

ENTRELAÇANDO (RE) INVENÇÃO, APRENDIZAGEM E VIDA NO PROCESSO DE FORMAR-SE DOCENTE

Sandro Tiago S. Figueira¹

Resumo: No presente texto busco entrecruzar os caminhos formativos por mim percorridos com o intuito de clarificar aprendizagens, reaprendizagens, construções e desconstruções realizadas ao caminhar, entendendo que os itinerários pelos quais passei mergulham-me em um processo de devir pessoal e profissional num movimento permanente de fortalecimento profissional. 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. Concluimos que pensar sobre o aprender a viver a docência a partir das trajetórias pessoais e profissionais docentes descortinam reflexões de conhecer como se conhece e com Maturana e Varela assumimos que está é a oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e de reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão nebulosos e tênues quanto os nossos.

Palavras-chave: Aprendizagem docente; Inserção profissional; Narrativas.

TRAINING (RE) INVENTION, LEARNING AND LIFE IN THE PROCESS OF FORMING TEACHER

Abstract: In this text, I seek to cross the formative paths I have traveled with the purpose of clarifying learning, relearning, constructions and deconstructions made while walking, understanding that the itineraries through which I have passed are immersed in a process of becoming personal and professional in a permanent movement strengthening. We assume the conception of teacher formation, whether initial or continuous, as long as we become acquainted with the ideas of Paulo Freire about the incompleteness of the human being, since we are beings for making themselves with the world, with others and with themselves embracing developments in the intellectual, social, personal and professional spheres. We conclude that thinking about learning to live teaching from personal and professional trajectories reveals reflections of knowing how one knows and with Maturana and Varela we assume that this is the opportunity that we have to discover our blindness and to recognize that the certainties and the knowledge of others are, respectively, as nebulous and tenuous as ours.

Keywords: Teacher learning; Professional insertion; Narratives.

ENTRELAZANDO (RE) INVENCIÓN, APRENDIZAJE Y VIDA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE

Resumen: En el presente texto busco entrecruzar los caminos formativos por mí recorridos con

¹ Doutor em Ciências (FIOCRUZ, 2017) na área de concentração Ensino formal em Biociências e Saúde. Mestre em Educação pelo PPG-EDU Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ, 2012). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008). Atualmente é docente 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 pedagógicas (CNPq).

el propósito de clarificar aprendizajes, reaprendizajes, construcciones y desconstrucciones realizadas al caminar, entendiendo que los itinerarios por los que pasé me sumergen en un proceso de devenir personal y profesional en un movimiento permanente de fortalecimiento profesional. En el caso de que se produzca un cambio en la calidad de vida de la población, se debe tener en cuenta que, en las esferas intelectual, social, personal y profesional. Concluimos que pensar en el aprender a vivir la docencia a partir de las trayectorias personales y profesionales docentes desvelan reflexiones de conocer cómo se conoce y con Maturana y Varela asumimos que es la oportunidad que tenemos de descubrir nuestras cegueras y de reconocer que las certezas y los conocimientos de los demás son, respectivamente, tan nebulosos y tenues como los nuestros.

Palabras clave: Aprendizaje docente; Inserción profesional; Narrativas.

Introdução

O espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar;
o tempo de aprender é hoje e sempre.
(GADOTTI, 2011)

No presente texto busco entrecruzar os caminhos formativos por mim percorridos com o intuito de clarificar aprendizagens, reaprendizagens, construções e desconstruções realizadas ao caminhar, entendendo que os itinerários pelos quais passei mergulham-me em um processo de devir pessoal e profissional num movimento permanente de busca por ser mais². 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*³, 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).

² Concebemos “ser mais” em Freire (1996) enquanto um processo de estar sendo, uma vocação humana de assumir o futuro com seus problemas através de uma postura engajada pela transformação do mundo.

³ Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/>

Utilizamos os termos aprender a viver na perspectiva de Maturana e Varela (1980). Para os autores, a aprendizagem é um fenômeno biológico e comunicacional, e o mecanismo essencial do viver é o acoplamento estrutural. O acoplamento funciona como um processo constituinte do ser, baseando-se nas mudanças estruturais recorrentes através da interação sujeito e meio.

Maturana e Varela (1995) concebem os seres vivos enquanto unidades autopoieticas, isto é, “se caracterizam por literalmente, produzirem-se continuamente a si mesmos” (p.84). Podemos entender a autopoieses como autoconstrução, tangenciada por uma contínua rede de interações a qual propicia, “uma rede de transformações dinâmicas que produz seus próprios componentes [...]”. (p.85)

Nesta perspectiva construímos nosso conhecimento através do acoplamento com a realidade e com os outros sujeitos numa dinâmica do livre fluir de nossa vida. Queremos dizer que o aprender se refere a um fenômeno biológico inseparável do viver, é inerente à vida e acontece nos mais variados caminhos e descaminhos pelos quais trilhamos tanto na esfera pessoal quanto profissional.

Partindo do chamamento efetuado por Gadotti (2010), de que o espaço e o tempo de aprender é hoje e sempre, como também de Maturana e Varela (1995, p. 66) que sinaliza a necessidade de “examinarmos mais de perto como chegamos a conhecer esse mundo” para conscientizarmos-nos perante nossas aprendizagens, apresentarei três contextos de formação pelos quais vivi e vivo, sendo primeiro o curso de graduação em Pedagogia que realizei na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, os encontros formadores na Residência Pedagógica e a prática pedagógica que vivencio diariamente em duas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Permeando a análise dos contextos, estará o olhar investigativo/questionador que construí através do processo para obtenção do título de Mestre⁴, que me encaminha num movimento de reflexões sobre os modos de aprender cotidianamente a tornar-se um professor com as contradições específicas desse campo profissional.

