

MEMÓRIA DOCENTE COMO PARTE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

TEACHING MEMORIES AS PART OF THE PROFESSIONAL TEACHER EDUCATION

Célia Zeri de OLIVEIRA
Universidade Federal do Pará
Instituto de Letras e Comunicação
celiazeri@ufpa.br

Jailma BULHÕES
Universidade Federal do Pará
Instituto de Letras e comunicação
jailma@ufpa.br

Resumo: O presente artigo tem como escopo evidenciar as contribuições da memória docente para o reconhecimento das concepções que alicerçam a prática do professor em sala de aula. Busca demonstrar que a utilização de abordagens teórico-metodológicas que se apropriam do recurso memória contribui para a percepção dos fatores que influenciam na formação profissional docente. Para tanto, a pesquisa apoia-se em reflexões sobre a importância da memória docente e da narrativa sobre si (CIAMPA, 1998; CODO, 1992; BRAGANÇA, 2011), objetivando analisar depoimentos docentes coletados em áudio. No desenrolar da análise, foram averiguadas principalmente as memórias acerca das atividades pedagógicas dos professores, a forma como os docentes percebem o processo de aprendizagem do aluno e, finalmente, a autorreflexão sobre suas próprias atividades. Dessa maneira, em linhas gerais, os resultados revelam elementos que apontam para a reflexão docente sobre o problema de ensino de leitura que a escola enfrenta, o assentimento da urgência de se realizarem atividades pedagógicas que possibilitem uma dinâmica interacional entre professor e aluno no espaço da sala de aula, bem como a valorização da experiência pedagógica e dos saberes teóricos no processo formativo docente.

Palavras-chave: Memória docente; Formação profissional docente; Práticas pedagógicas.

Abstract: The aim of this paper is to highlight the contributions of the memory in teachers for recognizing conceptions that underpin the practice of the teacher in the classroom. It also has as purpose to demonstrate the use of theoretical-methodological approaches that appropriate of memory resource can contribute to the apprehension of the factors that influence professional teacher education. Therefore, the research is supported by reflections on the importance of memory teaching and narrative about yourself (CIAMPA, 1998; CODO, 1992; BRAGANÇA, 2011), in order to analyze teachers testimonies collected in audio. In the course of the analysis, it was investigated memories about the teachers' pedagogical activities, how the teachers perceive the student's learning process and, lastly, about self-reflection on their own activities. Thus, in general, the results reveal elements that point to the teacher reflection on the problem of teaching reading faced by the school, acceptance of the urgency to conduct educational activities that enable a dynamic interaction between teacher and learner in

classroom, and appreciation of teaching experience and theoretical knowledge as part of the process that contributes to the teacher education.

Keywords: Teacher memory; Professional teacher education; Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

A busca pelo conhecimento é constante no contexto de trabalho de professores; dentre as variantes do conhecer está a compreensão da realidade na qual vive e do contexto social que circunda esse espaço. No Brasil temos acompanhado por meio dos meios de comunicação os índices de letramento levantados por institutos de pesquisa e órgãos especializados em avaliação do rendimento escolar, como exemplo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP através de instrumentos avaliativos como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2007 para medir a qualidade das escolas e redes de ensino, e temos tido dados alarmantes, com baixíssimos índices de rendimento dos alunos avaliados nas escolas de ensino básico.

Os fatores que levam ao letramento do indivíduo podem ser destrinchados em muitas ramificações, partindo do conceito que se tem de letramento como práticas interativas sociais por meio das experiências comunicativas que envolvem o uso da linguagem, influenciadas pelas condições socioeconômicas, culturais, políticas, educacionais, etc. Embora o letramento seja um fenômeno social, há um aspecto individual consequente das experiências de vida de cada membro da comunidade.

Ao se pensar em letramento, a figura do indivíduo-aluno é a primeira que nos vem à mente, entretanto, temos outro agente de letramento que nem sempre é analisado como ator social e parte integrante desse sistema, o professor, suas percepções, sua formação, as memórias que possui nesse longo caminho trilhado com objetivos de interferir na vida dos alunos, no processo de aprendizagem e, consequentemente, nos âmbitos pessoal e social de cada um.

