

ENTRE HISTÓRIAS E NARRATIVAS DOCENTES: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS (COM)PARTILHADAS

Sandro Tiago Figueira¹

Resumo: No presente texto pretendo entrecruzar minha escrita docente com as reflexões propiciadas pela Residência Pedagógica com o intuito de evidenciar e ao mesmo tempo conscientizar-me das aprendizagens construídas e (re)construídas nos encontros formativos. Destaco a importância do diálogo com outros colegas de profissão e com a própria universidade para aprofundar e compreender as questões que nos tocam e mobilizam. Entendo que o movimento de (com) partilhar questões e angústias pode possibilitar um melhor enfrentamento das problemáticas que surgem no dia a dia escolar através da partilha de práticas e tomadas de decisão.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Desenvolvimento profissional; Escrita docente.

BETWEEN TEACHERS'S HISTORIES AND NARRATIVES: SHARED FORMATIVE EXPERIENCES

Abstract: In this text I intend to lay on my writing teacher with the reflections offered by the Pedagogical Residence with the aim of highlighting and at the same time inform me of learnings built and (re) constructed in the formative meetings. Highlight the importance of dialogue with other professional colleagues and with the own University to study and understand the issues that touch us and mobilized. I understand that the motion of (with) share issues and anxieties can enable a better confronting the problems that arise in everyday school day through the sharing of practices and decision-making.

Keywords: Pedagogical Residence; Professional development; Teaching writing.

Introdução

No presente texto pretendo entrecruzar minha escrita docente com as reflexões propiciadas pela Residência Pedagógica com o intuito de evidenciar e ao mesmo tempo conscientizar-me das aprendizagens construídas e (re)construídas nos encontros formativos. Destaco a importância do diálogo com outros colegas de profissão e com a própria universidade para aprofundar e compreender as questões que nos tocam e mobilizam. Entendo que o movimento de (com)partilhar questões e angústias pode possibilitar um melhor enfrentamento das problemáticas que surgem no dia a dia escolar através da partilha de práticas e tomadas de decisão.

Utilizarei como eixo de análise minha narrativa escrita entendida enquanto processo de conhecimento e formação (SOUZA, 2006) que articulou as problematizações efetuadas nos

encontros da Residência Pedagógica com a minha prática pedagógica e o meu diário de bordo englobando os encontros da residência no ano de 2013.

Concebemos a Residência Pedagógica como um contexto de formação em serviço, uma vez que os sujeitos dela participantes encontram-se imersos no cotidiano escolar através da regência em sala de aula. Dessa forma, consideramos necessário situar nosso entendimento desta formação.

A concepção clássica da formação de professores concebe a universidade como produtora do conhecimento e os profissionais do ensino fundamental e médio como os responsáveis pela socialização e transposição dos saberes. Mizukami (2008), contrariando essa concepção, nos mostra outras perspectivas, dentre elas a de que a escola se constitui num contexto importante de formação assim como também os próprios conhecimentos teóricos e outros que se originam da experiência pessoal e profissional. Logo, para a autora, a universidade, para responder às novas exigências e demandas de formação continuada docente, necessita *possibilitar espaços e experiências variadas que possibilitem a continuidade dos processos formativos dos professores durante suas trajetórias profissionais* (p. 391).

Ainda com relação às mudanças sociopolíticas que imprimem novos desafios as instituições de ensino superior, Fontoura (2011) destaca a urgente necessidade de se construir um outro *ethos* universitário que proponha o tensionamento e a significação da prática docente referenciada na unidade teoria-prática, baseada nos saberes sobre os processos de ensino-aprendizagem e nos espaços educativos onde esses saberes se produzem. A autora reforça que além de formar, precisamos apoiar processos de fortalecimento da permanência de professores no campo de trabalho.

Tomando a complexidade que envolve o processo de formação docente por meio da relação entre o desenvolvimento e aprendizagem profissional, Monteiro (2007) salienta a necessidade de pensar e problematizar tal processo atrelado às contribuições das teorias sobre a aprendizagem dos adultos, das etapas de desenvolvimento cognitivo e das fases da carreira, uma vez que *os percursos de vida, os acontecimentos, as decisões, as experiências e as aprendizagens pessoais e profissionais, os contextos, os períodos da carreira e as condições de trabalho são contextos formativos de desenvolvimento profissional* (p. 120).