Articularei os três contextos de formação buscando, através das narrativas escritas, um movimento de consciência de si e do meio social em que me insiro,

⁴Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

clarificar as minhas aprendizagens identificando os conhecimentos e as interações que contribuíram para o meu ser docente.

O contexto de formação inicial – iniciando a invenção de si

Começo 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 à 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.

Contexto de formação permanente – Entrelaçando (re)invenção, aprendizagem e vida

Apresentarei agora a minha inserção na docência na qual exploro aprendizagens construídas diariamente com os diversos acoplamentos do contexto escolar e ao mesmo tempo reinvento-me nas esferas pessoal e profissional.

Terminei minha graduação em 2008 e no mesmo ano ingressei na Prefeitura do Rio de Janeiro, para lecionar no primeiro segmento do ensino fundamental. Uma alegria imensa tomou conta de mim, uma vez que o meu anseio profissional havia sido alcançado.

Recebi uma turma do 3º ano, formada de alunos repetentes e com ‘dificuldade de comportamento’. A escola passou-me várias informações sobre a ‘fama’ da turma. Entrei na sala de aula, deixando todos os estigmas dessa turma do lado de fora, contando com minha bagagem teórica e minha vontade de acertar. Conversamos muito, construímos nosso quadro de regras de condutas. Foi um período muito proveitoso. Criei uma rotina de conversarmos sempre, de expor nossos sentimentos.

Passou uma semana, duas, três, um mês. E nada que haviam me falado ocorreu. Percebi que, além de minha preocupação com os conteúdos, a afetividade, o carinho e respeito possibilitaram à turma caminhar, ou seja, a minha defesa da importância do afeto tinha sido validada em minha prática. Foi um ano muito bom. No final do ano, me ofereceram outra turma, que tinha recebido muitos elogios, mas eu preferi continuar com a mesma turma, por opção política (FREIRE, 1996).

Do meu cotidiano docente questões foram surgindo, principalmente no que concerne às vozes e olhares docentes nos cursos de formação continuada. Os espaços ditos de formação e estudo eram reduzidos à prescrição, direcionando os conhecimentos e as aprendizagens à mecânica correção de práticas, revelando um caráter de ações descontínuas e imediatistas.

Desse período inicial de atuação docente emergiram minhas principais problematizações que tangenciaram a formação e desenvolvimento profissional de professores e professoras encaminhando-me ao Mestrado Acadêmico⁵ no ano de 2010 no qual me dediquei a estudar os contextos e movimentos da formação continuada

⁵ FIGUEIRA, Sandro Tiago da Silva. Os contextos e movimentos na formação continuada docente: uma busca de sentido. 2012. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

docente. O objetivo principal dessa pesquisa-formação foi de explorar os contextos de aprendizagem da/na docência buscando as dimensões de sentido nos processos de formação continuada.

Dessa forma, com meu agir docente na educação básica, bem como os resultados da pesquisa empreendida no Mestrado em Educação, pude entender que a minha prática docente se refere a um espaço de pensar, e a escola, contexto este em que me constituo professor, como um *lócus* que oferece diversas possibilidades de fortalecimento pessoal e profissional.

Contexto de fortalecimento profissional da/na docência: a residência pedagógica

O contexto que apresentarei nas linhas que se seguem refere-se ao espaço-tempo em que paramos para pensar as nossas ações cotidianas, exercitamos nossos olhares num entendimento da escola como um *lócus* legítimo de produção de saberes docentes e onde clarificamos os acoplamentos realizados.

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, ampliamos nossa capacidade de autonomização, reflexividade, iniciativa e criatividade.

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**⁶, 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* (1996),*

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.

Esse movimento aqui de revisitar minha memória desvela as itinerâncias formativas por mim percorridas, evidenciando saberes dos quais me apropriei/aproprio. Assim, penso que a memória se constitui num saber que transforma, ao mesmo tempo em que articula e legitima conhecimentos advindos de diferentes contextos e espaços. Vamos assim nos inscrevendo numa história que não está mais distante mas impregnada das memórias que temos e das quais muitos outros fazem parte, conforme destacam Maturana e Varela (1995, p. 61), “toda experiência cognitiva envolve aquele que conhece de uma maneira pessoal, enraizada em sua estrutura biológica” e é transcendida somente no mundo criado com o outro.

Pensar sobre o aprender a viver a docência a partir das minhas itinerâncias direcionou-me numa reflexão de conhecer como eu conheço e com Maturana e Varela (1995) assumo que está é a “oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e de reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão nebulosos e tênues quanto os nossos” (p.67).

Enfim, este sou eu, um sujeito em formação, resultante de vários contextos, leituras e diálogos que possibilitaram/possibilitam novos olhares para meu ser profissional. Um professor com tantas histórias para contar...

⁶ Larrouse Cultural – Dicionário da Língua Portuguesa.

Referências

- 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 da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e livraria Paulo Freire, 2011.
- LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas, SP: Psy II, 1995.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti et. al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.
- SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica , 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.