Nesse sentido, esse artigo trata das memórias de práticas docente como forma de expressar a produção de conhecimento constituído na relação de ensino e aprendizagem do dia-a-dia. A justificativa desse trabalho deu-se pela necessidade de conhecer as práticas desenvolvidas pelos professores integrantes do projeto Caminhos do Letramento, implementado como parceria entre a Universidade Federal do Pará e a Escola Cidade de Emaús, que inicialmente tinha o intuito de auxiliar os alunos

matriculados no ensino fundamental a aumentar a proficiência em letramento, tendo em vista os baixos rendimentos apresentados no ano de 2009, de 2,5 no 9º ano e de 1,5 no 5º ano, e a manutenção desses números nos anos consecutivos.

Desse modo, os subtemas que seguem tratam da imagem do professor, dos conceitos de letramento, das práticas de ensino-aprendizagem, das percepções da aprendizagem dos alunos e da autorreflexão sobre a formação docente.

1. O CONTEXTO

1.1 A escola, os envolvidos

A Escola Estadual Cidade de Emaús está inserida num dos bairros mais violentos da Cidade de Belém-PA, porém, apesar de ser noticiado pelas constantes ocorrências de violência, de mortes, de crimes, o bairro também encobre os casos de pobreza extrema, de marginalização e de discriminação social, pois a maioria dos moradores está vivendo nessa região por falta de condições de moradias em outros locais, entretanto, não são ligados à camada de crimes que rondam o bairro. Essas injustas realidades refletidas nas desigualdades sociais demonstram que querem melhorar e se organizam em forma de associações, de ONGs e de movimentos, a exemplo a Comunidade Cidade de Emaús.

O movimento República de Emaús- MRE nasceu com o objetivo de apresentar grandes frentes de trabalho conhecidas como “expressões”, como exemplos a República do Pequeno Vendedor, a Cidade de Emaús (a qual pertencia a Escola Emaús) e o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Emaús - CEDECA. As linhas de atuação do Movimento de Emaús são: educação formal, educação informal, profissionalização, defesa e controle social, mobilização e sensibilização, engajamento/ formação e sustentabilidade.

Assim, a Escola Cidade de Emaús nasce da concretização de uma das Linhas de ação do Movimento de Emaús, a educação formal. A princípio atende os estudantes do 1º ano do ensino fundamental ao 3ª ano do ensino médio, filhos dos moradores do bairro do Bengui ou mesmo os próprios moradores, que no período noturno frequentam a escola na modalidade de ensino da educação de jovens e adultos – EJA. A escola funciona numa área de 10 hectares, cortada por um igarapé denominado São Joaquim, começou num espaço onde era uma antiga vacaria e logo após mudou-se para uma nova instalação financiada pelo MEC- Ministério da Educação e Cultura.

A estrutura que permanece até hoje foi construída a partir de um projeto com características amazônicas, em formato de aldeia indígena, as salas de aulas são espalhadas pelo terreno como se fossem “malocas¹” indígenas, modelo arquitetônico que causa muita controvérsia dentre os espaços de discussão educacional pois, ao mesmo tempo que conserva a estrutura original, causa a dispersão dos alunos que usam os espaços ao redor das malocas para gazer aulas.

Com o aumento do número de alunos a escola firmou convênio com a SEDUC – Secretaria de Estado de Educação, no ano de 1982, porém esse convênio garantia à República de Emaús autonomia pedagógica e administrativa; até o ano de 1989 os professores que lá lecionavam eram indicados pela comunidade. O fator que nos levou a conhecer a escola foi a busca por interferência didático-pedagógica por meio da formação continuada dos professores, através do contato estabelecido com a UFPA por uma das professoras da escola.

Numa primeira visita *in loco*, conversamos com o grupo de professores junto com a diretora da escola. A primeira surpresa desse encontro foi quanto aos professores, pois na primeira conversa coletiva demonstraram grande preocupação com a aprendizagem dos alunos, participam em projetos da comunidade, têm dedicação para a escola, há professores que estão na escola há 28 anos, outros estão lá há 25, 12, 10 anos, e importa dizer que todos eles, segundo os próprios depoimentos, vieram trabalhar na escola por opção ou porque tinham interesse devido ao projeto diferenciado que a escola desenvolvia na comunidade, como exemplos a metodologia proposta para o ensino partir do conceito montessoriano de ensino- aprendizagem, do projeto de escola integrada à comunidade, etc. Após esse primeiro contato com os professores, iniciamos os encontros semanais em acordo com os envolvidos, durante os quais buscamos ouvir os anseios dessa comunidade e oferecer apoio teórico para o desenvolvimento de projetos de ensino que pudessem atender às necessidades de atingir melhores níveis de letramento pelos alunos. As memórias de formação profissional que temos construídas tomaram forma a partir dos relatos de vida dos professores.