Diante disso, Nóvoa (2010) esclarece que nos últimos anos, há um anseio por buscar uma nova epistemologia de formação, dentre elas, se presentifica a abordagem biográfica

pautada nas histórias de vida e formação, pois ninguém forma ninguém, mas, sim, é a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre seu percurso de vida. Toma-se assim a experiência do sujeito, em nosso caso o professor, como fonte de conhecimento e de formação atuante numa realidade contextualizada.

Josso (2010), inscrita na perspectiva biográfica, oferece-nos pistas sobre o entendimento do que seja formação, afirmando que esta se refere a formar-se, focando o caráter decisório do sujeito nesse processo. Assim, reconhecemos que o formar inexistente no a priori, mas sim numa forma sempre inacabada, dependente de nossa própria ação, ou seja, uma construção permanente. Esse processo abarca diversas transformações realizadas pelo sujeito sobre si mesmo, nas interações sociais e no relacionamento com seu meio pessoal e profissional.

Nesta perspectiva, tomamos os professores em formação como sujeitos que podem dar a si mesmos os meios de serem profissionais mais autônomos, tornando-se autores/atores que assumem as responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem. Como bem destaca Josso (2010) *parece-me que um dos objetivos da formação contínua deve ser o alargamento das capacidades de autonomização e, portanto, de iniciativa e de criatividade* (p. 63).

Utilizamos o termo formação continuada no intuito de expressar o processo de formação docente pós formação inicial. Segundo Engers (2008), quando se trata de um tema como educação continuada, contínua ou permanente, a nomenclatura pode variar, mas a ideia é a mesma em qualquer espaço territorial. A formação continuada tem sido muito pesquisada e discutida (ALARCÃO, 2008, ANDRÉ et al, 1999; ANDRÉ, 2004; BRZEZINSKI e GARRIDO, 2000; ZEICHNER, 1998, entre outros) ressaltando que esta não se reduz às ações de reciclagens, mas sim se constitui *uma formação que transforme a experiência profissional adquirida e valorize a reflexão formativa e a investigação conjunta em contexto de trabalho* (ALARCÃO, 1998, p. 118).

A formação continuada concebida aqui como espaço-tempo constituinte do desenvolvimento profissional docente possui um amparo legal na LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando o que já determinava a Constituição Federal de 1988, estabelecendo a inclusão da formação nos estatutos e planos de carreira docente e o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive na carga horária do professor. Esses horários são reservados para estudos, planejamento e avaliação. No Art.13º,

inciso V, a LDB enuncia que os docentes incumbir-se-ão de ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, ou seja, vincula a formação aos deveres profissionais.

Defendemos assim a necessidade de articulação entre as políticas educacionais e as práticas. Destacamos que essa articulação ao se basear nas contribuições e apontamentos das pesquisas e discussões poderá propiciar cursos de formações mais efetivos e significativos para os docentes que deles participam.

Para superar o caráter técnico predominante nas práticas de formação continuada, precisa-se repensá-las, propondo um espaço formativo que *vê na escola um espaço propício de formação; valoriza os saberes que os professores possuem como também conhece e respeita o ciclo de vida dos professores* (CANDAUI, 1997, p. 58).

Aproprio-me de Mizukami et al (2002) por entender aprender a ensinar envolve processos pautados em diversas experiências e modos de conhecimentos e, portanto, a conscientização dos momentos que influem no agir pedagógico, sejam eles modelos, metodologias, teorias, torna-se necessário para uma prática docente adequada e coerentemente política.

Nesse sentido, reconheço como condição imprescindível, a inserção dos professores em comunidades de aprendizagem (MIZUKAMI et al, 2002) espaço de apoio e de fontes de ideias, oportunizando maneiras de aprender a ensinar, de desacostumar as palavras e de olhar por um outro ângulo as questões pedagógicas.

