquilidade de meus colegas. Eles pareciam à vontade, seguros, e isso me inibia mais ainda. Não entendia como resolviam suas frustrações e inseguranças. Será que não as tinham?

Eu tive de enfrentá-las, aprendendo a identificá-las, valorizá-las e refletir sobre elas. Hoje, cinco anos depois, começo a compreendê-las e a aprender a lidar com elas. Não me sinto mais ameaçada pela minha inexperiência, nem por não estar “totalmente preparada”, pois agora sei que formação é um processo contínuo, permanente e inacabável. Penso hoje assim porque me amparo em Imbernón (2002) ao afirmar que o processo de formação

docente, essencial para o desenvolvimento profissional, não se esgota nos cursos que o habilitam para o magistério, pois precisa contemplar também os fatores profissionais e contextuais. Daí porque deve ser permanente.

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social. (IMBERNÓN, 2002, p. 72).

Aos poucos, vou me (trans)formando, com auxílio de autores como Imbernón e tantos outros que me acompanham na pesquisa sobre mim mesma.

3.2 A sala de aula, os alunos e eu: um romance ou um filme de terror?

No primeiro dia de aula, saí da sala de pré-tutoria (daquela reunião em que fui invisível) e segui para a sala de aula. Quando abri a porta, os alunos me olharam. Uns sorriam, outros ficaram desconfiados, outros estavam indiferentes com a minha presença.

Voltei às costas aos alunos, intencionalmente, com a desculpa de fechar a porta, e pensei: e agora? Fiquei extremamente insegura, respirei fundo e fui para a mesa, buscando assento em uma cadeira na cabeceira. Eu já tinha observado, no curso de capacitação, que os tutores ficavam naquele lugar. Os alunos não poderiam perceber a minha insegurança.

Apresentei-me a eles, revelei a minha formação como farmacêutica-bioquímica e percebi que causei certo incômodo em alguns. Creio que pensavam que os professores de medicina deveriam ser médicos. Percebi que esse seria mais um desafio: demonstrar minha capacidade de ensinar a futuros médicos, apesar de não ser médica.

Como deveria proceder agora?

Iniciamos a sessão tutorial como havia aprendido no curso de capacitação. O grupo elegeu um coordenador (que ficaria responsável pela leitura do problema a ser discutido e também pela condução da aula) e um relator (que relataria no quadro todas as informações trazidas pelos colegas). A mim, tutora, caberia a certificação das informações trazidas e, quando necessário, questioná-las, direcionando as discussões aos objetivos de ensino que deveriam ser alcançados naquele momento.

Em outras ocasiões, após me sentir mais ambientada, me arrisquei e sentei na cadeira ao centro da mesa, entre os alunos. Não deu certo. Os alunos parecem não se sentir à vontade. Voltei, então, para “meu” lugar!

Ao final de cada módulo, eu deveria avaliar cada aluno a respeito de sua participação obedecendo alguns critérios (responsabilidade, informação, auto-avaliação, comunicação e senso crítico). Confesso que aquele dia era para mim uma batalha! Cada aluno apresentava uma dificuldade diferente. Aos que eu percebia que não haviam se preparado, não hesitava em atribuir as notas baixas que mereceram, mas, os que claramente tentavam vencer suas fragilidades, e que ainda assim não obtiveram sucesso nas provas, muito me preocupavam. Como poderia dar nota baixa se eles estudaram, mas tiveram dificuldades em expressar o que sabia?

Esse questionamento me perseguiu por muito tempo e, só agora, com alguns poucos anos de experiência docente, consegui encontrar uma forma de avaliar que considero mais justa e que oportuniza a todos a melhorarem o seu desempenho. Logo no primeiro dia de aula do módulo, converso com o grupo abertamente, procurando saber quem tem dificuldade de participação, peço a eles sugestões sobre qual a melhor forma de conduzir a tutoria de modo que todos consigam, aos poucos, melhorar as sua participação. Avalio o grupo todos os dias. Essa proposta tem funcionado, pois tem proporcionado a colaboração entre os alunos que demonstram a preocupação com o avanço do colega.

As dificuldades que se apresentavam, na solidão em que me encontrava, fui resolvendo sozinha, ou observando o que faziam os meus colegas. Durante meses foi assim que procedi. Participava de todas as reuniões, inclusive os encontros com a coordenação do curso, apenas como ouvinte, recolhida no meu canto.

Esse comportamento e o sentimento de solidão são comuns aos professores em início de carreira. Veenman (1984) descreve essas reações quando se refere ao “choque com a realidade” que enfrenta o iniciante. O professor iniciante tem pouco conhecimento da instituição em que trabalha e das condições e regras que regulam a sua atuação profissional. A insegurança e o medo o acompanham e ele tem dificuldades de se relacionar com as pessoas nesse novo ambiente.

Nessa condição, solitária, eu observava os meus pares e elegia os meus modelos e contra modelos. Tentava imitar a um ou a outro colega quando tinha de enfrentar os desafios da profissão.

Mas o cotidiano escolar é muito variável. Os problemas e os alunos não são sempre os mesmos e, por isso, muitas vezes não consegui resolver algumas situações inusitadas apenas imitando aqueles a quem elegi como meus modelos. Por várias vezes tive de improvisar e acreditar no meu “bom senso” (Gauthier me perdoe) e parecia dar certo.

Em meio a esse turbilhão de incertezas, ocorreu algo que me desafiou de modo especial: a Coordenação me convidou para coordenar um módulo aplicado ao primeiro ano do curso de Medicina. Fiquei preocupada, pois era a primeira vez que vivenciaria essa situação. Mas, ao mesmo tempo fiquei feliz e orgulhosa, pois imaginei que esse era um sinal de que confiavam em mim e em meu trabalho. Aceitei, no mesmo instante, sem pestanejar; afinal, era uma chance de eu conquistar meu espaço.

Nesse trabalho, pela primeira vez contei com a intensa colaboração de uma colega, também docente iniciante, que já havia coordenado esse módulo. Trocamos muitas informações a respeito do planejamento dos conteúdos. Fizemos algumas adequações. Enfim, eu havia encontrado alguém que me apoiasse!

Mesmo com a colaboração da colega, a responsabilidade desse trabalho era minha e eu teria que rever as situações-problema, readequar os objetivos do módulo, organizar palestras e convidar palestrantes e o pior de todos os desafios: elaborar uma prova com vinte questões fechadas e quatro abertas. Eu nunca havia elaborado questões de prova! Busquei várias vezes orientação com minha colega docente e espelhei-me nas suas antigas provas para elaborar minha primeira avaliação.

No dia da aplicação da prova, fiquei indecisa: será que as questões estariam claras? E se houvesse a necessidade de anular alguma? Como os alunos avaliariam minha atuação no final do módulo?

Como sempre, alguns alunos não alcançaram a nota necessária para concluírem o módulo. Houve poucos questionamentos no dia da revisão de prova e acreditei que as questões estivessem bem elaboradas. Ao final, o Módulo e minha coordenação foram bem avaliados pelos alunos. Fiquei muito satisfeita, apesar de saber que precisava melhorar.

Os dias foram passando, e continuei como tutora e coordenadora de módulo. Ainda não sabia muito bem que modelo de professora eu era ou deveria seguir: a professora arrogante que tive na Universidade e que ninguém ousava desafiá-la, a professora brava que tanto me assustou no curso primário, ou a outra professora primária, acolhedora e amável? Julguei que poderia seguir este último modelo. No fundo, sei que credito a ela todo o meu

sucesso escolar. Busquei nessa lembrança minhas forças para enfrentar as relações, muitas inesperadas, com os alunos no início de minha ação docente.

Lembro-me de um dia em que, durante a tutoria, um aluno desentendeu-se com a colega de sala e a ofendeu com palavrões. Fiquei imobilizada diante da situação. Não acreditava no que estava vendo. Durante a minha vida escolar nunca vivenciei uma situação como essa. Acreditava que o professor era merecedor de todo o respeito e, diante dele, isso jamais poderia acontecer. Os alunos me olharam esperando uma reação. “O que vou fazer agora?” Não sabia se deveria pedir aos dois alunos para que se retirassem, ou se conversaria com o grupo a respeito do acontecido, tentando estabelecer algumas regras de convivência, ou se, simplesmente, muito ofendida, eu sairia da sala. Precisava agir rapidamente! Não sei explicar porque decidi pela segunda opção, e conversei com a turma. Talvez tivesse levado em conta que aqueles alunos pertenciam a uma geração diferente da minha e eu deveria ouvi-los antes de implantar, em conjunto, algumas regras. Acho que foi uma boa escolha!

Outra situação muito desconfortável que enfrentei, com certa frequência, foi a “barganha” dos alunos em busca de melhores notas. Ao final de cada módulo, os alunos questionavam as notas recebidas, argumentavam de todas as maneiras, tendo em vista melhorar a sua nota. Ficava exausta com tanto “choramingo” e “caras e bocas”, a ponto de muitas vezes ceder. Hoje atribuo essa minha atitude à insegurança, não só própria da condição de iniciante, mas também do meu desconhecimento da complexidade que envolve a questão da avaliação.

Recentemente vivi uma situação terrível. Pensei que seria agredida fisicamente por uma aluna que não concordou com sua nota, apesar dos meus alertas diários em relação ao seu comportamento autoritário e a falta de colaboração com o grupo. Não sei como consegui me controlar. Serenamente repeti que era essa a sua nota e disse que aceitaria seus argumentos. A aluna se retirou da sala, acompanhada por uma colega que a apoiou e me ameaçou: “vou lembrar disso quando for avaliar a senhora no final do módulo”.

Relatei o acontecido à Coordenação do curso que, para meu alívio, me apoiou. Essa demonstração de confiança me deu forças para continuar!

Analisando essas experiências, posso constatar que não vivi apenas situações difíceis no início da minha carreira como professora. Algumas delas, ao contrário, foram reconfortantes ou motivos de alegria (o apoio da coordenação e o bom relacionamento com os alunos, por exemplo). Refletindo a respeito, com auxílio de Huberman (1992), reconheço a ambivalência que caracteriza a fase de iniciação à docência e entendo que, apesar dos

conflitos, foi a vivência de boas experiências a responsável pela minha permanência na profissão. Vivenciando o prazer das primeiras alegrias e descobertas, fui construindo o sentimento de pertencimento a um corpo docente, juntamente com certa autonomia nesse novo contexto profissional. Sobrevivi, e hoje me sinto professora!

Acredito que, inicialmente, minhas atitudes como docente estavam ancoradas em meus os modelos de professores, observados na minha vida como aluna.

As lembranças e sentimentos da infância sobre o ensino e o papel do professor, como bem discute Lortie (1975), formam um conjunto de aprendizagens por observação que influenciam a prática docente. Feiman-Nemser (1983) também compartilha dessa ideia de que aprendemos sobre a docência na fase de pré-treino (citada anteriormente), ou seja, muito antes da formação inicial específica para o magistério. Tardif (2000) assinala que os professores, mesmo os iniciantes, possuem saberes e estes são essenciais na sua formação profissional. São saberes temporais, uma vez que são adquiridos durante a escolarização. Um período em que construímos muitos modelos e contra modelos de professores e traçamos nossa percepção do que é ser um bom professor. São saberes heterogêneos, pois provém de outras origens, além da escolarização. Origens variadas, dependentes da cultura, da história de vida. Estes serão reconstruídos, transformados ou reafirmados no decorrer da nossa vida profissional, em função das situações que vivemos e das reflexões que fazemos sobre elas. Na vida profissional construímos, portanto, saberes da experiência.

Em minha prática, observo que essas aprendizagens sobre a docência, adquiridas no processo de escolarização e no cotidiano do exercício do ofício de ensinar, estiveram presentes. Eu me esforcei para ser a professora receptiva que tive na infância. Elaborei provas semelhantes ao que meus professores fizeram comigo. Usei o quadro, sentei-me à mesa como faziam os meus antigos mestres. Esses e outros saberes possivelmente me acompanharam nesses anos iniciais da docência, sem que tivesse consciência disso.

Entretanto, por mais que me esforçasse para ser uma “boa professora”, algo parecia não dar certo.

Os anos iniciais da docência são de fato turbulentos. O “choque com a realidade”, de que nos fala Veenman (1984), foi algo que me acompanhou ao longo desses primeiros anos de atuação como professora. Essa fase foi e ainda tem sido marcada pela aprendizagem por tentativas e pela insegurança ao enfrentar uma realidade diferente da idealizada. O choque de realidade é claramente identificado nas queixas psicológicas e físicas, o cansaço, a angústia e o stress que me acompanharam.