2. Breve aporte teórico

2.1. A imagem do professor

¹ Grande choça coberta de palmas secas, usada como habitação por várias famílias índias, especialmente sul-americanas.

Tratar da constituição e das características da profissão de professor na nossa sociedade atual requer direcionamentos diversificados, pois tratamos de uma profissão ao mesmo tempo necessária e desvalorizada, entretanto, ao pedirmos para que se pense na figura do professor, vem logo à mente do nosso interlocutor uma imagem já desgastada, o que nos faz retomar, contextualmente, o processo que fez chegar a esse patamar.

A necessidade da formação docente, de acordo com Saviani (2009) já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres. Porém, a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, quando foi posto o problema da instrução popular. Desde então se deriva o processo de criação das chamadas Escolas Normais com a função de preparar professores e, posteriormente, vai chegar à criação das faculdades e institutos para formação em licenciatura.

Ao longo de sua constituição como profissional, a imagem do professor passou por diversas fases, sempre vinculada à constituição social trazida pelos poderes governamentais que assumiu a função de “estado educador”. Entretanto, é necessário pensar na própria formação como uma atribuição dada a si mesma e refletir acerca da identidade profissional do professor. O primeiro questionamento que abrimos quanto a essa questão é no que consiste a identidade docente, ou seja, com que elementos históricos e sociais, saberes e conhecimentos o professor constrói sua identidade.

De acordo com Pimenta e Lima,

A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar (PIMENTA E LIMA, 2004, p.62).

O caminho da construção da identidade profissional passa por um longo percurso, tem dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase de opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. Os estudos sobre identidade, principalmente identidade profissional docente, têm um caráter interdisciplinar e complexo, podendo receber significados diferentes no campo da psicologia, da sociologia e de outras ciências.

A psicologia social contribui para essa visão interdisciplinar ao analisar a identidade em sua dimensão política, considerando a atividade produtiva de cada indivíduo e das condições sociais e institucionais em que essa atividade ocorre. Ciampa (1998) entende que “cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal, uma história de vida, um projeto de vida”. Desse modo, a identidade vai sendo construída com as experiências e a história pessoal, no coletivo e na sociedade (CIAMPA, 1998, p.127).

No caso da identidade profissional, de acordo com Dubar (1997), sua construção carece de espaços de formação ou de emprego para se estruturar, sendo, portanto, o encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados. O processo identitário se autoalimenta da vontade de “nunca ser aquilo que todos julgam que é” e encontra no ato de formação sua última confirmação (DUBAR, 1997, p.77).

O indivíduo constrói-se como profissional no mesmo sentido em que se estabelece como ser humano, nessa concepção a profissão influencia, conforme nos fala Codo (1992), quando afirma que a “vida dos homens, sem dúvida, não se reduz ao trabalho, mas também não pode ser compreendida na sua ausência”. O professor prepara-se para o trabalho e para a vida, legitimando seus sonhos e ao mesmo tempo acreditando em si e na profissão (CODO, 1992, p.135).

Entretanto, compreendemos que a formação profissional e de identidade não se limita e nem se esbarra no espaço instituído e tido como legítimo para tal, seja nos cursos de magistério ou nas faculdades e universidades por meio das licenciaturas. A formação acontece no decurso da vida, vincula-se ao processo de escolarização e mesmo antes, porque também não se esgota com a conclusão de um curso, estende-se com o ingresso na profissão e prolonga-se como processo formativo ao longo da vida pessoal e profissional.

2.2 Conceituando letramentos

O termo letramento tem imbuído em si interfaces bastante curiosas, pois ao mesmo tempo que parece circundar nossas vidas, em simultâneo, ocupa espaço central na vida moderna. Entretanto, lembramos que os seres humanos viveram por muito tempo, em períodos históricos, sem a existência do letramento. Ao pensar nos conceitos de letramento podemos apontar para uma gama de possibilidades que apontam não apenas para o letramento escolar ou para o letramento vernacular, mas também para o

letramento cultural, letramento digital, letramento moral, letramento emocional, etc. Apesar de haver muitas definições acerca do termo, ainda é alvo de muitos esforços para conceituar e restringir sua essência, como exemplo, nos meios educacionais procura-se abranger o que deve ser ensinado no que concerne aos letramentos em se tratando de leitura e escrita.