Assumimos a concepção da formação docente, seja inicial ou continuada, enquanto devir por comungarmos com as ideias de Paulo Freire sobre o inacabamento do ser humano, uma vez que somos seres por fazer-se com o mundo, com os outros e consigo próprios abarcando desenvolvimentos nas esferas intelectual, social, pessoal e profissional.

No intuito de descortinar as acepções do termo “devir”, encontramos no dicionário *online Michaelis*ⁱⁱ, a significação deste termo como tornar-se, vir a ser, tendo sua origem no latim *devenire*. Na filosofia refere-se às mudanças concretas pelas quais passa um ser. Assim, entendemos o desenvolvimento profissional dos professores em um permanente devir, pois congrega nesse processo diversas experiências e modos de conhecer ao longo da carreira, permeando toda a prática profissional (MIZUKAMI, 2002).

Dessa forma, tomo a Residência Pedagógica como uma comunidade de aprendizagens, e de pensar o devir, na qual nos reunimos mensalmente para explorar-tensionar-problematizar nossas visões, posturas, saberes e assim nos fortalecer enquanto profissionais. Nos encontros temos a possibilidade de compreender as problemáticas educacionais em que estamos inseridos a partir dos diálogos com a teoria, com professores experientes da universidade e com os colegas de profissão.

Na Residência Pedagógica, experienciamos a “presença consciente” (JOSSO, 2010) uma vez que integramos em nossa consciência as atividades, aprendizagens, descobertas e significações. Percebo essa presença quando escrevemos sobre nossas experiências expressando nossas opiniões e aceções. Josso (2010) explica, *ser presente a si mesmo no tempo do que é vivido constitui um trunfo suplementar, não apenas para aprender, mas também para guardar uma pista que poderemos solicitar na época de fazer um balanço, um questionamento, uma reflexão, uma escuta do que emerge em nós* (p. 381).

Nos encontros da residência temos a oportunidade de narrar a nossa prática docente, buscando sempre “ouvir-se”, no sentido de perceber o que nos mobiliza e o que nos afeta, e dessa forma, como Souza (2006) explica, ampliamos nossa capacidade de autonomização, reflexividade, iniciativa e criatividade.

Ampliando nosso entendimento de permitir narrar-se, trazemos Souza (2006) que toma o tempo, a memória e esquecimento enquanto trilogia para, pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador (p. 102-103).

Narrativa docente e histórias de formação: de que falamos?

As dinâmicas de aprendizagem da Residência Pedagógica são pautadas por atividades narrativas, onde exploramos a pluralidade de vozes que nos constituem clarificando-as e descortinando outros devires. Essa perspectiva de formação baseia-se na abordagem biográfica ou histórias de vida.

As discussões recentes sobre as histórias de vida como processo de conhecimento e formação (SOUZA, 2008; 2011) têm apontado que as investigações sobre os processos escolares e formativos continuam áridas e poucos férteis, necessitando problematizar as múltiplas dimensões que envolvem a construção de saberes e da própria vida.

Em Souza (2010), vemos que a formação configura-se como um problema político, filosófico e histórico situado, envolvendo dimensões científicas e epistemológicas sobre os saberes da profissão e sobre a profissão. O autor destaca que compreende a formação *como um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas* (p. 159), que integra a construção da identidade social, pessoal e profissional demarcando a autoconsciência.

Aprendemos assim mais uma vez a formação continuada dos professores como um processo permanente que ocorre ao longo da vida, no qual se entrecruzam diferentes saberes e fazeres e que necessitam de uma problematização. Em nosso caso, defendemos o uso das narrativas e relatos das professoras no intuito de clarificar as histórias de formação, pois de acordo com Souza (2008), *a narrativa abre espaços e possibilita aos sujeitos em processo de formação, partilhar experiências formadoras sobre tempos, espaços e trabalho biográfico* (p. 85). O autor afirma que a abordagem experiencial, através do trabalho com histórias de vida, confronta-se com os métodos baseados na racionalidade técnica, colocando o sujeito no centro de seu processo de formação, valorizando as experiências formadoras como possibilitadoras de orientação e reorientação profissional.