Também experimentei sentimentos ambíguos, de que nos fala Huberman (1992), marcados pela necessidade de sobrevivência no ambiente institucional e pelas descobertas que fiz sobre a profissão. A sobrevivência se caracterizava pela preocupação comigo mesma, com as dificuldades que enfrentava (problemas com a disciplina e com a instrução, dificuldade em estabelecer relações com os colegas, de avaliar os alunos, de adaptação ao novo método de ensino). A descoberta estava relacionada ao entusiasmo com a possibilidade de atuar na docência universitária, de assumir uma sala de aula de verdade, de conseguir estabelecer boas relações com os alunos e as pequenas vitórias que conseguia.

Nesses anos iniciais de docência, de intenso aprendizado e questionamentos, reafirmei a convicção de que a cada dia me formava. Imbernón (2002) esclarece que a formação docente é dinâmica e está estreitamente relacionada ao desenvolvimento da profissão, abarcando conhecimentos pedagógicos, compreensão de si e desenvolvimento cognitivo ou teórico, influenciados também pelo contexto profissional. A formação docente é, pois, um processo complexo, que vai além de conferir a habilitação legal ao exercício profissional.

A esse respeito também fala Feiman-Nemser (1983) ao discutir que a formação docente passa por diversas etapas que incluem, além do pré-treino (já referenciado), uma segunda fase, nomeada de “pré-serviço” ou de “formação inicial”, que contempla os estudos formais do professor em instituições destinadas a esse fim. Além dessas fases, a autora cita mais duas: a “fase da iniciação” que abrange os primeiros anos de ação do professor na sala de aula, caracterizada pelo encontro com os desafios da realidade escolar que colocam em xeque os conhecimentos adquiridos nas fases anteriores, exigindo dele (re)construções permanentes de seus saberes sobre a profissão, sendo, portanto, uma etapa extremamente rica na formação do professor. A quarta fase, denominada de “fase da formação permanente” ou de “formação em serviço”, corresponde ao restante da carreira docente durante a qual o professor vai obtendo conhecimentos sobre si mesmo e a profissão por meio de ações planejadas por instituições ou por ele mesmo, tendo em vista o seu aprimoramento profissional.

Refletindo sobre o que a autora descreve acerca das etapas de formação do professor, tomo consciência da etapa que saltei (a da formação inicial) e me pergunto o quanto isso teria me feito falta nesse início de carreira. Tornei-me docente na experiência, na tentativa e erro, sem o mínimo suporte necessário à reflexão.

E ao estudar os teóricos que falam da iniciação à docência, do choque de realidade que acompanham esse período, mesmo para aqueles professores com formação para o magistério,

não era de esperar que isso não ocorresse comigo. E eu que pensava que para ser professora bastava saber conteúdo e ter o dom para ensinar. Ou quem sabe seguir um livro POP!

Gauthier (1998) me fez entender que a falta de conhecimento a respeito das questões relacionadas à educação por parte, principalmente, dos professores que não tiveram formação pedagógica e mesmo assim atuam na docência, levam-nos a uma “cegueira conceitual”, acreditando que para tanto, basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura.

Como estava enganada! Infelizmente, creio que muitos de meus pares ainda permanecem com essa visão. E nesse momento, voltam à minha mente as palavras de Freire (1996), citadas por Christopher Day (2001, p.47): “Não posso ensinar de forma clara a menos que reconheça a minha própria ignorância, a menos que identifique o que não sei, o que ainda não domino”.

No meu percurso de aprendizado da docência já começo a me sentir mais amadurecida e segura. Hoje, mais articulada e com algum domínio de assuntos relacionados com a educação, fico mais a vontade para ousar certas inovações pedagógicas e também para colocar sugestões e críticas nas reuniões de tutoria. Estou conseguindo plantar algumas sementes na Instituição em que leciono, e hoje sonho em participar e colaborar cada vez mais nesses espaços de discussão.

Vivo um momento especial, como o descrito por Christopher Day (2001). Segundo o autor, em um estágio mais avançado o principiante sente-se mais aceito e seguro e isso ocorre a partir de um amadurecimento crescente, embasado em conhecimentos, aperfeiçoamentos e extensões de repertórios de ensino que agora estão mais consolidados. O professor começa a ter a visão de que é “um profissional da educação” e inconscientemente, durante a ação, os professores refletem sobre sua prática. O autor complementa: refletir isoladamente leva a uma aprendizagem limitada. A troca de ideias e questionamentos ampliam o poder reflexivo do professor. É o que também afirma Tardif (2007): é a partir das relações com o coletivo, em que existe uma diversidade de saberes, que estes são confrontados e refletidos e, assim, colaboram para o amadurecimento profissional.

Para mim, o grande desafio, agora, seria pensar sobre essas minhas práticas, fundadas em modelos ou na minha experiência, e nas possibilidades de modificá-las, discutindo-as no coletivo.

CAPÍTULO 4

A CAMINHADA NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO: DESCOBERTAS E RECONSTRUÇÕES DAS MINHAS CONCEPÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA E A ACADEMIA

Em meio a angústias e incertezas que estava vivendo como professora iniciante, sabia da necessidade de cursar o Mestrado para continuar atuando na docência no ensino superior. Resolvi, então, investir nesse plano, com vistas a preencher algo que faltava à minha formação.

Pensei inicialmente em buscar um mestrado em área relacionada à saúde, mas, naquele momento, não achei que atenderiam às minhas necessidades, pois o que me incomodava na minha prática como docente não era a falta de conhecimentos específicos disciplinares, mas sim como fazer o aluno aprender.

Ouvindo o conselho de uma amiga bióloga e mestra, que havia feito o mesmo curso de capacitação para professores comigo, e sabia das dificuldades que eu estava enfrentando como docente, reafirmei a minha convicção de que deveria optar por um mestrado na área da educação. Com isso, acreditava poder resolver dois problemas de uma só vez: obter a titulação mínima exigida para atuar como docente no ensino superior e melhorar a minha prática como professora.

4.1 A chegada até o Mestrado e as primeiras descobertas

O primeiro Programa de Pós-graduação em Educação que procurei foi da Universidade Católica Dom Bosco, sugestão de outra amiga psicóloga que fazia mestrado nessa Instituição. Ao abrir o site do Programa, tive uma surpresa: o prazo de inscrição se esgotaria em menos de um mês! Fiquei desesperada, pois não me sentia em condições de em

apenas um mês preparar um projeto de pesquisa, fazer leituras de temas relacionados à área e concorrer à vaga no mestrado.

Até então, a experiência que eu tinha sobre pesquisa se resumia a uma colaboração em um projeto sobre Leishmaniose, no início de minha graduação, que investigava a eficácia do método de imunofluorescência no diagnóstico dessa enfermidade.

Procurei novamente essa amiga que me incentivou e me ofereceu ajuda. Conversamos muito até definirmos o tema do projeto: “A importância do processo de avaliação aplicado ao método de aprendizagem baseado em problemas (PBL) no curso de Medicina”. O projeto de pesquisa foi construído com a orientação dessa amiga.

Fiz a inscrição no processo seletivo e intensifiquei minhas aulas particulares de língua inglesa. Busquei na internet vários textos em inglês sobre educação, na expectativa de desenvolver minha compreensão da língua e ao mesmo tempo adquirir novos conhecimentos sobre a área. Além disso, reli textos sobre o processo de ensino e aprendizagem segundo as abordagens de Piaget, Vygotsky e Ausubel, material que tive acesso no curso de capacitação para professores do curso de Medicina.

Com o pouco de conhecimento que tinha, consegui fazer a prova escrita e julguei que poderia ter alguma chance de ser aprovada. A prova de língua inglesa apresentou um texto semelhante a alguns que eu havia estudado enquanto treinava meu inglês e, assim, me senti mais confiante ainda.

O dia da entrevista chegou! Até então havia enfrentado esse processo no anonimato, nenhum professor do Programa me conhecia. Apesar de confiante, não sabia se eu havia me saído bem nas etapas anteriores. Naquele momento estava mais tensa: teria que me deparar com os entrevistadores doutores em educação, apresentar e defender minha intenção de pesquisa para poder ser aceita no Programa e, além disso, o maior desafio entre todos: convencê-los de que uma farmacêutica-bioquímica sentia necessidade de fazer um mestrado em educação.

Lembro-me de que cheguei a um corredor que dava acesso a muitas salas de aula. Logo à frente de uma delas havia uma fileira de cadeiras e uma candidata aguardava. Sentei ao seu lado e logo começamos a conversar. Ela era professora da educação infantil, havia feito muitos cursos e especializações na área de educação. Entrei em pânico e cheguei a pensar se eu deveria continuar ali ou ir embora.

Ela foi chamada para a entrevista e fiquei sozinha aguardando minha vez. Poucos minutos passaram e outra candidata chegou. Começamos a conversar. Ela era recém-graduada

em biologia, estava dando aula na rede pública e queria continuar seus estudos em educação. Assim como eu, ela também não era pedagoga e não tinha muita experiência em ensino. Fiquei mais aliviada e comecei a acreditar novamente que teria alguma chance.

Chegou a minha vez, entrei na sala e lá estavam as entrevistadoras: três professoras doutoras em educação. Fiquei muito nervosa, mas quando elas sorriram e começaram a conversar comigo, fui me acalmando. Fizeram muitos questionamentos. Expliquei o motivo que me trazia ao mestrado, abri meu coração, assumi minha falta de conhecimento na área e minhas dificuldades e, assim, justifiquei minha presença ali. As professoras fizeram várias colocações sobre o Programa. Saí dali não muito animada, pensando que ainda não estava pronta para iniciar meu mestrado.

Aguardei o resultado e, como previa, o meu nome não estava na lista da primeira chamada. Fui aprovada, mas fiquei na lista de suplentes. Fiquei chateada, mas no fundo sabia que minha chance não era grande: eu não era da área de educação! Não tinha especializações e cursos, não conhecia autores, sabia muito pouco sobre pesquisa... o que eu estava fazendo ali? Voltei novamente à ideia de tentar um mestrado na área da saúde. Poderia ser mais fácil, pois estava mais relacionado ao meu campo de domínio teórico.

Quando fui buscar o certificado da minha aprovação na prova de suficiência em inglês, tive uma surpresa. Eu havia sido convocada na segunda chamada. Não acreditei! A sensação foi melhor do que a de ter passado no vestibular.

Fiz a matrícula e fiquei muito ansiosa para o início das aulas. Comecei a idealizar o que seria o Mestrado. Pensei que me ensinariam “tudo” sobre educação, como um “Livro POP da Educação” e eu sairia dali com meus problemas de sala de aula resolvidos. Não imaginava a dimensão desse universo de conhecimentos ao qual eu estava adentrando.

Naquele novo ambiente enfrentei de início certo desconforto. A maioria dos meus colegas era da área de educação. Carregavam certa bagagem de cursos e especializações na área. Falavam de autores que eu nunca havia ouvido dizer. Novamente questioneei minha presença no Programa de Mestrado em Educação, mas, persisti e fui em frente.

Além de cursar as disciplinas, comecei a participar das reuniões do Grupo de Pesquisa ao qual me vinculei e que era coordenado pela minha orientadora. Para minha surpresa, ela era bióloga e trabalhava com o tema da formação docente. Logo no primeiro dia, na apresentação aos colegas do Grupo, fui dizendo que estava me sentindo um “peixe fora d’água”. Ela me confortou dizendo que havia vivido algo muito semelhante, que imaginava o que eu estava vivendo naquele momento e que ao final tudo daria certo.

O acolhimento dos docentes do Mestrado e também dos colegas foi fundamental para superar essa fase de adaptação. Apesar de muitas vezes ter a sensação de que estava em outro mundo, tudo me fascinava. Novos conhecimentos e descobertas.

Eu não me sentia mais tão só! Além dos professores e colegas do Mestrado eu contava com os conhecimentos de muitos autores para guiar minhas reflexões e ações. A cada dia me fortalecia com as leituras. Percebi que estava me formando ao enfrentar todas as dificuldades que estava vivenciando.