Como um campo de estudos, o letramento abarca alguns dos problemas sociais de difíceis análises, como as questões textuais que envolvem língua, situação, contexto e significado. Estas questões trazem controvérsias acerca do melhor modo de educar as crianças letrando-as e, desse modo, preparando-as para os desafios do mundo atual. De qualquer modo, o letramento está impregnado em nossas vidas, uma vez que é crescente o número de pessoas que passam grande período do dia interagindo em seus computadores, lendo notícias, romances, ou falando com pessoas por meio de redes sociais.

Apesar da proposta apontada no início do século XX, de políticas públicas que atingissem a denominada educação universal, significando nada mais do que letramento para todos, ter se tornado meta para a maioria das nações, ainda contamos com índices insatisfatórios concernentes à cultura letrada. De acordo com Collins e Blot (2003), “embora o letramento pareça ser essencial para nossas vidas, muitos aspectos nos quais nos tornam humanos, como língua, intelecto, capacidade para viver socialmente, desenvoltura técnica, não dependem somente das práticas de alfabetização, mas de práticas secundárias de letramento”, itens esses nem sempre presentes no dia-a-dia do cidadão contemplado por tais competências (COLLINS e BLOT, 2003, p.2).

No contexto no qual desenvolvemos esse trabalho, a Escola Emaús, percebemos nas falas dos professores as angústias ocasionadas pelo conhecimento da realidade dos alunos cujos níveis de letramento estão muito aquém do desejado, e nessas mesmas falas a interferência que o histórico de vida e de profissão de cada um faz, uma vez que, na prática, o processo formativo do professor contribui de forma positiva ou negativa no processo de ensino-aprendizagem e competência letrada dos seus alunos.

3. O estudo

3.1 Procedimentos metodológicos

Este trabalho teve como escopo fazer uma abordagem experiencial, a partir do trabalho com histórias de práticas pedagógicas, configurando-se como um processo de conhecimento das relações que os docentes estabelecem na formação profissional. Para

tanto, foram investigados os depoimentos fornecidos pelos sete professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7) integrantes do Projeto de extensão “Caminhos do Letramento”², desenvolvido na Escola Estadual Cidade de Emaús, na cidade de Belém do Pará. Os depoimentos foram gravados em áudio, de forma bem-sucedida, no primeiro encontro do projeto, no início do mês de agosto de 2012, oportunidade na qual se desenvolveu uma dinâmica de apresentação em grupo dos conhecimentos, crenças acerca do ensino-aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa, bem como das atividades realizadas no cotidiano de sala de aula, a fim de demonstrar compreensão sobre os sucessos e insucessos alcançados em sua trajetória de ensino na Escola Cidade de Emaús.

Na coleta dos depoimentos, as carteiras foram dispostas de forma circular na sala de encontro, de modo que foi possível que todos pudessem se ver. Para gravação, o gravador de áudio era posto em cima das carteiras, para que o informante ficasse mais confortável. A partir da audição do áudio, o *corpus* foi transcrito e após isso realizada a seleção e análise dos depoimentos.

3.2 Discussão dos resultados

Os depoimentos coletados apresentam grande diversidade, pois se observou a narração de episódios relacionados à história de vida, à vivência com os alunos, a situações de violência na escola, a interações fora da relação professor-aluno, aluno-aluno e a práticas religiosas.

Nesse sentido, tendo em vista o objetivo do artigo, serão utilizados trechos dos depoimentos que remetam às atividades pedagógicas realizadas pelos docentes na Escola Emaús, a fim de construir um quadro inicial das práticas pedagógica voltadas para o letramento do alunado.

A amostra selecionada permite afirmar previamente que os docentes realizam atividades pedagógicas centradas no desenvolvimento de atividade de leitura e escrita numa perspectiva funcional, com o grande objetivo de levar os alunos a dominarem a modalidade escrita da língua em contextos diversos de uso. Com a identificação dos tipos de práticas realizados pelos professores, foi possível elaborar um diagnóstico inicial da familiarização dos integrantes do projeto com práticas pedagógicas centradas nos letramentos.