Esta investigação se enquadra na pesquisa-formação por propiciar tanto ao formador quanto aos sujeitos em processos de formação significar suas histórias de vida, por meio das marcas experienciadas nos contextos formativos (SOUZA, 2008). Acreditamos que resgatar as histórias de vida dos professores, seus percursos e processos formativos, proporciona refletir e ressignificar suas concepções, modos de ser e atuar, tanto pessoal quanto profissional.

Souza (2008) destaca ainda a pertinência da abordagem biográfica para as investigações sobre a dinâmica da formação docente, por contribuir para a apreensão de dispositivos formadores, de questões atreladas à profissão e ao cotidiano escolar, além de produzir a apreensão de distintos processos de aprendizagem, conhecimento e formação, a partir das histórias individuais e coletivas expressas nas narrativas construídas.

As práticas de pesquisa-formação com histórias de vida têm sido enfocada por uma diversidade de fontes e procedimentos, que segundo Souza (2010) são agrupados em duas dimensões: os documentos pessoais (autobiografias, memoriais, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as entrevistas biográficas, podendo ser orais ou escritas. Em nossa pesquisa, adotamos as entrevistas narrativas (SOUZA, 2011), por concebê-las como um instrumento importante para entender trajetórias formativas de profissionais que estão imersos em seu contexto de trabalho.

Nesse sentido, podemos conceber as narrativas como um elo que liga a formação com a dimensão pessoal e interior dos professores, produzindo um conhecimento de si e um conhecimento do fazer pautado numa reflexão crítica. Souza (2008) explicita melhor tais articulações, dizendo que *a organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetividades construídas ao longo da vida* (p. 92). Na dinâmica de elaboração das narrativas, podemos visualizar os sentidos que professores atribuem aos processos de interiorização e exteriorização das suas aprendizagens, dos seus valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, dos comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizam subjetividades e identidades.

Vemos assim que a inserção da narração sobre as trajetórias formativas na formação continuada sinaliza para um processo que dialoga, na perspectiva de Freire (1987), e ao mesmo tempo entrelaça as experiências pessoais e profissionais dos professores, profundamente articuladas com os contextos sociais. Percebemos que olhar para o passado, a partir da rememoração das experiências de formação, não significa buscar razões para o presente, pelo contrário, consiste numa produção de conhecimento próprio através da apropriação retrospectiva dos percursos e itinerários da vida. Assim, a formação passa a acontecer na produção e não no consumo do saber.

Dessa forma, vida e profissão se entrecruzam nas narrativas, conforme Souza (2011) explica, pois o processo remete o sujeito a viver sua singularidade, enquanto ator e autor, investindo em sua interioridade e no conhecimento de si, estimulando questionamentos sobre suas identidades reveladas nas escritas de si. Nesta acepção, os modos de narração tanto oral quanto escrito revelam uma atitude reflexiva que promove um intercâmbio entre práticas e

contextos, uma vez que os professores são levados a repensarem os caminhos de sua ação, percebendo e reconhecendo o seu repertório de saberes.

Pensar a formação e apropriar-se dessa apreensão configura-se num movimento formativo, que leva o sujeito implicado nesse processo a desvendar o profissional e o pessoal que tece a sua vida, atribuindo sentido às experiências vividas, o que se constitui numa formação ancorada em uma racionalidade mais humana e dialógica.

Escrita docente e residência pedagógica: diálogos com o cotidiano escolar

Nos encontros da Residência Pedagógica somos convidados a teorizar nossa prática pedagógica apoiando-se nos autores que discutimos, como uma maneira de clarificar as questões que perpassam nosso agir. Fontoura (2011) sinaliza que essa é uma forma para que *todos se impliquem e participam de atividades que visem sobretudo, tomar a prática docente como objeto de reflexão, estranhá-la, tendo como desafio a construção de um outro fazer docente*. Sendo assim apresento duas escritas que articularam as reflexões teóricas proporcionadas pela residência com o meu cotidiano docente.

Rio, 12/06/2013

Hoje, assim como todos os dias da semana, pego minha turma e sigo para a sala de aula. Deixo os alunos conversarem entre si por cerca de dez minutos, tempo este que antecede nosso recreio.