Aquele ambiente acadêmico era um bálsamo para as minhas angústias. A cada momento uma descoberta e a comprovação de que eu não podia mais continuar a ser uma “professora” sem saberes da docência. Confesso que hoje, ao rever as minhas concepções sobre a profissão docente, fico um pouco encabulada. Posso dimensionar o quanto desconhecia essa realidade e o que era necessário para exercer a docência com responsabilidade profissional. Eu, assim como a maioria dos professores universitários que conheço e que também são profissionais liberais, acreditava que a profissão docente seria mais um trabalho técnico, embasado em conhecimentos acadêmicos e específicos da área de atuação profissional de origem. Não vislumbrávamos o campo da docência com suas especificidades, acreditávamos que esse trabalho envolvesse apenas a transmissão do conhecimento e considerávamos que as habilidades desenvolvidas em nossa profissão de origem seriam suficientes.

Serve-me de consolo, mas também de preocupação, o fato de saber que eu não era muito diferente da maioria dos professores universitários. Pimenta e Anastasiou (2002) declaram:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudo em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Vasconcelos (2000, p. 1), abordando o fato de os professores universitários desconhecerem os caminhos da formação pedagógica, assim analisa: “A grande questão está em determinarmos até que ponto (e até quando) se pode permitir que o ‘professor universitário’, aquele sem qualquer formação pedagógica, aprenda a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter do sujeito com o qual trabalha: o aluno. Além de

desconsiderar também que ministrar aulas envolve domínios de técnicas específicas e um tipo de competência profissional, a pedagógica.”

O que diz o autor faz hoje, todo sentido para mim. Sei, agora, que não se pode atuar na docência sem os elementos básicos sobre filosofia da educação, política educacional, psicologia do desenvolvimento, sistema educacional brasileiro, entre outros conhecimentos fundamentais para o exercício dessa profissão.

Preocupada em entender melhor essa questão da formação e a prática do professor universitário, fui à busca de conhecer melhor essa realidade nas pesquisas que abordam o tema. Ao levantar esses trabalhos no banco de teses e dissertações da CAPES, observei que são pouco numerosas as pesquisas com esse enfoque, se comparadas com as demais preocupadas com o fenômeno na educação básica. Que revelações essas pesquisas me trouxeram?

De modo geral, os dados indicam que a entrada na carreira docente no ensino superior está relacionada aos seguintes motivos: o direcionamento do pós-graduado para a universidade onde irá atuar na pesquisa, mas também tem a obrigatoriedade de atuar no ensino; a docência como uma opção secundária de escolha profissional (BASSI, 2006).

Como o professor de ensino superior aprende a sê-lo? As pesquisas mostram que “prática” é o cenário privilegiado de aprendizagem da docência, junto com o autodidatismo. Por não terem formação específica para a docência, acabam repetindo os modelos dos professores antigos para auxiliá-los nesse processo (BASSI, 2006).

Os profissionais liberais definem o esteio de sua prática como docente a partir dos saberes e habilidades aprendidos na profissão de origem, tendo expressiva influência nas suas formas de atuação os órgãos de classe (VOLPATO, 2007). Desse modo o ser profissional liberal prevalece em relação à condição de professor (TORRES, 2006).

Outra questão apontada nas pesquisas é a formação didática do professor de ensino superior, na maioria dos casos, não é cobrada, valorizada ou oferecida pelas instituições em que atuam. O estudo de teorias e métodos de ensino, quando acontecem, ocorre no momento em que esses profissionais investem nas suas pós-graduações (mestrados ou doutorados) em que têm acesso ao material produzido na área de educação (BASSI, 2006). Castanho (2007, p. 25) lembra que o professor universitário é “[...] o único profissional de nível superior do qual não se exige formação para o exercício da profissão.”

Ao me apropriar dessas leituras, eu me vi como mais um sujeito dessas pesquisas. E pensei o quanto essa situação ainda tende a perpetuar, uma vez que, no Brasil, o modelo de

pós-graduação *stricto sensu* está voltado à pesquisa e não contempla os aspectos relacionados à formação para a docência. O que observo hoje, no ambiente universitário que conheço que grande parcela dos professores do ensino superior trabalha sob muitas pressões que direcionam sua atuação para a pesquisa, deixando em segundo plano, o ensino e a formação para tal. A esse profissional, sem formação para atuar na docência, cabe reproduzir o que fizeram com ele os seus professores, no desenvolvimento dos programas de ensino, nas metodologias utilizadas em sala de aula, nas avaliações e demais atividades aplicadas às disciplinas que ensina.

O que consigo ver nesse sentido vai ao encontro do que assinala Cortesão (2002, p. 61): “os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo pela sua prática uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto.”

Essa situação do professor universitário e a problemática relacionada à sua formação específica para a docência eu desconhecia, até que comecei a estudar a temática para a realização desta pesquisa. No Mestrado, pude (re)conhecer esta e outras lacunas na minha formação para atuar como professora do ensino superior. Aos poucos, fui tomando consciência das bases que sustentam a minha prática e modificando minhas concepções sobre o ensino e a pesquisa. Passei a entender que a docência, para ser exercida de forma crítica, exigia também a aquisição de conhecimentos sobre a realidade, o contexto do exercício dessa profissão. Foram descobertas valiosíssimas!

4.2 Sobrevivendo na academia: os primeiros passos

O ambiente acadêmico do Mestrado colaborou para o avanço das concepções que hoje tenho a respeito de educação e pesquisa. Inicialmente percebi um abismo entre os meus conhecimentos e os da academia. Isso me fez, algumas vezes, pensar em desistir do Mestrado em Educação, ainda mais pelo reforço das opiniões de colegas docentes da Universidade em que trabalhava que consideravam mais apropriado que eu direcionasse meus esforços para estudar algo relacionado com a minha atuação profissional como bioquímica, ou seja, na área de transplante de órgãos. Isso refletiria em um maior “status” na minha carreira. Confesso que algumas vezes fiquei em dúvida, mas as dificuldades que vivenciava na docência me afligiam tanto que resolvi permanecer no Mestrado em Educação.

Os primeiros dias com aluna no Programa foram inesquecíveis, cheio de expectativas, angústias e dúvidas. Nesse período, tive que expor minhas fragilidades perante a academia e tive medo de não ser aceita. Para minha surpresa, a academia, pelo menos o lócus no qual me inseri, demonstrou-se extremamente receptiva, principalmente nos primeiros meses de adaptação. A cada dia vivenciado nesse novo contexto, muitas descobertas aconteceram e colaboraram para minha permanência na área da Educação.

Os professores, assim como meus colegas, me deixavam muito à vontade durante as aulas. Meus colegas sempre demonstravam algum conhecimento a respeito dos assuntos que estávamos discutindo. Eu, entretanto, desconhecia por completo cada texto, cada autor mencionado. No início eu participei das aulas apenas como ouvinte, estudando uma maneira de me inserir nesse novo mundo. Com o tempo, e em virtude da receptividade encontrada, comecei a adaptar-me ao contexto.

Os textos eram difíceis de compreender, mas, com o tempo, fui me apropriando da linguagem e dos conceitos novos. Tudo o que me indicavam como leitura eu procurava ler. Eu tinha sede de aprender!

As discussões que fizemos na disciplina Formação Profissional, Prática Docente e Profissionalização me aproximaram da ideia de formação docente como o processo inconcluso e permanente. Compreendi, também, a relação entre a formação e prática. Também discutimos a realidade do profissional professor, os mecanismos de controle que influenciam sua atuação nas Instituições de ensino em que atuam. Fiquei encantada com tantas informações valiosas vindas de autores como Maurice Tardif, Claude Lessard, Lee Shulman, Clermont Gauthier, Paulo Freire, Francisco Imbernon, entre outros. Fiquei maravilhada quando descobri os vários tipos de saberes necessários à docência. Fui levada a questionar e a desconstruir o preconceito que carregava a respeito da formação docente, pois descobri que não se tratava de “receitas pedagógicas” que deveriam ser colocadas em prática em determinados momentos e que facilitariam o dia a dia do professor.

Outra disciplina, Pesquisa em Educação, mudou minhas concepções a respeito da pesquisa. Em minha área de formação inicial, a modalidade de pesquisa que impera é a quantitativa. Ao conhecer os fundamentos da pesquisa qualitativa, sua subjetividade e amplitude, fiquei surpresa. Em meio a tantas informações novas, me via um tanto confusa em relação aos caminhos que deveria percorrer para elaborar meu projeto de pesquisa.

Os Seminários de Pesquisa, momentos em que todos os mestrandos e doutorandos do Programa apresentavam suas intenções ou os estágios em que encontravam as pesquisas,

foram momentos muito enriquecedores. A cada apresentação eu ficava imaginando quão vasta é essa área de pesquisa e quão complexa é a problemática da educação.

Eu me sentia tão pequena, diante de tantos conhecimentos. Mas, de certa maneira, estava em uma situação um tanto confortável uma vez que mesmo, “um peixe fora d’água” não sentia receio de me expor, nem mesmo quando chegou a minha vez de apresentar a minha intenção de pesquisa. Afinal eu tinha o “benefício do erro”, pois eu “não era da área”. Mas, tive a impressão de que os colegas da área da educação tinham uma maior dificuldade de assumir seus “não saberes”.

Lembro-me de um episódio interessante que ilustra essa minha condição de “iniciante” no Mestrado em Educação. Durante as aulas, havia escutado várias vezes o termo “laica” e não conseguia adivinhar o que essa palavra significava. Um dia, muito espirituosa, olhei para a colega ao lado e sem nenhum pudor perguntei: “O que quer dizer laica? Para mim, laica é o nome da minha cachorra!” A colega não se conteve, começou a rir e o tumulto foi instaurado. A professora, curiosa, nos questionou e fui obrigada a relatar o acontecido. Todos riram muito e minha dúvida foi esclarecida. Até hoje esse fato é lembrado por colegas que compreenderam minha real situação naquele contexto.

Aos poucos, todos nós fomos compreendendo que formar-se é estar disposto a aprender sempre! Que o conhecimento não é de ninguém e não tem fim! Que o desenvolvimento profissional do professor implica equívocos, conflitos, muito estudo e que por meio deles pode-se desconstruir certezas e construir novos conhecimentos.

As disciplinas que cursei no Mestrado, apesar de instigantes e interessantes, se apresentaram muito complexas para mim. Mas, confesso que senti mais dificuldades em algumas do que eu outras. Uma das mais difíceis foi a disciplina Aprendizagem Escolar e Cognição, que abordou visões específicas a respeito do processo de aprendizagem e formação de conceitos discutidos por pesquisadores como Piaget e Vigotysky. Esses autores quase me enlouqueceram! Minha percepção inicial era que esses autores discordavam um do outro. Com muita dificuldade, compreendi posteriormente que se tratava de abordagens diferentes e que poderiam ser complementares. Enfrentei dificuldades também na disciplina Currículo e Tecnologia, principalmente por não pertencer ao grupo dos “nativos digitais”.

Além das disciplinas, outro cenário muito produtivo para as minhas aprendizagens foi o do Grupo de Pesquisa – o GEPPI, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor Iniciante. As discussões naquele Grupo eram voltadas aos desafios enfrentados pelo professor em início de carreira e a formação dele nesse processo. Assim, logo nos primeiros dias, me senti

contemplada nesses estudos, e com o auxílio de textos de Marcelo Garcia, Antônio Nóvoa, Michael Hubermann e Simon Veenman, entre outros, pude compreender melhor o momento que vivenciava.

O “nosso” Grupo de Pesquisa (Figura 9) era aberto a professores e alunos do PPGE/UCDB e de outros Programas, a alunos da graduação e a convidados. Tratava-se de um Grupo colaborativo, que buscava formar a todos os participantes, contemplando os âmbitos da autoformação, heteroformação e ecoformação (como já mencionado no capítulo anterior). Ali fazíamos leituras, discussões de textos, levantamento de dados de pesquisa e discussões de trabalhos de cada integrante, sempre com o intuito do enriquecimento do repertório de saberes do profissional por meio da formação coletiva.



Figura 9: Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Professor Iniciante (GEPPi)

Entre essas e outras atividades desenvolvidas no Grupo, tivemos a oportunidade de vivenciar uma “pré-qualificação” do nosso trabalho de pesquisa, em que pudemos trocar ideias com a coordenadora do Grupo, professores convidados e colegas sobre nossa futura qualificação e defesa. Foi uma oportunidade de sistematizar as ideias de nossa pesquisa, visualizar a dissertação e assim encontrar possíveis lacunas que ainda precisavam ser preenchidas e ajustá-la para apresentação ao Programa. Foi uma experiência muito

enriquecedora e que nos fortaleceu nessa reta final, tão desgastante, da nossa trajetória no Mestrado.