² O Projeto de extensão Caminhos do Letramento é coordenado pela Profa. Célia Zeri de Oliveira e conta com colaboração da Profa. Jailma Bulhões, ambas docentes vinculadas ao Instituto de Letras e Comunicação, da Universidade Federal do Pará.

Assim, neste artigo, faremos a apresentação e discussão de trechos dos depoimentos já mencionados para ilustrar as categorias de análise estabelecidas neste estudo, a saber: (i) o ensino-aprendizagem praticados; (ii) a percepção sobre a aprendizagem dos alunos; (iii) e a autorreflexão sobre a formação docente.

3.1.1 O ensino-aprendizagem que pratico

O estudo sobre as práticas pedagógicas relatadas pelos professores revelou-se essencial porque possibilita o entendimento das ações docentes como caminho para a construção coletiva de atividades no projeto. Assim, os relatos dos professores serviram, sem dúvida, como registro de *insights* para a reconstrução do planejamento de nossa proposta para o projeto *Caminhos do Letramento*.

Os depoimentos dos professores propiciam múltiplas vias de análise do seu processo formativo. Assim, justificamos que a opção feita por analisar o componente “*prática pedagógica*” nas narrativas dos docentes justifica-se pela tentativa de obterem-se elementos para entender a realidade sócio-histórico-educacional da Escola Cidade de Emaús, em particular do seu corpo docente, visto que a implementação do projeto *Caminhos do Letramento* deu-se devido a uma solicitação da escola, como medida para contribuir para a formação dos docente na escola.

A partir da audição dos depoimentos, destacamos como os professores descrevem sua prática e percebem o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Vejamos alguns trechos ilustrativos:

PI

Gosto que os alunos desenhem na fase inicial... aí depois peço pra eles escreverem, do jeito deles, o nome da figura que desenharam. Aí depois eu escrevo a forma correta no quadro e peço pra eles irem olhando letra por letra. Ou então, a partir do conto (sic) de estórias, peço pra eles reproduzirem a estória que eles ouviram, mas com desenhos quando eles não sabem ler nem escrever. Quando já sabe ler ou escrever, peço pra escrever o que ouviu. O que é bom nisso é que chega um período que eles conseguem fazer/escrever a palavra sem dificuldades, porque eles tão trabalhando algo que faz sentido pra eles. É bem melhor que fazê-los traçar linhas, só copiarem, pois essa prática é mecânica, não tem sentido. Essa é a forma que eu trabalho em sala de aula, baseada em Paulo Freire e em Gadotti. Acredito que o aluno aprenda por meio da convivência com o outro, por meio dos sentidos, por meio da observação de como o som pode se transformar em letra.

P3

Eu trabalho hoje, devido à dificuldade dessas crianças na parte da leitura e escrita, juntos com os professores de arte e inglês, pois, infelizmente, atualmente nós temos meninos de 13 e 14 anos que não sabem escrever nem o seu próprio nome. Eu trabalho muito também com o respeito, a valorização, pois muitas crianças nem sabe o que é isso. Isso ocorre porque de onde elas vem não há esse tipo de sentimento. Faz com que elas venham pra escola com agressividade. Trabalho com palavras da bíblia, como paz, amor, união. Eu fiz agora, eu comprei vários caça-palavras bíblicos. Depois que eles encontram as palavras, peço para eles copiarem as palavras e pergunto se as conhecem. A resposta é sempre não. Então, eu explico pra eles o que são aquelas palavras e em quais momentos elas devem fazer parte da nossa vida. Trabalho noções de respeito e cumprimento às pessoas também.

A narrativa de P3 exemplifica um estímulo ao desenvolvimento de atividades de letramento que contribuam para a formação ética e cidadã dos alunos que convivem com violência cotidiana na família, no bairro em vivem e, até mesmo, na escola. Além disso, é importante também perceber o reconhecimento da importância de se trabalhar de forma interdisciplinar na escola, de modo que o corpo docente possa fazer planejamentos com objetivos em comum, rever o papel que o ensino da leitura ocupa na escola, bem como resgatar práticas pedagógicas que valorizem atividades de incentivo à aprendizagem da leitura em todas as disciplinas.

P7.