No entanto, hoje fui surpreendido pelo aluno C. de 11 anos, que se aproximou de mim e disse: - Professor, você é legal! Você escuta a gente. Eu respondi surpreso: - Escutar? Como eu poderia dar aula sem escutar vocês? Como eu poderia saber se vocês estão aprendendo? (risos se seguiram). O aluno C. continuou: - Não é isso professor! Você escuta a gente, você escuta tudo que eu falo. Nesse momento o sinal do recreio soa e nosso diálogo é interrompido.

Fiquei pensado nas palavras desse aluno e na ênfase dada por ele “você escuta a gente”. Comecei a refletir, visualizando mentalmente os momentos de interações mais próximas que tive com a turma.

Pude recordar que os alunos conversam comigo sobre vários assuntos, principalmente nos dez minutos que antecedem o recreio. Falam de suas vidas, da convivência com os amigos e familiares, dos problemas que ocorrem no bairro, dos momentos doces e amargos da vida.

Penso que para a turma, esse momento inicial no qual todos estão livres das “tarefas escolares” ainda não é aula, e por isso expressam-se mais naturalmente, deixando aparecer a criança que existe por trás do aluno.

Tensionando a afirmativa proposta por meu aluno C., relembro de uma indagação realizada pelo professor José Domingos Contreras no artigo “O valor da escuta”: Que tipo de escuta requerem de nós? Contreras (2013) continua: “a escuta quando é verdadeira, requer aceitar o mistério e a surpresa do outro, é o desejo de entender algo de alguém que reconhecemos como outro [...]”.

Dessa forma, com Contreras (2013), posso entender que o aluno C. em sua fala, queria dizer que eu o reconheço, através de uma escuta interessada, na qual não busco criticar nem julgar, mas sim encontrar a verdadeira criança que existe dentro dele.

Entendo que os momentos de escuta abre, para nós professores, um leque de possibilidades, uma vez que podemos compreender as variadas relações que os alunos efetuam consigo mesmo, com o mundo e a partir daí podemos pensar em maneiras outras de aproximar suas vivências pessoais com as vivências escolares, atribuindo sentido aos modos de se relacionar como o conhecimento e com a aprendizagem.

Rio, 10/09/2013

Essa semana, na turma de Educação de Jovens e Adultos em que leciono, fui instigado a pensar e problematizar uma resposta que foi reiterada por meus alunos a partir de uma indagação efetuada pelas estagiárias de Pedagogia: O que motiva vocês a estarem aqui após um dia de trabalho? A resposta recorrente foi: O meu professor! Ele nos recebe com alegria, com um sorriso no rosto.

As respostas dos alunos davam uma centralidade ao meu jeito de ser e atuar. Esse fato me causou certo estranhamento, pois como uma pergunta que focalizava as opções dos alunos por retornarem a estudar, poderiam relacionar a minha pessoa e não a si próprios, uma vez que alunos da EJA são possuidores de uma história de negação do direito de estudar, de ausências e silêncios que marcaram suas histórias de vida. Confesso que eu esperava outras respostas, com foco nos conhecimentos que tínhamos trabalhado em sala de aula e sua utilidade no cotidiano pessoal e profissional.

Nesse momento de reflexão, veio em mente uma frase do educador francês Philippe Meirieu – a escola não é apenas um lugar de acolhimento, mas um espaço e um tempo em que se alia conhecimento e formação – que clarificou um pouco meu questionamento. Pude entender que por entrelaçar as dinâmicas de acolher, de conhecer e de formar, a ação pedagógica comporta e conecta querer e sentir.

*Continuei meus questionamentos... Por que os alunos realçaram a alegria? O sorriso? Será que os bons profissionais precisam ser eminentemente alegres? Pesquisando o significado e a etimologia da palavra **alegria**⁴, encontrei sentidos relacionados à emoção tais como contentamento, satisfação e inteireza. Com essas acepções comecei a apreender a alegria enquanto uma forma de afetividade que pode possibilitar melhores relações no contexto escolar - relações entre os alunos e saber escolarizado, entre os alunos e o professor e entre os próprios alunos.*

Reflexionando sobre a afetividade, lembrei-me de Henri Wallon que a destaca enquanto um afetar-se, pois podemos afetar positiva ou negativamente as pessoas com as quais interagimos. Somos afetados diariamente por diversas ações e relações. Já Jean Piaget concebe o afeto como uma energia impulsionadora do desenvolvimento cognitivo. Ambos os autores nos auxiliam a entender a afetividade não como carinho, e sim como uma dimensão presente nas relações humanas e que favorece o desenvolvimento humano.