A experiência de pertencer e conviver nesse Grupo foram especiais. O estudo e as reflexões em grupo contribuíram para que o processo de estranhamento que estava enfrentando, tanto no início da docência como no Mestrado, fossem mais brandos e se resolvessem mais rapidamente. O sentimento de “pertencer” e assim “transformar” a si e ao próximo por meio da colaboração é muito gratificante. Com certeza foi o fio condutor de todo esse trabalho!

Diante da riqueza do que foi vivenciado no Grupo, concordo com Bolzan (2002) ao defender a ideia de que a construção do conhecimento, ancorada no trabalho coletivo, amplia o processo de formação por meio da troca de experiências e da reflexão compartilhada expondo as maneiras diferentes de pensar e agir de cada indivíduo. Segundo o autor, a construção do conhecimento “não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc. numa ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia” (BOLZAN, 2002, p. 27).

Ser aluna de um Programa de Mestrado é muito mais do que cumprir os créditos das disciplinas e realizar uma pesquisa. A iniciação no mundo da academia requer também aprendizagens a respeito da produção, circulação e difusão dos conhecimentos científicos. Assim, a participação do mestrando em eventos científicos é de fundamental importância na sua formação para a carreira acadêmica.

Vivenciei prazerosas e instigantes oportunidades de grande crescimento pessoal, intelectual e profissional por ocasião de algumas participações nesses eventos.

O primeiro evento do qual participei foi, inicialmente, motivo de estranhamento. Achei que era um tanto diferente dos frequentados por mim como farmacêutica. Os Congressos da área médica pareciam mais formais. Geralmente aconteciam em locais mais requintados (hotéis, clubes, centros de convenção), há muitos eventos sociais paralelos, como jantares dançantes e shows com cantores famosos. Os congressistas são claramente divididos conforme o status ocupado no campo. De um lado, os palestrantes, inatingíveis; de outro os demais, meros expectadores. As vestimentas também caracterizavam essa divisão. Aos que ocupavam maior status no grupo era dispensada uma atenção exemplar, com muitos privilégios (as melhores mesas e a proximidade com profissionais de mesmo nível intelectual).

A oportunidade de participação em um congresso na área de Educação foi, inicialmente, motivo de alegria, mas também de tensão. Era a primeira vez que iria falar em público sobre um trabalho de minha autoria. A imagem que eu tinha de eventos era o da área médica. E assim, entre as dúvidas que me apareceram, vieram: “que roupa usar”, “que sapato”, “como andar”, “como gesticular”. Conversei com colegas que já tinham experiência anterior de participação nesses eventos, tentando resolver essas “pendências” e, para minha surpresa, me disseram algo muito diferente do que eu conhecia: não deveria me preocupar tanto com minhas roupas, com meus gestos; eu deveria simplesmente expor meu trabalho e discuti-lo com os expectadores.

Confesso que fiquei mais tranquila e fui me preparar para enfrentar mais esse desafio. Fiquei surpresa com o que vi e vivenciei. Os eventos geralmente aconteciam nas Universidades, e não em hotéis, clubes e centros de convenções. As universidades os promovem e organizam, e não as sociedades de classe, como o que ocorre na área médica. Há uma atenção e assessoria impecáveis a todos os congressistas, independente de seu status como participante do evento. Tive a impressão de que os intelectuais “famosos” da educação eram muito acessíveis, receptivos e ávidos a troca de experiências e conhecimentos. Não via assim a área da saúde.

Ter conhecido, nesses eventos, autores consagrados na área da Educação, representou um grande estímulo para que eu me dedicasse a aprofundar meus conhecimentos. Vários deles trouxe aqui para fundamentar este trabalho.

Minha primeira participação nesses eventos foi no VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária que aconteceu na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na cidade de Porto, em Portugal. Passei pelas dificuldades de superar o nervosismo da apresentação, assim como de escrever, pela primeira vez, um artigo para ser publicado nos anais do evento. Foram muitas correções e, como sempre, minha orientadora estava ao meu lado, fazendo questionamentos, instigando e revendo a minha escrita, transmitindo-me a segurança de que eu precisava. O artigo tratava das minhas primeiras experiências e reflexões como professora iniciante no ensino superior.

Não fazia ideia do que poderia acontecer durante a após a minha apresentação. Estava bastante insegura em relação ao público que estaria assistindo e os comentários que poderiam surgir. Na noite anterior à apresentação quase não dormi. No dia, fiquei um pouco nervosa, mas, ao final, fiquei satisfeita com minha atuação. Os ouvintes demonstraram interesse,

fizeram questionamentos e contribuíram bastante com o meu trabalho. Eu me senti aliviada por vencer mais esse obstáculo.

Nesse evento, fiquei emocionada quando assisti a uma palestra proferida por Antônio Nóvoa. Eu já havia lido vários textos desse autor, principalmente sobre a formação do professor e sobre histórias de vida. Vê-lo e escutá-lo pessoalmente foi algo muito especial!

Minha segunda participação em eventos foi no 28º Simpósio Mundial da OMEP que aconteceu na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande. Ali publiquei um trabalho produzido durante o Mestrado em conjunto com uma colega, intitulado “Conceito de ser vivo pelos alunos da Educação Especial”. Nesse evento já me senti mais segura e confiante.

Particpei pela terceira vez com uma apresentação oral e um artigo no V Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica - V CIPA, na cidade de Porto Alegre/RS, onde relatei minha experiência com a pesquisa autobiográfica. Apesar de um pouco ansiosa, consegui equilibrar minhas emoções e acredito ter feito uma boa participação. Meu trabalho evidenciou a relação entre minhas experiências, reflexões e o processo de formação e despertou o interesse dos ouvintes. Nesse Congresso tive a oportunidade de encontrar vários teóricos que fundamentam minha pesquisa, tais como Gaston Pineau, Maria da Conceição Passeggi e Elizeu Clementino de Souza (Figura 10). Pude até comprar um livro de Gaston Pineau e pedir a ele que o autografasse! Eu parecia estar em outro mundo!



Figura 10: Eu e Gaston Pineau

Participei também do 5º Seminário Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão. Apresentei um artigo produzido em co-autoria com uma colega, que discorria sobre os saberes da docência. Aconteceu na UCDB e, no ‘meu ninho’, me senti mais à vontade. Afinal já havia experienciado vários momentos como aquele e estava na Universidade onde cursava o Mestrado. Os ouvintes contribuíram com questionamentos a respeito dos saberes e sua relação com o início da docência, o que nos levou a reflexões sobre o processo de formação inicial do professor. Eu estava me superando a cada dia, em meio a tantas experiências formadoras.

Créditos cumpridos, restava, agora, a produção de minha Dissertação. Afinal, ela certificava uma fase da minha trajetória na carreira acadêmica... e com ela poderia legitimar a minha voz na instituição em que trabalhava.

4.3 Desvelando o ambiente acadêmico

Fundamentada em Bourdieu, mais especificamente no conceito de “campo” formulado por ele, comecei a entender aquele universo de congressos, das exigências do Programa de Mestrado em que me inseri, da cobrança da titulação... enfim, quais as regras que constituíam o ambiente universitário. Confesso que a minha ingenuidade, até então, acerca daquele espaço, me surpreendeu.

Bourdieu (1983) me auxiliou a desvelá-lo. Para o autor, “campo” é o espaço social com suas relações de força, monopólios e hierarquias, caracterizado por lutas em busca do monopólio científico, e onde as moedas de troca são os artigos publicados, participação em eventos da área e titulações.

No ambiente universitário em que me inseri havia, certamente, a busca pelas “moedas de troca” que confeririam destaque, reconhecimento e domínio aos seus agentes no campo profissional. Alguns colegas se destacavam por se dedicarem à pesquisa. Desenvolvi muitos projetos com os alunos e a eles era atribuído certo prestígio por parte de uns colegas e incômodo por parte de outros.

Bourdieu (1983) me apresentou um contexto universitário constituído com uma divisão de classes: os dominantes que detém o capital cultural que lhes assegura certa dominação no campo e os dominados que aspiram esse poder e buscam adquirir esse capital.

Eles conhecem e respeitam a regras impostas pelos primeiros, gerando com eles intensa dependência. O autor afirma que no campo científico não há escolha científica e sim estratégias políticas que objetivam o lucro científico. O produtor deve ser reconhecido por outros produtores, seus concorrentes, para assim manter ou conquistar o monopólio no contexto. Sendo assim, a valorização dos docentes das universidades que está atrelada à sua produção científica no campo da pesquisa, o que acaba enfraquecendo o compromisso desses profissionais com o ensino concentram seus esforços nas suas investigações científicas para acumularem o capital que lhe garante poder no campo: o científico.

Conhecendo, agora, o contexto universitário, com auxílio do olhar de Bourdieu, pude compreender um pouco melhor os meus sentimentos e as razões dos conflitos que vivenciei quando ali cheguei, aspirante a integrante do “campo”. Percebo que havia assumido a condição de “dominada”, com poucas chances de luta devido ao meu escasso capital científico (artigos e titulação). Fui até o Mestrado em Educação em busca de resolver muitos dos meus conflitos vivenciados como professora, mas também para adquirir esse capital.

Hoje, trazendo à tona minhas dúvidas e inseguranças, faço um movimento reflexivo a respeito de minha situação como docente antes e depois do Mestrado. Consigo compreender as exigências e interesses envolvidos nesse campo. Carrego comigo, agora, sentimentos ambivalentes. Por um lado, faço uma análise crítica do campo e fico inconformada com o pouco valor atribuído à docência; por outro, satisfeita, colho os primeiros frutos da ampliação de meu capital científico. Enfim... a Dissertação está quase pronta! Quem sabe com o aumento do meu capital eu possa ter mais poderes para lutar pela constituição de um campo universitário em que a docência seja mais valorizada?

Os efeitos da aquisição desse capital já estão sendo percebidos no meio onde atuo. Tenho observado mudanças nas minhas relações com os “dominantes”. Com o título de Mestre em Educação a caminho e vários artigos produzidos, percebo que estou me movimentando em direção aos “dominantes” do campo. Aqueles que eu identificava como “dominantes” na universidade onde eu trabalhava e que não ouviam as minhas intervenções (ou eu não tinha coragem de me expor) já se dispõem a me ouvir. Mais segura, tenho colaborado e com os pares em situações diversas onde o assunto em pauta é a Educação.

CAPÍTULO 5

DEBRUÇANDO-ME SOBRE AS MINHAS NARRATIVAS: REFLEXÕES E NOVAS DESCOBERTAS EM UMA VIAGEM SEM PONTO FINAL

Passei meu final de semana pensando como escreveria este capítulo que representa a finalização deste meu relato de pesquisa. Confesso que fiquei emocionada ao relembrar o prazer e também todo o esforço no sentido de construí-la.

Decidi percorrer o caminho inverso ao que fiz quando pensei na organização da escrita deste trabalho. Vim discorrendo sobre a minha história desde a infância aos dias atuais. Agora, quero aproveitar este espaço de formação para pensar sobre os acontecimentos mais recentes, reler o que escrevi sobre os mais antigos, repensar os significados atribuídos a eles e deixar vir à tona mais alguns elementos para reflexão.

Lendo um texto de Passeggi (2011) reafirmei esta minha opção. Citando Bruner (1995, p.142) a autora diz: as vidas são textos sujeitos a “revisão, exegese, reinterpretação e assim por diante”. Isto significa dizer que “ao reinterpretar a vida, não se nega um ‘texto’ anterior, mas sua interpretação”.

Levando em consideração essas ideias, quero olhar esses acontecimentos como se relê um texto, nesse outro momento da minha história e aberta a (re)interpretação.

Os últimos dias de escrita deste trabalho me transmitiam a sensação de que não teria fim. Havia momentos em que os afazeres “brotavam” a cada minuto, e pude entender como Hércules se sentiu lutando com a Hidra! Além de escrever este último capítulo, precisava dar mais uma revisada nos demais e na formatação do trabalho. No decorrer dessa revisão, novas lembranças e reflexões vinham em minha mente... mas eu não poderia mais narrá-las num momento em que estava me propondo a finalizar este relato de pesquisa. Como equacionar tantas variáveis?

Pensar que este trabalho deveria, necessariamente, ter um ponto final provocou em mim um misto de sensações. Alívio pelo dever cumprido, alegria de constatar o quanto cresci

durante o tempo de produção desta pesquisa, saudade antecipada do contexto em que isso se deu, da acolhida e do apoio que recebi nesses quase dois anos e meio de Mestrado.