Uma das atividades que faço, eu sempre colocava pra eles verem quanto o pai deles e a mãe deles ganhavam, somava-se tudo o que trouxessem para aula. Todos eles têm bolsa-família, e aí eu via muita bola de papel pela sala, um desperdício com o próprio material deles. Então, eu comecei a fazer com eles uma pesquisa sobre material que eles tinham que utilizar pra aprendizagem deles e, a partir de uma tabela que fizemos na sala, e buscar o preço de cada material e comparar ao valor que ganhavam no bolsa-família. Muitos deles ficavam no déficit, porque o bolsa-família não cobria o que eles gastavam. Um deles foi mostrar para mãe a pesquisa e cobrar dela como ela gastava o bolsa-família, o que deixou a mãe furiosa comigo. Eu sempre trabalhei com pesquisa.

No depoimento de P7, verifica-se um reconhecimento do professor sobre a importância de se trabalhar com coleta e análise de dados da realidade do aluno, a fim de desenvolver o pensamento reflexivo, bem como o senso crítico sobre o uso e desperdício na escola e na vida cotidiana. Nesse sentido, verifica-se que a prática desses docentes, tem envolvido uma preocupação em desenvolver o que é necessário para integrar-se como cidadão em nossa sociedade.

3.1.2 Sobre a percepção da aprendizagem dos alunos

A avaliação de como o aluno alcança a aprendizagem revela que os professores refletem sobre a necessidade de se conhecer a sala de aula mais de perto, focalizando na

dinâmica interacional que constitui o cotidiano escolar e, assim, promover um melhor desenvolvimento da aprendizagem do aluno, tal como explica Masetto (2000), que postula que na relação em sala de aula é necessário para professor e aluno:

dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas (...) colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquiridos (...) colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais [...] MASETTO (2000, p.145).

Vejam os trechos ilustrativos da percepção dos professores:

P4.

Hoje eu consigo enxergar que isso se dá por meio da interação. Você tem a teoria, você sabe a gramática, mas se você não tiver as estratégias de interação com o aluno, você não consegue muita coisa.

P1.

Eu acredito que o aluno alcance o aprendizado por meio da convivência, porque ele vai usar os sentidos. A partir do ouvir, do falar, do pronunciar das palavras e do toque. E, no caso da escola, quando, a partir da convivência, ele vai transformando aquela fala em letra. Ou observando que a palavra é formada por letras e quais letras são essas. Eu acredito que essa seja a forma como o aluno aprende na escola.

A imagem construída sobre a aprendizagem do aluno é representada pelo papel da interação entre aluno-professor e aluno-aluno na sala de aula. Os dois trechos destacados parecem ilustrar um sentimento comum na escola – a necessidade de se construir uma prática pedagógica em que professores e alunos participem de um processo de interação em variadas dimensões contextuais que possibilitem a construção de conhecimento em sala de aula. Trata-se, também, como podemos observar no depoimento a seguir, da busca pelo estabelecimento de normas de convivência que influenciarão e determinarão as oportunidades de aprendizagem de leitura e escrita, bem como de sentimentos de respeito e partilha no espaço escolar.

P5.

O aluno tem que ser direcionado (...) as nossas crianças aqui não respeitam a família, as pessoas em geral. Elas têm uma história particular, pois algumas delas já apanharam junto com o pai, já viram o pai morrer. Então, no ensino, nós temos que trabalhar para mostrar pra eles que há outro caminho por meio da escola. Eu acho que eles vão aprender o caminho da paz, do bem se nós usarmos vídeos, relatos. O que está faltando aqui na nossa escola é uma valorização do que já tivemos. Temos que recuperar as histórias fantásticas de sucesso de aprendizagem dessa escola para que os alunos aprendam com elas e se tornem cidadãos de bem.

Ao analisar o conjunto de depoimentos dados pelos professores, verificamos uma preocupação recorrente sobre a necessidade de se incluírem no projeto atividades de letramento ligadas ao cotidiano do aluno que contribuam para uma aprendizagem criativa e produtiva de textos diversos que cooperem para a formação cognitiva, ética e afetiva dos alunos. A ânsia do corpo docente da escola é, parafraseando P3, recuperar a história bem sucedida daquele estabelecimento, a partir da percepção das necessidades reais e imediatas de seus alunos, o que certamente contribuirá para o reconhecimento do que os discentes podem e precisam aprender sobre a leitura e escrita nas diferentes disciplinas.

3.1.3 A autorreflexão sobre a formação docente

Para tratar da questão de reflexão sobre a própria formação docente, destacamos como elementos analíticos dos depoimentos a valorização da experiência como processo formador e a constituição de conhecimentos dos saberes teóricos na formação acadêmica.