Nesse mergulho interessado, recordei-me do livro A Pedagogia da Autonomia (2002), no qual Paulo Freire ressalta que “ensinar exige alegria e esperança”. A alegria é concebida por Freire enquanto clima e atmosfera do espaço pedagógico que amplia as especificidades do trabalho educativo. “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”. (p.29)

Dessa forma, consciente da alegria enquanto dimensão que afeta e promove esperança, passo a entender que com esse sentimento, em meu agir docente, potencializo meus alunos a enfrentarem os seus desertos e silenciamentos, com vistas a escreverem uma outra história, a partir do entrecruzamento dos conhecimentos escolarizados e suas itinerâncias de vida, inscrevendo-os num movimento de emancipação pessoal e intelectual.

Encontros com a trajetória formativa: a invenção de si

Na Residência Pedagógica temos também a oportunidade de revisitar nossas trajetórias, buscando clarificar os itinerários percorridos e conscientizando-se das apropriações realizadas durante o caminhar. Apresentamos abaixo, um pouco dessa dinâmica pautada numa narrativa de formação.

Início a apresentação da minha narrativa a partir do ano de 1998, pois foi um marco na minha escolha profissional. Estava cursando a antiga oitava série e tínhamos que optar pela escola na qual faríamos o Ensino Médio. Lembro que muitas dúvidas me povoavam, mas uma certeza eu tinha, gostava muito de ensinar, pois trabalhava em casa como explicador do primeiro segmento do ensino fundamental há dois anos. Optei por cursar o antigo Normal, no Instituto de Educação Sarah Kubistchek. Nossa! Como eu era feliz nesse espaço. Construí amizades maravilhosas, me identifiquei com a educação, além do mais, estava efetuando a passagem do estado de aluno para o estado de professor, um novo olhar estava sendo construído. Nessa instituição comecei a agregar alguns saberes curriculares da profissão docente, dentre eles destaco a disciplina Didática, na qual muito aprendi sobre a linguagem da educação e também sobre posturas profissionais.

Ao terminar o Normal, procurei algumas escolas para lecionar, porém não obtive sucesso, uma vez que a presença do gênero masculino no primeiro segmento não é tão comum. Devido a essa dificuldade, fui trabalhar num curso de informática, na área de matrícula. Confesso que fiquei desanimado com a área que havia escolhido para atuação profissional por causa de tantas portas se fechando.

O gosto por ensinar ficou adormecido por alguns anos, no entanto, a vontade de lecionar era maior. Dessa forma, resolvo prestar vestibular para Pedagogia no ano de 2003 e sou aprovado para a Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Na universidade apropriei-me de outros saberes-fazer, dialoguei teoricamente com Vygotsky (1991), identificando a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano, com Soares (2000) percebi a amplitude das práticas de leitura. Em Freire (1996) aprendi a necessidade de refletir criticamente sobre a prática, de analisar constantemente os fundamentos que alicerçam nosso entendimento educacional.

Os saberes universitários desenvolveram em mim um novo olhar, mais solidificado e fundamentado. Pude identificar a importância da pesquisa e reflexão em sala de aula para uma prática mais consciente.

Uma experiência, no melhor sentido de Larrosa (2002), imprescindível em minha formação universitária, refere-se à bolsa de Iniciação Científica no qual participei nos anos de 2007 e 2008. Nesse período integrei um grupo de pesquisa que trabalhava o projeto intitulado “Práticas de Ensino na Faculdade de Formação de Professores da UERJ: nossa formação e nossas práticas”. Neste espaço buscávamos refletir sobre o que fazemos na docência e sobre o que pensamos sobre o nosso fazer, pautados na unidade teoria-prática.