Como foi prazeroso conhecer e experimentar a pesquisa autobiográfica! Fiquei triste ao me dar conta de que não poderia parar o tempo e continuar aqui, escrevendo, escrevendo, escrevendo... refletindo, discutindo e me modificando ao esticar indefinidamente esta narrativa. Confortei-me fazendo um esforço para acreditar que finalizar este texto não implicaria uma despedida, e sim um instante de parada, de tomada de fôlego para prosseguir a caminhada de formação que não terá fim. Eu continuaria me (trans)formando, sempre, por meio do exercício de mobilizar minhas memórias e refletir sobre elas (e isso se tornou quase um hábito no meu dia a dia). E esse foi um tesouro que encontrei ao final desse “arco-íris”!

Vivendo os momentos finais desta Dissertação, e para não “perder o costume”, vejo que é chegada a hora de fazer mais algumas paradas para reflexão a fim de compreender e motivar ainda mais essa minha viagem de formação.

Primeira parada: O Exame de Qualificação: a riqueza de um ritual de passagem

Gostaria de começar fazendo parar o tempo desse trajeto de retorno à minha história, narrando um acontecimento mais recente e bem marcante do percurso que me trouxe até aqui: o Exame de Qualificação.

Eu estava um pouco tensa e ansiosa. Afinal, qual seria a opinião dos professores que compunham a banca que avaliaria meu trabalho?

Os dias que antecederam a esse momento foram agitados, pois, além de mim, duas colegas do GEPPi passariam pelo exame naquela semana. Os telefonemas entre os membros do Grupo eram constantes, ora pedindo algum tipo de apoio, ora para desabafo e troca de mensagens de ânimo e confiança nessa reta final.

Tentando me manter tranquila, a todo o momento repetia pra mim mesma a real finalidade da qualificação nessa fase do Mestrado: submeter-me a críticas e receber sugestões para a melhoria do trabalho. Segui acreditando que cresceria um pouco mais com as contribuições que certamente viriam.

Ansiosa como sempre, cheguei mais cedo à sala onde ocorreria o Exame, a fim de testar os computadores e datashow. A sala estava vazia, as luzes acesas indicavam que alguém havia passado por ali. Tive a sensação de que deveria ser um dos colegas do Grupo e me confortei pensando que alguém bem próximo de mim já estivera ali. Enquanto me preparava

para abrir o arquivo com os slides da apresentação, adentrou à sala um colega que se dispôs a me auxiliar durante a apresentação do trabalho. Ali ficou, ao meu lado e, aos poucos outros colegas foram chegando e fui resgatando a segurança que esteve ameaçada por alguns instantes.

Os ausentes haviam telefonado desejando boa sorte. A maioria deles estava prestes a qualificar ou defender e isso exigia dedicação ao trabalho do Mestrado “em tempo integral”. Recordei os momentos acolhedores que vivi naquela mesma sala, na presença das professoras e dos colegas em tantas aulas, seminários e discussões.

Quando minha orientadora e as professoras da banca chegaram, senti-me novamente ansiosa, mas ao olhar para os colegas, pude me reequilibrar e iniciar minha apresentação. Iniciei a exposição do meu trabalho sentindo-me amparada com a presença de minha orientadora, dos colegas do GEPPI (era claro o comprometimento de todos) e de mais alguns da minha turma do Mestrado (era clara a solidariedade e a torcida de cada um).

Logo na exibição dos primeiros slides emocionei-me ao visualizar a fotografia de minha família, base de minha formação pessoal e profissional. Senti imensamente não poder dividir aquele momento com meu falecido pai! Gostaria de ver sua reação, sentir seu apoio e partilhar com ele as conquistas que tive ao percorrer todos os caminhos até aquele instante. Precisei de alguns minutos para me recompor e seguir com a apresentação do trabalho.

A qualificação foi um momento surpreendente e novo para mim. Representou mais uma oportunidade para novas descobertas e reflexões, continuando o movimento de toda a pesquisa e a escrita que a antecedeu. Poder narrá-lo aqui, concebendo esse momento como parte do meu percurso de aprendizagem, me faz afirmar ainda mais o potencial formador da modalidade escolhida para a construção desta Dissertação, a autobiografia.

Ao término da exposição, a banca, composta pela professora Leny Teixeira (que está presente na minha vida na academia desde o processo de seleção para o ingresso no Mestrado) e professora Eliane Greice - da UEMS, que vem trabalhando há algum tempo com histórias de vida de professoras e pesquisa (auto)biográfica - além da minha orientadora, iniciou a arguição e fez suas considerações e sugestões.

Senti um clima de respeito e diálogo. Eu estava vivenciando, de fato, mais um momento formativo. Naquele ambiente, fui registrando as sugestões de algumas novas leituras, de um maior detalhamento de certos aspectos das minhas narrativas e de ampliar o diálogo com algumas teorizações de modo a enriquecer o trabalho final.

Saí dali muito satisfeita com o acontecido; afinal, eu havia conseguido, de alguma forma, mostrar que nesses dois anos e pouco de vivência no Mestrado, muitas desconstruções foram feitas, novos conhecimentos adquiridos em meio a tantas reflexões sobre a minha história de vida.

Uma das sugestões da professora Eliane Greice foi a leitura de Furlanetto (2007) intitulada “Como nasce um professor?”. Entrei em contato com essa obra no dia seguinte. Logo nas primeiras páginas me vi em alguns daqueles escritos: “Ao longo desses anos de trabalho, fui compreendendo que aprender assusta, porque rompe, desloca, une e sobretudo transmuta.” (FURLANETTO, 2007 p. 6)

Lembrei-me das dificuldades que enfrentei quando me sentia “um peixe fora d’água” e o quanto lutei para permanecer fiel às necessidades de aprendizado que “gritavam” a todo o momento dentro de mim. Às vezes pensei que não conseguiria acompanhar os colegas da área da Educação. Em muitos momentos, assustei-me com o que aprendia, pois rompia com meus pensamentos carregados das marcas da objetividade, praticidade e imediatismo com que vinha conduzindo o meu ofício de farmacêutica-bioquímica por vinte anos! Foram conquistas diárias, num processo lento e laborioso.

Lembrei-me da carta de formação escrita por minha colega e amiga de Mestrado, Alessandra, na qual evoca os primeiros momentos de estranheza que vivenciei no Mestrado desde o processo seletivo. E descobri que não só eu me sentia um “peixe fora d’água”, mas outros colegas também me viam assim.

Oi Lu,

[...]Será difícil esquecer o contexto em que nos conhecemos, em meio às etapas do processo seletivo e a tamanha ansiedade em que nos encontrávamos naquele corredor do PROGRAMA DE MESTRADO esperando a hora da “entrevista”, que seria a reta final. Era tudo ou nada!

Trocamos algumas palavras, mas lembro-me perfeitamente de perguntar “qual era a sua área” e confesso ter me surpreendido ao ver uma bioquímica tentando um MESTRADO EM EDUCAÇÃO. Penso eu, ter sido uma estranheza normal, por achar que ali, era o pedaço das PEDAGOGAS e profissionais de áreas afins. Quanta falta de esclarecimento tive eu, hein!

Você me desconstruiu menina! [...]

[...]Mal sabíamos que ali iniciava um exercício de compreensão em torno de aspectos diversos da profissão docente e que estávamos em busca de teóricos que acalentavam nossas inquietações e que nos mostravam que tínhamos algo em comum [...].

Voltando às reflexões sobre o exame de Qualificação, às discussões que ali aconteceram, fizeram-me repensar e reinterpretar alguns significados que havia atribuído aos “textos” da minha vida.

Destaco uma delas, quando fui questionada pela professora Leny a respeito das minhas interpretações sobre as dificuldades que enfrentei no início da docência. Em minhas reflexões eu havia atribuído os problemas que vivi exclusivamente ao “choque da realidade” pelo qual passa o iniciante. Entretanto, a professora ponderou que talvez houvesse outras razões para isso.

Com o olhar de hoje, e instigada pelos questionamentos da professora, começo a reinterpretar esses momentos. Haveria algo, para além do fato de eu ser iniciante, presente na própria estruturação do ambiente em que eu me inseria, que tornaria difícil a minha entrada na docência naquele contexto.

Refletindo a respeito, retomo as minhas lembranças de como cheguei à docência no curso de Medicina, como fui recebida e como me senti. E consigo detectar que logo no início, me sentia menos valorizada do que os demais professores que eram médicos, tanto pelos funcionários, como por alguns colegas e até mesmo pelos alunos. Tinha a sensação de que eles me viam como invasora de um ambiente que não era meu, afinal, eu era graduada em farmácia-bioquímica e não em medicina. E o fato de eu não ser médica me colocava em uma condição menor. A impressão que me passavam era a de que eu teria pouco a contribuir, a ensinar.

Essa pressão do ambiente profissional é um tanto pesada. Apesar de nunca ter duvidado de minha capacidade, apesar das incertezas que me acompanharam, confesso que ainda hoje tenho que lutar contra o pré-conceito a respeito de minha graduação. Atualmente mais segura e com um olhar crítico, observo e considero esse movimento cultural. Aos poucos, conquisto meu espaço e o respeito desses profissionais e alunos demonstrando que para ser professor é preciso muito mais do que “possuir” conhecimentos técnicos e teóricos. Mudar essa crença é difícil, mas não impossível. Sei que tenho conseguido progredir nesta questão. Como diz Furlanetto (2007): “No fundo, a resistência à mudança é uma resistência inconsciente ao crescimento, pautada na crença de que a transformação pode destruir um mundo duramente construído [...]. O crescimento só se torna possível para quem tem coragem de olhar e ver; ouvir e escutar, pensar a respeito do que ouve, escuta e faz”. (FURLANETTO, 2007. P.22)

Talvez essa situação, com a qual naquela época não sabia como lidar (pois não entendia como se constituíam os campos de poder, o jogo que os sustenta e os delimita), fosse responsável por grande parte da insegurança que senti naqueles anos iniciais. Hoje interpreto que os médicos, aos olhos dos alunos, dos funcionários e deles mesmos detinham o capital mais prestigiado no campo e o que o identificava como tal: o saber da prática médica. E esse conhecimento se transmutava em poder no campo, de determinar as suas regras. Eu, aos olhos deles, não detinha aquele saber específico e tão valorizado, por isso, não me consideravam capaz de estar junto deles.

Bourdieu me auxiliou a entender esse processo, e o fato de ter compreendido me fez sentir mais tranquila e me impulsionou a buscar alternativas para sobreviver naquele contexto. Lidar com isso, hoje, é bem mais fácil. Sei que preciso dar certo tempo aos alunos para que percebam a amplitude do conhecimento na área da saúde e o necessário diálogo disciplinar que compõe o saber médico. Sei também que precisarei, sempre, para os médicos, dar demonstrações e provas de que tenho condições de atuar como docente no curso de Medicina. As comunidades acadêmicas são fechadas e organizadas segundo os critérios que ela valoriza. A academia, como campo de poder, tem suas moedas de valor. E os títulos são algumas delas. Ser médico é um título de peso, na comunidade médica, maior do que ser farmacêutico. Ser mestre também é um título e uma outra moeda. E esta, de certa forma, compensa a ausência da outra. E ao adquirir esse capital eu passo a ser mais aceita e valorizada naquele contexto.

Acredito que estar ciente de todo esse jogo alivia as tensões que sempre acompanharão as relações de poder na academia. As (des)construções que vivenciei na caminhada do Mestrado, amparada pelos autores que estudei, contribuíram para que mais essa barreira fosse vencida. Hoje, acredito no meu potencial como professora e me sinto capaz de enfrentar os desafios da profissão! A realidade da academia, descoberta e reinterpretada, não me machuca mais.

Outra reflexão instigada pela banca foi a respeito da ânsia de aprender com que eu cheguei ao Mestrado, e que, conforme as palavras da professora Leny, parecia “visceral”. “De onde vinha isso?”, perguntava-me ela.

Conversamos um pouco a esse respeito nesse dia, mas fui para casa com essa indagação ainda me perseguindo. Lembrei-me de uma carta de formação na qual a professora me convidava a refletir sobre essa questão. Resolvi reler e ver o que respondi a ela àquela altura. Trago aqui alguns trechinhos que expressaram nossa conversa naquela ocasião.