Inicialmente, a construção da narrativa sobre si, segundo Bragança (2011) coloca “o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivas a partir daquilo que cada um viveu e vive [...]”. Nesse sentido, destacamos a experiência pessoal dos professores, que dialoga e se entrelaça com as outras concepções de formação que serão apresentadas a seguir. Para tratar especificamente do entendimento do docente sobre seu desenvolvimento profissional, identificamos nos depoimentos a narração de aprendizagens construídas no contexto de trabalho docente, em centros comunitários religiosos (BRAGANÇA, 2011, p. 163).

P1

Como a necessidade da comunidade onde eu morava era muito grande, porque não tinha escola; tinha bastante criança, mas não tinha professor. Tinha um centro comunitário da igreja e lá ficavam todos os alunos numa única sala de aula [...] eu tinha magistério já [...] A minha formação profissional começou com base na igreja católica. E de lá vim pra escola, busquei fazer uma universidade. Também sou envolvida com movimento popular que me ajudou muito na minha formação. Naquela época a igreja não ensinava só a rezar, mas também se preocupava muito com o ser humano e sua formação.

P3

Eu comecei fazendo magistério, depois eu fiz a faculdade de pedagogia. Também sou licenciado em sociologia e psicologia. Retomo minha experiência desde quando comecei no juizado de menores. Também coordenei há algum tempo o desenvolvimento do projeto pedagogia do desejo com os empresários de construção civil. Tive que parar o projeto pra entrar na Escola Emaús. Eu fui convidado para trabalhar como professor aqui porque o gestor da USE gostou do trabalho que eu desenvolvia com crianças e adolescentes... então, acho que só vou colher frutos maravilhosos aqui.

Em nossa percepção, ao refletir sobre sua formação, os docentes revelam uma mediação entre os saberes construídos na formação inicial e a realidade concreta da prática educativa, demonstrando que construíram uma nova imagem sobre a docência para si:

P5

Entreí na área da educação sem ter noção do rumo do que seria, de um modo geral, a educação. Quando eu me formei, gostava de literatura, daí entreí na escola particular pra trabalhar e me adaptei a ensinar gramática, o que a escola cobrava. Na escola particular eu fiquei decepcionado com o ensino. Pensei que sabia tudo, mas quando cheguei vi que não sabia nada. Não tinha planejamento, não tinha nada. Aí eu arrumei um contrato e vim pra Escola Emaús e aqui me senti querido pelos alunos e comecei a aprender a dar aula.

P2

Eu sou formada em Letras e a minha experiência profissional começou dando aula pra crianças em creches. Assim, perto de me formar na faculdade, eu já dava aula no ensino fundamental em escolas particulares. Quanto eu comecei a dar aula eu vi que tinha muita teoria e faltava prática aí eu corri atrás e fiz uma especialização em ensino-aprendizagem em língua materna que me deu uma ferramenta muito bacana para trabalhar com o ensino fundamental.

Assim, deparamo-nos com a possibilidade da formação como transformação do sujeito-professor a partir de sua prática e pedagógica com alunos em salas de aulas reais, aprendendo a refletir sobre sua prática pedagógica como um contínuo de aprendizados na relação com outro professor e com o outro aluno.

A análise dos depoimentos desses docentes, com o intuito de diagnosticar um quadro inicial das práticas docentes efetivamente realizadas na escola-campo Cidade de Emaús parece contribuir para o reconhecimento da formação do sujeito professor como processo dinâmico pessoal, porém desenvolvido em âmbito coletivo, ao se relacionar com os alunos e colegas de profissão. Do mesmo modo, constatamos que o professor reconhece a constituição de sua identidade docente tanto na formação teórico-acadêmica quanto na autoformação pessoal/experiencial em trabalho.

Referências

CIAMPA, Antônio Costa. **A história do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CODO, Wanderley. **Indivíduo: trabalho e sofrimento**. Petrópolis: Vozes, 1992.

COLLINS, James e BLOT, Richard K. **Literacy and Literacies: texts, power and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000, p. 133-173.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. pp. 143-155.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

OUTRAS FONTES

BRAGANÇA. Inês de Souza. **Sobre o conceito de formação na abordagem autobiográfica**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8700/6352>. Acesso em: 25.01.2013