Esta bolsa de pesquisa proporcionou-me um exercício de reflexão e de interrogação quanto aos fatores que permeiam o ato educativo e concomitantemente a minha formação. Nesse ínterim realizei uma exploração dos meus saberes, da minha memória escolar e da minha formação inicial, pensados a partir das questões, dos desafios do real – instituição escolar e professores- remetendo-me ao interior dessas questões. Obrigado professora Helena Fontoura pela oportunidade de me ensinar a ser um professor que exerce a humana docência, que busca caminhos para potencializar a vida dos alunos, que acredita na boniteza de uma outra escola possível!

Posso dizer que vivi a docência em meu período de graduação, pois durante todo curso estávamos intimamente relacionados com a escola, pensávamos e problematizamos as questões inerentes às práticas pedagógicas no próprio chão das escolas, teorizávamos o cotidiano escolar num esforço de empreender a unicidade prática-teórica articulada com a relação dialógica que constitui a dinâmica de conhecer e aprender. Obrigado professores e professoras da FFP-UERJ, pelo esforço de construir nos futuros docentes uma postura de não

desistência e de esperança, evidenciando o quão importante é nossa tarefa para a promoção de sentido de muitas vidas.

Apontamentos sobre o pensar e o sentir a Residência Pedagógica

Escrever é sempre um desafio! Experimentar a escrita docente diante de questões que nos mobilizam é altamente envolvente. Debrucei-me na dinâmica de redigir com uma postura de pesquisador, que pretende decifrar uma questão que não conseguimos entender no *a priori*. E foi assim, os fatos que me tocavam, transformavam-se em indagações que descortinavam caminhos múltiplos de compreensão. Pude acessar minha dimensão pessoal e interior, produzindo um conhecimento de si e um conhecimento do fazer pautado na reflexão crítica.

Ao narrar de forma escrita, efetuamos articulações das nossas experiências com as simbolizações num movimento dialógico que congrega as subjetividades, comportamentos, posturas, atitudes e formas de ver e sentir, *as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive* (SOUZA, 2008).

Assumimos então neste texto o entendimento de formação de professores como um processo que se desenvolve durante toda vida, permeado pela dimensão pessoal e que se integra ao dia a dia docente e nessa dinâmica viabiliza o próprio desenvolvimento dos sujeitos em constante formação. Os processos de desenvolvimento profissional docente podem ser viabilizados ou não de acordo com os contextos nos quais o professor esteja imerso, uma vez que este desenvolvimento é *uma componente do sistema educativo, sujeita a influências e pressões, por parte de variadas instâncias oficiais e extraoficiais, profissionais e extraprofissionais* (GARCIA, 1999, p. 193). Podemos compreender assim a multiplicidade de instâncias nos diferentes níveis que poderão favorecer ou não o desenvolvimento profissional, dentre elas as políticas educativas, as instituições formadoras, os sindicatos e as próprias experiências profissionais e pessoais.

É válido ressaltar sempre a complexidade que envolve o processo de formação dos professores, pois dentre outros motivos, agrega o percurso singular e plural no seu exercício cotidiano. Sendo assim, torna-se necessário revisitá-la constantemente. Monteiro (2006, p. 62) salienta o uso da perspectiva reflexiva na formação continuada, que consiste *em uma*

estratégia inovadora perante as formas convencionais, e está intimamente relacionada ao processo de mudança das práticas pedagógicas, construído coletivamente.

Acreditamos que o (com)partilhar conhecimentos e saberes docentes através de discussão e estudos coletivamente poderá implicar na construção de novos saberes/fazer. Monteiro (2008) destaca que *esses momentos permitirão reflexões mais amplas sobre os modos como nós nos vemos como professores que somos, como também trarão à tona teorias práticas pessoais/profissionais gerando uma nova compreensão sobre o estar **na profissão** (grifo nosso) e fazendo com que ocorram avanços com níveis progressivos* (p. 245).

Com esses elementos destacados no parágrafo acima, percebe-se a necessidade de ressignificar a formação continuada docente, entendendo-a como uma instância do desenvolvimento profissional que promove *tanto a compreensão dos conhecimentos presentes no fazer pedagógico quanto a compreensão dos aspectos estruturais do seu trabalho, gerando assim novos conhecimentos* (MONTEIRO, 2006, p. 62).