Querida Luciana,

*Embora conterrâneas, só agora, longe da nossa cidade natal, pudemos nos encontrar.
São os acidentes felizes da vida e da nossa história.*

Acompanhei a seleção para o mestrado e fiquei satisfeita quando constatei que você foi chamada, e como você mesma relata, apesar da sua pouca experiência teórica e prática em educação. Havia algo, no entanto, nos seus depoimentos durante a entrevista, que me faziam intuir que o seu mestrado não se restringiria a uma busca por titulação. Com o passar do tempo, a minha intuição foi se transformando cada dia mais em um julgamento amparado por fatos, culminando com o da leitura da sua narrativa.

Fui a última a ler o seu relato e as suas respostas às cartas das minhas colegas. Não pude deixar de me emocionar. Parece estranho que um trabalho acadêmico provoque tal reação. Estamos acostumados a pensar que o saber é composto de informações objetivas produzidas externamente. No entanto, como mostra Charlot (2001), o saber não é suficiente, porque a nossa atuação depende não só do que sabemos, mas das relações que estabelecemos com o saber.

Nos seus relatos e reflexões fica muito claro como a relação com o seu processo de aprender, nos diferentes momentos da sua vida, é visceral. De onde vem isso? Como já vi com Larrosa (2002) “somente o sujeito da experiência está aberto à sua transformação” (p. 26), mas, para tal, a experiência “requer um gesto de interrupção [...], requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar” (p. 24).

Esta é uma boa questão para se pensar: o que mobiliza o desejo pelo saber? Como sujeito social, essa motivação também foi constituída, foi modulada pelo seu habitus, diria Bourdieu. Isso porque o saber não é constituído de forma isolada, ele supõe uma relação consigo, como o outro e com o mundo. É ainda Charlot (2001) que destaca: toda aprendizagem é uma construção de si pela intervenção do outro [...].

Querida professora

A cada dia fico mais convencida da importância de registrar os fatos que marcam nossa vida! O dia da entrevista! Como temos lembranças e percepções diferentes de um mesmo momento. Naquele dia estava “anestesiada”, pensava apenas em relatar a real intenção em conseguir uma oportunidade no mestrado. Saí da sala achando pouco provável que tal aprovação ocorresse. Como sempre fui e continuo sendo muito otimista, mantive a esperança assim mesmo. Minha aprovação foi uma surpresa, a partir dela, meus objetivos e sonhos começaram a mudar. Em questão de meses, um turbilhão de conhecimentos e reflexões fazia parte do meu cotidiano e a ele foi incorporado.

As inquietações, antes temerosas, agora são bem vindas, um grande progresso a meu ver.

Para tanto, contei com sua presença tão marcante e segura. Quantas vezes, no meu desespero ao deparar-me com a grandeza do mundo, frente a seu acolhimento e vasto conhecimento, aprendi a responder: sim, não e “depende”!

O mestrado tem sido um desafio e uma surpresa a cada dia. A busca do conhecimento e o novo olhar do mundo passaram a ser essenciais, aprendi a refletir! [...] A formação e a autoformação não existe sem a desconstrução, resultado da reflexão que é inicialmente desconfortante e se torna fundamental quando passamos a vê-la como aliada. Hoje, com alegria afirmo que crescer dói, mas é extremamente gratificante e estimulante!

*Um forte abraço, com carinho e grande admiração,
Luciana.*

Relendo o que escrevi, percebo que eu ainda não estava em condições de responder a tantos questionamentos. Não fui “direto ao ponto”, fiquei confusa e assustada com as reflexões que precisava fazer. Quantos subsídios eu ainda teria de buscar!

Hoje, um pouco mais segura, e sentindo-me ainda muito desafiada por esses questionamentos, tento avançar mais alguns passos em busca de respostas.

Vejo que elas estão presentes no próprio texto da carta da professora. Com base nele, posso dizer que a minha vontade de aprender, que parece visceral, deve encontrar raízes na minha história e nas relações com o outro, que foram construídas ao longo da vida.

Construí meu “querer aprender” desde a infância, livre, com a curiosidade sempre instigada pelos meus pais. Construí minha ânsia de aprender quando observava minha mãe e minhas tias docentes, sempre estudando. Logo em seguida, quando aluna, também fui consolidando esse meu desejo de aprender, me deparando com professoras que me mostraram um mundo imenso e que eu deveria explorar por meio dos estudos. Mobilizam o meu desejo de saber, hoje, as lacunas que sinto durante o exercício da profissão docente. E busco preenchê-las com a disposição de ser sujeito da experiência, isto é, de deixar-me transformar nesse processo. É nesse movimento, ativo e acionado pelo desejo de saber, construído nas relações que estabeleci, que o meu *habitus* de professora vem, permanentemente, sendo construído e reconstruído.

Encontrei em Furlanetto (2007) palavras para expressar essa vontade de me (trans)formar. A autora diz que aprender é perigoso e exige muita ousadia, desapego, coragem de entregar-se aos caminhos a serem percorridos. Furlanetto (2007) também afirma que todo o professor possui em seu íntimo um “professor interno”, que atua como matriz para o profissional que ele quer ser. Essa matriz é resultado da união de seu mundo interno (crenças, convicções) com o externo (contexto, observações), provoca um retorno em busca de reparações e transformações necessárias para embasar a sua prática profissional. Essas matrizes pedagógicas são ricas em imagens e lembranças que foram enraizadas durante nossa vida e que vão ganhando forma à medida que novas experiências acontecem.

Eu pensava que, para ser uma boa professora, deveria “imitar” meus modelos docentes. Acreditei ter incorporado, ao longo do tempo de estudante, os seus movimentos, tons de voz, atitudes e conhecimentos, o quanto bastasse para ser professor. Foi assustador perceber que esses elementos, incorporados em meu *habitus*, não bastavam. Lacunas... lacunas... e isso me moveu ao Mestrado. Lá chegando, mais uma vez me aterrorizei ao perceber que elas eram bem maiores do que eu imaginava.

Eu precisava aprender e estava disposta a abrir minha mente, a vencer os preconceitos e ouvir “tudo”. E à medida que fazia sentido o que escutava ficava “fascinada” (já usei essa palavra umas mil vezes na construção deste texto, mas é a única que expressa a forma como me sentia) com as descobertas que fiz no decorrer dessa caminhada. E “fascinada” sinto que o aprender algo que faz sentido para nós tem um “quê” de deslumbramento e felicidade.

Outro momento formador vivenciado na Qualificação foram as sugestões feitas pela professora Eliane Greice quanto a importância de ressaltar, no texto introdutório desta Dissertação, o caráter formativo da autobiografia, para além da sua dimensão como pesquisa. Isso porque, como uma modalidade até certo ponto recente de pesquisa na educação, e que encontra resistências de alguns grupos que se apóiam em outros paradigmas, é muito importante que explicitemos o mais possível os encaminhamentos do trabalho para que seja se possa garantir a sua legitimidade. Nesse sentido, seria necessário que eu fizesse um maior detalhamento sobre o modo como a pesquisa se deu e como eu fazia os meus registros e os interpretava. Como bem lembrou a professora, o estranhamento em relação a esse tipo de pesquisa aconteceu comigo e com muitos daqueles com quem conversei a respeito, inclusive os docentes que se recusaram a participar como sujeitos deste trabalho. Era preciso, então, que eu refletisse sobre o porquê disso.

Tentei incorporar no meu texto essas sugestões. Algumas foram levadas para os capítulos anteriores, outras, julguei que o melhor lugar delas seria aqui, neste espaço destinado a finalização deste trabalho.

O que posso dizer ao final desta primeira parada para reflexão, que a Qualificação é que este foi um momento enriquecedor, com muitas contribuições que me fizeram retomar a pesquisa, buscar novos conhecimentos e fazer novas reflexões a respeito de minha formação.

Segunda parada: O grupo colaborativo como espaço reflexivo e formador

Dentre todas as surpresas que vivenciei nesses dois anos no Mestrado, a experiência de ter participado do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Professor Iniciante (GEPPI), coordenado por minha orientadora, foi talvez a mais inesperada. Nunca havia participado de encontros dessa natureza e com essa finalidade e, coincidentemente, que abordava em seus estudos exatamente a realidade que estava enfrentando na minha vida profissional.

Durante os encontros no GEPPI, realizamos levantamentos das pesquisas que discutiam as experiências dos professores iniciantes em vários contextos e, ao lê-las, percebi

que outros docentes enfrentavam dificuldades muito semelhantes às minhas. Naquele momento, compreendi que esse momento profissional tortuoso é altamente enriquecedor e formador! Eu precisava compreendê-lo melhor, pensar sobre os problemas vivenciados, as razões destes e como buscar alternativas para superá-los. Investi todas as minhas forças nesse sentido.

Para isso, contei com a colaboração do Grupo para partilhar e refletir sobre minhas narrativas, ferramenta da minha pesquisa autobiográfica, tão desafiadora para uma iniciante também no mundo da Educação e das pesquisas nessa área!

No decorrer dos encontros do GEPPI, entre outras formas de contribuição, destaco as “cartas de formação” que alimentaram e enriqueceram a minha pesquisa. Elas me instigaram à reflexão, desafiando-me com questionamentos mais diversos. Já trouxe alguns deles ao longo deste texto.

Relendo essas cartas, vejo que o efeito formador das discussões do grupo não foi apenas em mim. Surpreendentemente, o exercício reflexivo nos aproximou e fortaleceu o laço de colaboração. Todos tiveram a oportunidade de, junto comigo, pensarem sobre si mesmos e se (trans)formarem nesse processo. Transcrevo alguns excertos das cartas de duas colegas que sinalizam para essa possibilidade de aprendizagem partilhada no grupo:

Oi Lu!

[...] Voltemos a sua narrativa, quando contou o quanto gostava de ser professora e que tinha uma lousa. Me veio a memória, no mesmo instante, que também tive esta experiência. O mais estranho foi lembrar do sentimento de alegria e da segurança que sentia quando dava aula para as minhas vizinhas. As lembranças foram boas, mas me trouxeram um questionamento:

quando foi que eu deixei de querer ser professora?

Minha mãe tinha o desejo que eu me tornasse professora e sempre relutei contra esta ideia, tanto que me tornei jornalista. Ao constatar isso, ficaram outras perguntas e dúvidas: Por que estou fazendo mestrado em educação, pois ainda nem tenho certeza se me tornarei uma professora! Quando foi que eu redescobri que gostaria de trabalhar com educação?

[...]

Bjs,

Paty

Outra carta que recebi também narra esse efeito da produção biográfica no coletivo, isto é, de trazer à tona a memória de fatos que aconteceram com o outro, provocando nele reflexões.

Querida Lu,

O dia que li a sua narrativa foi como receber um presente inesperado. Quanto sentimento veio em minha mente, "flashes" de lembranças da minha trajetória de vida. Lembrei-me de onde nasceu o desejo de estudar, ler, a curiosidade que sempre me acompanhou desde a infância [...]. Penso que isso tem relação com uma pessoa muito especial na minha vida. O meu tio Luiz, que sempre me incentivou, mesmo não sendo a intenção inicial. Quando ele chegava à minha casa sempre estava munido de seus objetos de maior valor: canetas coloridas as mais lindas que já vi na vida, muitos papeis, cadernos, revistas e uma pasta que eu tinha como sonho, um dia poder abrir, mas era proibido... ele tinha aqueles objetos como sagrados e impossíveis de ser manuseados por outra pessoa [...] Quando descobriu que gostava de ouvi-lo, passava sempre em casa para trocarmos algumas palavras. Um dia, já adulta, assisti ao filme "uma mente brilhante". Para mim, era o meu tio Luiz. Nesse dia chorei muito e fiquei me perguntando como poderia ajudá-lo. Analisando a minha vida, vejo que fui movida pelo desejo de estudar que ele despertou em mim.

[...]
Beijos,
Adriana

Como se pode observar, a autobiografia, compartilhada no grupo colaborativo atinge a outros e os faz pensar na sua própria história de vida. Na reflexão coletiva, a autobiografia ultrapassa, então, a formação individual do narrador. Ela propicia a compreensão de cada um pela história do outro e, portanto, assume um caráter de "heterobiografia", como assinala Passeggi (2011).

Importa ressaltar o quão surpreendente, satisfatório e motivador é, para o narrador, perceber o efeito que a sua narrativa provoca no outro. Isso eu pude constatar relendo a carta que escrevi em resposta a descrita logo acima.

Oi, Adri!

Agora, eu é que me emocionei! Fiquei muito feliz de despertar sentimentos tão íntimos e marcantes! O trabalho autobiográfico é assim, estimulante e repleto de surpresas! Confesso a você que nunca imaginei pesquisar minha própria história. Com é bom nos descobrir! Assim como você, quando sentiu uma enorme afinidade pelo tio tão querido que a estimulou e impulsionou para esse crescimento pessoal e profissional. Com é bom descobrirmos que somos muito mais do que acreditamos que somos. Quando passamos a olhar para nós mesmos nos surpreendemos com tamanha força que não sabemos de onde vem. Sua história é maravilhosa, assim como tantas outras, tenho certeza!

Pensando sobre o trabalho que fizemos no Grupo e o alcance que teve na formação de cada um, creio que isso foi possível porque foram proporcionadas condições para que construíssemos, gradativamente, o sentimento de pertencimento a um coletivo ávido por aprender. Conduzimos nosso trabalho baseado em princípios éticos e no respeito mútuo.

Construímos um relacionamento tão intenso que, creio, tenderá a prolongar-se para além do tempo de convívio no Mestrado e do contexto institucional. O trabalho colaborativo foi construído sobre um alicerce forte, com comprometimento, respeito e partilha.

Hoje sei quanto é difícil conseguir constituí-lo. Com as contribuições de Marie-Christine Josso (1988) me atento para o trabalho laborioso que é a criação do vínculo afetivo-colaborativo entre os participantes. Com a análise de Passeggi (2011), que aponta os princípios que envolvem a constituição dos “grupos reflexivos” (convivialidade, liberdade, confidencialidade, autenticidade, formação do formador, entre outros), reafirmo a minha certeza de que não é tão simples compor um grupo que trabalha pautado nesses princípios. Mas, creio que conseguimos.

Terceira parada: as relações teoria e prática

Percorri, durante a produção desta pesquisa, caminhos tortuosos onde desconstruir antigas certezas tornou-se rotina. Busquei respostas rápidas para minhas dúvidas, mas estas não vieram na velocidade que eu esperava. Precisei aprender a ter paciência, quando percebi que não poderia reconstruir e transformar quarenta anos de vida em apenas dois. Aprendi que esse movimento de construir e reconstruir (concepções, saberes e práticas) permanecerá até o final de minha existência!

O Mestrado em Educação se constituiu em uma possibilidade de valorizar minhas incertezas e acreditar que poderia vencer as minhas dificuldades. Conviver com pessoas que trabalhavam em uma área diferente da minha formação inicial, conhecer autores que discorrem a respeito de vários assuntos tão estranhos para mim no campo da bioquímica, reviver a minha história, escrevê-la e refletir sobre ela, foram desafios que decidi enfrentar acreditando que todo esse esforço valeria a pena. A carta escrita por meu colega Jhonatan me instiga a pensar nas implicações das teorias que aprendi no Mestrado em minha prática.

Olá Luciana

[...] Hoje Lu, gostaria de saber, após ter percorrido boa parte do Mestrado, como estão as suas metodologias em sala? Quais são os grandes desafios hoje enfrentados por você? E fazendo uma análise do seu caminho até este momento, como você avalia a Luciana recém-chegada ao mestrado e esta Luciana prestes a terminar? O que mudou em você?

*Beijos,
com carinho.*

Seu amigo, Jhonatan Gonçalves

Em vários momentos, no Mestrado, ouvimos que muitas pesquisas relatavam que os professores diziam não identificar contribuições das teorias oferecidas nos cursos de formação para a sua atuação como docente. Diziam eles que aprendiam na experiência, nos desafios do dia a dia, e que os cursos pouco contribuíram. Preocupava-nos essa concepção e nós, do Grupo, ficávamos intrigados com a possibilidade de isso vir a ocorrer conosco.

Avaliando o meu trabalho nos dias atuais percebo que, os saberes da experiência são importantes, mas quero registrar que, pelo menos no meu caso, não há como negar a importância que os autores que me foram apresentados no Mestrado tiveram na orientação da minha prática. Revelei isso em uma carta de formação, na qual uma colega, participante do grupo, partilha comigo essas inquietações. Um fragmento dessa carta assim expressa:

[...] Aprendemos, durante as aulas no Mestrado, que a docência é uma forma particular de trabalho sobre o humano, uma atividade na qual o trabalhador (o professor) se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é exatamente outro ser humano (o aluno), no modo fundamental da interação humana. A docência, então, passa a ser compreendida como um trabalho interativo, uma vez que “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.” (TARDIF; LESSARD, 2010, p. 31). Assim, o trabalho pelo “objeto humano” é componente central que condiciona a própria natureza do trabalho docente.

O que trouxe aqui foi algo que lembrei lendo a sua narrativa. Agora gostaria de saber: Quando está na sala de aula ou mesmo com outras pessoas (família e amigos) tudo que você tem aprendido com as leituras, teóricos e nossas discussões do grupo, que tipo de relação você faz com eles? Quero dizer a teoria faz sentido na prática? Ela te ajuda a entender, ou seja, faz você buscar respostas para situações que ainda não tem respostas?

[...]

Adriana

Pensando sobre essas questões, respondi:

Boa noite Adri!

[...] Respondendo a seus questionamentos, hoje afirmo que certamente a teoria faz sentido! Em meu momento mais difícil, onde passava pelo “choque de realidade” descrito por Veenmam, esse conhecimento me resgatou e me fez acreditar que eu seria capaz de crescer com ele! Tardif me tornou confiante ao me convencer de que eu tinha muitos saberes e não era uma alienada na profissão! Nóvoa, o que posso não dizer de Nóvoa! Ele abre horizontes, é extremamente atual e me estimula a acreditar na minha “nova” profissão. Um dos momentos mais felizes foi vê-lo a metros de distância, fascinante... suas palavras pareciam completar meus pensamentos! Assim como para você, o Mestrado é um presente em minha vida, um período de descobertas, de desconstruções, de transformação! Que bom que estamos juntas nesse barco! Obrigada por me ajudar a crescer!

Beijos,

Lu

Reafirmo o que disse na carta. Não posso negar, para mim, as contribuições de autores como Michael Huberman que discorre a luta pela permanência na profissão, realidades enfrentadas por quase todos os professores no início da docência. Como saberia acerca dos tipos de saberes que me faltavam, sem as contribuições de Maurice Tardif? E o processo de como o professor aprende a ensinar, estudado por Lee Shulman? Como não concordar com Nóvoa que defende a importância de valorizar “a nossa voz”? E Pierre Bourdieu que desvelou para mim o campo universitário, da importância do ambiente familiar e escolar na constituição de nosso *habitus* e aponta a possibilidade de transformá-lo ao longo de nossa existência?

Pensando nisso, creio que consegui perceber mais facilmente essa relação teoria-prática porque estava eu na prática, no mesmo tempo em que refletia irrigada pelos teóricos com quem aprendi tantas coisas na área da educação. Talvez fosse mesmo mais difícil percebê-la quando o contexto em que se desenvolvem os cursos de formação de professores não favoreça a articulação teoria-prática.

Quarta parada: memórias e formação

Ao iniciar esta seção, inexplicavelmente fui abordada pela lembrança de que o gosto pela biografia esteve presente em minha vida, pela primeira vez, há dezoito anos. Recordo-me que com o falecimento de meu pai, senti uma vontade incontrolável de relatar sua história, suas origens, registrar suas conquistas, seus ensinamentos e os momentos que vivemos juntos. Queria, dessa forma, proporcionar aos filhos e sobrinhos que viesse a ter, o prazer de conhecerem um pouco dessa pessoa extraordinária que tive o privilégio de ter como pai. E assim o fiz.

Naquela época, não imaginava os efeitos, em mim, daquilo que eu estava me propondo a fazer! Agora, a constatação da oportunidade que me foi dada de novamente escrever uma biografia e construir com ela a minha dissertação de Mestrado, me enche de emoção. Não sei dizer sobre as reflexões que fiz sobre mim e sobre meu pai quando escrevi a sua biografia. Elas certamente ocorreram e me fizeram crescer. Mas consigo aqui dizer do novo olhar que construí sobre o meu pai quando o coloquei como alvo de minhas reflexões no decorrer deste trabalho. Nesta narrativa ele protagonizou reflexões sobre as minhas escolhas profissionais e os valores com os quais conduzo a minha vida pessoal e profissional.

Reinterpretar esses e outros momentos da minha vida, narrá-la com os olhares de hoje confirmam em mim a capacidade humana de aprender com a experiência e a dimensão histórica da interpretação dos significados que atribuímos a nossa vida.

No meu caso, a autobiografia me proporcionou esse momento de ressignificação da minha história. Ela se tornou processo de (re)construção e (trans)formação que eu tanto buscava. Descobri, com o exercício da pesquisa autobiográfica, que nossa história revela e justifica o que somos.

Narrando a minha história pude olhar novamente para a minha família e as escolas que frequentei. Hoje sei que tanto contribuíram para que eu me constituísse a professora que sou e que aprendi a ser começando pelo simples gesto de “observar” minha mãe professora, o carinho que dedicava ao se arrumar para lecionar, o tom de sua voz, seu sorriso e o prazer em estar na docência! A lembrança do Conservatório, seus colegas, a sala de aula, seus alunos, o cheiro do giz...

Da escola, a lembrança de Dona Kiko (faço aqui uma homenagem à minha saudosa professora do primeiro ano primário no colégio Hugo Miele) que contribuiu para a construção de meu primeiro modelo de docente. Não posso esquecer também os contra modelos, a professora que gritava, a diretora brava, os docentes que não me deixaram marcas, os distantes e inatingíveis da Universidade. Tudo isso faz parte da minha história de formação.

A lembrança da conversa de amigos e o reencontro com o desejo de ser professora. O desafio da iniciação à docência em um contexto idealizado na infância e, muitas vezes desmoronado no decorrer de minha como estudante. As certezas ameaçadas e o “choque com a realidade”. A busca pelo conhecimento e as descobertas do Mestrado em Educação. Os laços criados em nossos encontros no GEPI que foram especiais para todos os integrantes. Eu, iniciante na área da educação e, como descreve Dan Lortie, “ávida por aprender”!

Agora, com as experiências vividas e refletidas, os estudos realizados e, principalmente, com a realização desta pesquisa, olho para trás e vejo que cresci!

Quinta parada: e agora?

Levarei comigo muitas lições aprendidas durante esses dois últimos anos em que me dediquei aos estudos no Mestrado. Mas, e minha Orientadora? E o Grupo? As professoras que tanto me ajudaram? Nesses anos, laços foram criados e tenho a sensação, agora, de não saber prosseguir sem eles!

Relendo meus primeiros esboços, rabiscados, corrigidos pela orientadora, devolvidos e refeitos tantas vezes, saudosamente debocho de mim mesma! Como era difícil escrever as primeiras linhas! E eu pensava: como seria possível vencer esse desafio e produzir um texto de quase cem páginas de uma Dissertação?

Chego ao final e vejo aqui o fruto de um trabalho colaborativo, um “mutirão” em busca do conhecimento! Com uma ponta de orgulho, mas também com a sensação de que poderia ter dito muito mais do que consegui narrar até aqui, consolo-me nas palavras de Nóvoa (2001) que afirma que essa modalidade de trabalho não se trata de uma mera descrição de fatos, mas sim de um processo de construção e (re)construção do passado, em que contamos a nós mesmos e aos outros nossas experiências. Algumas delas não são reveladas, mas, mesmo assim, não perdem sua importância.

Não pretendo me afastar desse novo caminho que busquei e que consegui trilhar com muita coragem e dedicação. Sei da importância dos conhecimentos abarcados nesse processo e o quanto foram e são importantes para o meu fortalecimento na profissão. Meu lema atualmente é: pesquisar sempre! Não quero crescer sozinha, pretendo partilhar com meus pares minhas conquistas e contribuir para a formação do professor no espaço em que trabalho.

Hoje, vejo, mais do que antes, que a docência universitária exige a formação pedagógica de seus professores. E essa formação implica o que assinalam Pimenta et al. (2003, p. 267): “[...] o desenvolvimento docente se dá pela reflexão e avaliação das próprias práticas. Esse processo possibilita que sejam evidenciados os embriões para o aprimoramento dessas práticas e para a formulação de soluções inovadoras.”

Como já disse no capítulo anterior, tenho conseguido conquistar espaços e respeito na Instituição em que trabalho. Sei que muito disso está relacionado com as fundamentações que atualmente sustentam as minhas discussões com os colegas e as minhas práticas. Com alguns deles já conversei sobre as contribuições que a pesquisa autobiográfica me ofereceu e percebi que isso causou surpresa, mas muito interesse de muitos colegas pelo assunto.