Nesta perspectiva, assumimos o desenvolvimento profissional docente enquanto um processo no qual se entrelaçam o individual e o coletivo englobando experiências pessoais e profissionais nos contextos formais e informais. Contudo, torna-se necessário essa percepção por parte dos professores para assim compreenderem seus processos e tomarem consciência das concepções que integram as suas formas de ser e estar na profissão. Trata-se, nesse sentido, de uma dinâmica que constrói um saber singular, incluindo o exercício pedagógico, as relações com o seu ambiente de trabalho e as experiências de vida pautadas na coletividade. Com isso, ultrapassa-se a dimensão técnica da formação, pois há um reconhecimento do componente pessoal que permeia os movimentos formativos.

Refletir sobre nosso agir pautado em questões que nos atravessam possibilita perspectivar nossos conhecimentos e aprendizagens a partir do outro, uma vez que nessa dinâmica podemos pensar os processos de aprender a aprender, de ensinar e aprender e de aprender a ensinar de maneira contextualizada. Isso significa dizer que enfrentamos nossa condição de professores aprendentes e inconclusos num movimento permanente de formação.

Dessa forma, defendemos que o conhecimento pertinente à formação continuada deriva, sobretudo, da análise e síntese das experiências e aprendizagens que permeiam o estar na profissão através do entrelaçamento da dimensão pessoal e profissional docente promovendo além da superação da formação prescritiva, uma presença ativa nos movimentos formativos.

Percebemos que o pensar em dialogicidade com o fazer na formação continuada possibilita aos professores a imersão num movimento de compreensão de si mesmo e de sua prática, promovendo aprendizagens que resultam em tomadas de consciência, pois ocorre a clarificação das relações que são estabelecidas entre a ação, a cultura e o cotidiano. Destacamos que a tomada de consciência nos movimentos formativos pode ser desenvolvida a partir da problematização das escolhas, da reflexão sobre atitudes e da ressignificação das experiências. Nesta perspectiva, professores passam a perceber que o olhar para si e para os itinerários profissionais constitui-se em fonte de aprendizagens significativas e também de fortalecimento pessoal e profissional.

Reconhecemos que as experiências proporcionadas pela Residência pedagógica potencializa nosso agir docente, abrindo outras possibilidades de ver e fazer a docência de maneira humana, solidário e respeitosa. Podemos entender que outros caminhos pedagógicos são possíveis, o que nos encoraja a construir novas posturas de enfrentamento aos desafios que são postos pela realidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **A Formação do Professor Reflexivo**. In: ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ENGERS, M. E. A. Educação continuada: uma visão multidisciplinar em diferentes tempos e espaços. In: **Trajatórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: Livro 1**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FONTOURA, H. A. Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: FONTOURA, H. A. **Residência pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Niterói: Intertexto, 2011

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em 19 jul. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MONTEIRO, F. M. A. Formação continuada de professores em exercício no ensino fundamental: investigando a aprendizagem da docência. **Revista Educação Pública**, Cuiabá: EDdUFMT, v.15, n.28. 2006. p.59-68.

MONTEIRO, F. M. A. Narrativas: estratégias investigo-formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência. In: SOUZA, E. C.; PASSEGI, M. C. (Org.) **Pesquisa (Auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: Reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão.** vol. 25, n. 11, jan/abr. Natal, RN: EDUFRN, 2006, pp. 22-39.

SOUZA, E. C. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs) **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão narrar a vida. **Revista eletrônica Educação**, Porto Alegre, v.34, n.2, maio/ago. 2011. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707>>. Acesso em 10 out. 2011.

ⁱ Doutorando em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz (PGEBS/IOC/Fiocruz) (2014). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da FFP-UERJ (2012). Atualmente é docente do primeiro segmento do ensino fundamental e do Programa de Educação de Jovens e Adultos na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Integra o grupo de pesquisa Formação de professores, processos e práticas educativas (UERJ).

ⁱⁱ Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/>