Recentemente fui convidada por um grupo de alunos da Medicina, por meio da indicação da Coordenação do curso, para orientar o trabalho de conclusão de curso (TCC) que pretende dar voz ao professor da Instituição, a fim de entender suas dificuldades e que mecanismos utilizaram para vencê-las. Fiquei muito feliz com o convite e, certamente, vou aproveitar essa oportunidade para divulgar a minha pesquisa e outras dessa modalidade no local em que trabalho.

Instigada pela carta de formação que me escreveu a professora Leny, tenho um projeto para o futuro: a ousadia de pensar na possibilidade de construir um espaço institucional de formação com a produção de narrativas autobiográficas. O trechinho da carta que me instigou a refletir sobre essa possibilidade está transcrito a seguir.

[...] É inevitável se perguntar: como incorporar essa prática da reflexão e tomar consciência da construção do nosso processo de formação? Como estender essa prática aos processos institucionais de formação de professores? [...]

O seu relato me faz pensar que, além desses saberes externos aos professores, a formação deveria contemplar as práticas de construção do saber de si. A sua narrativa autobiográfica deixa evidente quanto este é um recurso poderoso para a compreensão de si mesmo, na medida em que o processo de metarreflexão possibilita uma consciência crítica, capaz de trazer à tona os encadeamentos da nossa história pessoal e das condições de sua produção.

Como constituir um espaço dessa natureza, na instituição em que trabalho? Como convencer aos profissionais liberais da saúde que ali trabalham, a se dispor a construir saberes sobre si e a modificar-se nesse processo? Ainda não sei, e certamente, não será uma tarefa fácil. Mas, o que posso dizer é que estarei atenta para cada oportunidade que se abra nesse sentido.

Por enquanto, o que posso fazer é buscar entender um pouco mais sobre a questão, procurando teorizar sobre as experiências que vivenciei nos espaços de formação colaborativa por meio da reflexão autobiográfica. Afinal, não carregarei mais minha orientadora e os professores do Grupo nesse meu local de trabalho.

Nessa busca, encontrei em Passeggi (2011) descrições sobre os referenciais teóricos que buscou para a elaboração da noção de grupo reflexivo e de mediação, a partir da qual desenvolveu alguns trabalhos com grupos de formação de professores em contexto institucional. Esses teóricos (Gadamer, Dilthey, Larrosa, Bourdieu, Yves Clot, entre outros) serão para mim uma boa pista para eu começar a estudar a respeito.

Diante do que vivenciei, e dos frutos que colhi, reafirmei a ideia de trilhar esse caminho: o da constituição de grupos colaborativos no âmbito institucional, orientados para favorecer a autoformação, heteroformação e ecoformação (como o nosso grupo se organizou, com base nas proposições de Nóvoa) ou de grupos reflexivos, conforme propõe Passeggi e que, a meu ver, tem características que muito se assemelham ao que constituímos no âmbito do nosso grupo. Para a autora, o grupo reflexivo.

[...] Não se trata de um método de pesquisa, mas de uma prática de formação. O que nele se fala, ou se cala, não visa ao interesse do pesquisador, mas,

primordialmente, ao da pessoa em formação e, posteriormente, do grupo que aprende com a história do outro. [...] Os participantes (professores, pesquisadores, formadores em formação) reconhecem seu pertencimento a esse grupo social, assim como o seu engajamento num projeto comum: partilhar com o outro a experiência vivida para compreender a si mesmo e ao outro como sujeitos históricos. Finalmente, o grupo se realiza em contexto institucional e é acompanhado por um formador, que zela pelos princípios éticos e deontológicos das práticas de reflexão autobiográfica. [Isso] implica uma continuidade do relacionamento entre pares durante o tempo de formação, que, muitas vezes, prolonga-se para além do espaço institucional.

Pensando assim, e com o entusiasmo que resulta das descobertas de uma iniciante, pretendo provocar, no âmbito institucional, a constituição de um espaço de reflexão sistematizado e organizado para a formação dos professores, de forma colaborativa e reflexiva, mediado pelas biografias de cada um.

Os futuros cursos de capacitação anuais oferecidos pela Instituição poderiam ser lugares de plantar essa semente. Quem sabe consigo propor que em um dos encontros pudesse partilhar com os colegas o caminho que percorri e as descobertas que fiz?

Poderia plantar mais sementes ao levar meu trabalho nos congressos de docência médica e arriscar uma discussão sobre a possibilidade de incorporar a reflexão autobiográfica nos cursos de formação não só de professores, mas do profissional médico. O que descobririam? Estou curiosa para saber!

Refletindo sobre tantas experiências formadoras que compõem a minha história e sobre esse desejo de continuar e de amplificar o alcance deste meu trabalho, concordo com as palavras de Furlanetto (2007, p. 5): “[...] aprender não é somente um ato racional, engloba-nos por inteiro, configurando-se como um ato profundamente amoroso. É um ato de amor a si mesmo, de amor à vida e a tudo que ela abarca. Como todo ato de amor, aprender nos toca visceralmente.” (FURLANETTO, 2007, p.5)

Reconheço que fui visceralmente atingida quando tomei consciência da minha história. Quem sabe poderia atingir a outros que porventura leiam esta minha narrativa? É o que desejo e espero.

Que esta minha história alcance a muitos professores, em especial, os que atuam no ensino superior e ainda não se atentaram para a complexidade da profissão docente. Eu ficarei feliz se, de alguma maneira, eles se identificarem comigo, as minhas angústias, conflitos, sofrimentos, tateamentos, interrogações, descobertas, alegrias, enfim, se encontrarem neste texto aspectos das suas vidas que os tornam os professores que são.

E me inspiro e apoio em ombros de “gigante” para, humildemente, sonhar que seria possível um trabalho como este ter esses desdobramentos. Bourdieu desejou que a sua

biografia o tivesse. Assim disse ele, quando relatou sobre os momentos marcantes da sua vida profissional:

E nada me deixaria mais feliz do que lograr levar alguns dos meus leitores ou leitoras a reconhecer suas experiências, suas dificuldades, suas interrogações, seus sofrimentos etc. nos meus e a poder extrair dessa identificação realista, justo o oposto de uma projeção exaltada, meios de fazer e de viver um pouco melhor aquilo que vivem e fazem. (BOURDIEU, 2005, p. 135).

De todas as lições que aprendi, talvez a maior delas seja a da importância do apoio, da colaboração, do diálogo, da reflexão e da partilha na formação do professor. Nesse sentido, levarei comigo, para sempre, as palavras ditas a mim, pela professora Leny, em uma carta de formação:

A formação é reflexiva, alerta Ferry (2008), quando afirma que formar é necessariamente formar-se, ou seja formação é sempre autoformação. Mas a autoformação não pode ser entendida como um processo de responsabilização individual e personificação egocêntrica da nossa trajetória. Nós somos o que somos porque convivemos e partilhamos socialmente práticas, ideias e valores. O que muda é como experienciamos o que está à nossa volta. Observando a sua narrativa e as suas reflexões a partir das cartas enviadas, vai ganhando contorno mais nítido para mim as reivindicações que Nóvoa (1991) faz para que a autoformação seja participada e baseada em uma reflexividade crítica e em uma consciência contextualizada (2010). [...] A sua narrativa autobiográfica deixa evidente quanto este é um recurso poderoso para a compreensão de si mesmo, na medida em que o processo de metarreflexão possibilita uma consciência crítica, capaz de trazer à tona os encadeamentos da nossa história pessoal e das condições de sua produção.

Espero que possamos continuar nossa reflexão coletiva em outros momentos. De qualquer forma agradeço a oportunidade que você me deu de ler sua narrativa e ampliar algumas convicções que, como formadora, há algum tempo venho construindo.

*Até breve...
Abraços
Leny*

Quero dizer à professora Leny que o nosso Grupo assumiu o compromisso de continuar se reunindo para estudar e refletir coletivamente. Experimentamos, na prática, o quanto são formadores os grupos colaborativos. Refletimos, com Nóvoa (2010), sobre a importância da ‘heteroformação’. Com Josso, em entrevista a Edla Eggert e Lúcia Maria Vaz Peres (2008), compreendemos que grupos colaborativos devem permitir a partilha e o confronto de ideias e lembranças como heranças pessoais e sociais. Nesse processo, a formação incorpora o emocional como algo fundamental, uma vez que sentimentos, sensações, imaginações e reflexões são também dimensões daquilo que somos como pessoas e

profissionais. Saiba, professora, que acreditamos nisso e que gostaríamos que o seu “Até breve!” se concretizasse. Como seria bom ter você novamente conosco!

Ao finalizar este trabalho, não poderia deixar de afirmar e ressaltar que a construção desta pesquisa trouxe benefícios não apenas a mim, meus colegas e professores do Grupo. Fiquei surpresa ao constatar o quanto esta experiência atingiu também a minha família, marido e filhos (Figura 11). As memórias das nossas histórias são hoje algo muito presente em nossas vidas. Após terem vivenciado e percorrido esse caminho comigo, eles espalham e regam as sementes das descobertas e experiências partilhadas em nossa casa. E isso, acredito, poderá contribuir para a formação deles mesmos e, quem sabe, de outros futuros profissionais.



Figura 11: Minha família, meu “porto seguro”

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Lea da Graças Camargo; ALVES, Leandro Procópio (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- BASSI, Luis Augusto Peukert. **Como o professor médico percebe a sua formação ao longo da trajetória**: em busca das marcas constituintes do processo de formação docente. 2006, 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN. EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOLZAN, Doris. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta M. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1996.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. MICELI, Sergio (Org.). São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005
- BUENO, Belmira Oliveira. **Autobiografia e formação de professores**: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. Tese (Livre Docência). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996.
- CASTANHO, Maria Eugenia. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, Maria Isabel. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 63-73.
- CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-31.
- CORTESÃO, Luiza. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Ver. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2. São Paulo, 1997.
- _____. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: _____. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-91.

- DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores** – o esforço da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionados. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN. EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 83- 95.
- EGGERT, Edla; PERES, Maria Lúcia Vaz. Conversando com Josso: encontros auto formadores. **Cadernos de Educação** – FaE/PPGE/UFpel., Pelotas, p. 15-24. 2008
- FEIMAN-NEMSER, Sharon. Learning to teach. In: SHULMAN, Lee; SYKES, G.(Ed.). **Handbook of teaching and policy**.New York: Longman, 1983, p. 150-170.
- FERRAROTTI, Francisco. Sobre a autonomia de método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 33-57.
- FERREIRA, Maria Salonilde. Quem narra diz. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 27, n.13, p. 51-76, set/dez. 2006.
- FERRY, Gilles. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor**: uma reflexão sobre o processo de individualização e formação. São Paulo: Paulus, 2003.
- GAUTHIER, Clermont et.al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 3ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento dos Recursos Humanos da Saúde. 1988, p. 35-50.
- _____. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**.Brasil, v. 19, p. 20-28, 2002.

LORTIE, Dan. **School-teacher: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press. 1975.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza**. Barcelona, PPU. 1995a.

_____. La dimensión personal del cambio: aportaciones para uma conceptualización del desarrollo de los profesores. **Inovación Educativa**, n. 3, p. 33-58. 1995 b.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.

_____. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto Editora: Porto. Portugal, 2007.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Ed.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p. 9-32.

PASSEGGI, Maria Cristina. Memoriais: Injunção Institucional e Sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. EDUFN/PAULUS – Brasil, 2008.

_____A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. Professores iniciantes: uma análise dos trabalhos apresentados no Congresso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência - 2008, 2010, 2012. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares (Org.). **Educação e Pesquisa no Centro Oeste: políticas, prática e fontes da/para a formação do educador**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012.v.2, p. 57-80.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente. v. 3, n. 3, p. 5-14, 1997.

_____ ; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ ; _____ ; CAVALLET, Valdo José. Docência no Ensino Superior: construir caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP. 2003. p. 267-278.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **Histórias de vida**. Natal, RN: EDUFN, 2012.

_____. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

_____ ; PASSEGGI, Maria; SOUZA, Eliseu Clementino de. **(Auto)biografia e formação, territórios e saberes.**(Org.).Natal, RN : EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215–233, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p. 5-23, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 11 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

TORRES, Vicencia Barbosa Andrade. **Construção dos saberes docentes:** dicotomias e relações entre princípios da Educação e o Direito. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2008.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A Formação do Professor do Ensino Superior.** 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Reserch**, v. 54, n. 2 p. 143-178, 1984.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais e/ou professores?** Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2007.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher.** v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna. **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDUPUCS, 2006.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.