

A IMPORTÂNCIA DO MEMORIAL PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Jessicléa Alves de Lima¹
Lucineia Contiero²
Jadson Themistocles da Silva³

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo tecer reflexões críticas sobre o processo de formação docente a partir do exercício de redação de memoriais de formação, desenvolvidos para permitir o diálogo entre teoria e prática mediado pela experiência em ensino de língua inglesa. O artigo comporta uma revisão teórico-crítica e ilustrações a partir de reflexões sobre experiências de ensino de língua inglesa no nível fundamental. Como base teórica, nos apoiamos em Rodrigues (2016), Guedin, Oliveira e Almeida (2015), Pimenta e Lima (2012), Souza (2010), dentre outros. Queremos levar a perceber que a redação de memórias de autoria autobiográfica de formação é um recurso valioso para a qualificação profissional docente.

Palavras-chave: Memorial, Formação docente, Ensino crítico, Língua inglesa.

Introdução.

Estudos têm mostrado que o ato de escrever narrativas ou narrar episódios de aulas revelam aprendizagens da docência muito significativas para os docentes (NÓVOA, 1992; NÓVOA, FINGER, 2010; BUENO et al., 2006; GALVÃO, 1998; MIZUKAMI, REALI, 2002; entre outros). Em formação inicial, em início de carreira ou em situação de capacitação ou formação continuada, a escrita de narrativas é uma das formas de os professores revelarem o que pensam sobre o seu ofício e o que vem construindo desde sua escolha profissional. A construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais das pessoas têm inspirado muitas pesquisas e revelado que os professores apresentam um considerável crescimento profissional quando passam por essas experiências.

¹ Graduanda do curso de licenciatura em Língua Inglesa - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, jessiclea_alves@hotmail.com;

² Professora do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN conlucineia@hotmail.com;

³ Graduando do curso de licenciatura em Língua Inglesa – Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, jadsonguitar2009@hotmail.com.

A narrativa, como uma forma de descrever as relações pessoais experienciadas, permite que se tenha um maior conhecimento sobre si próprio, que se reflita sobre como as atitudes afetam o próximo, assim como passe a se ter maior conhecimento sobre os próprios limites e formas singulares de agir e (re)agir. Isto porque a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender processos, causas e consequências de suas ações ou acontecimentos, avaliar circunstâncias, justificar escolhas... de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão.

O desenvolvimento profissional docente, como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, é oportunizado pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento no ato de sua elaboração, criando uma formulação mais acurada das ideias do que a comunicação oral. O professor em exercício ou pré-serviço, na escolha de memórias para melhor se expressar, dando ao outro (leitor em potencial) a possibilidade de compreender seus pensamentos e ideias, constrói, a partir de suas experiências, relações necessárias à produção de sentidos: interpretação e produção assumem papel central do processo educativo, mobilizando conceitos e sistemas teóricos que possibilitam ao sujeito da ação formativa assumir o papel de protagonista ao criar/produzir textos ao invés de apenas consumi-los. Estes pressupostos são a base que motiva a realização deste estudo, que quer levar a perceber que narrar reflexões críticas sobre o processo de formação docente a partir do exercício memorialístico de formação desenvolve um poder de autonomia indispensável ao exercício profissional.

Metodologicamente, visamos tecer reflexões críticas sobre o processo de formação docente a partir do exercício da narratividade de formação, a fim de demonstrar a importância da escrita dos memoriais para a formação de professores. Para tanto, nos utilizaremos de relatos retirados de diários escritos por alunos da disciplina de Estágio Supervisionado para Formação de Professores, ministrada no curso licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O artigo soma: revisão teórico-crítica e algumas reflexões a partir de experiências de ensino de língua inglesa no nível fundamental. Utilizamos como base teórica, os autores: Rodrigues (2016), Guedin, Oliveira e Almeida (2015), Pimenta e Lima (2012), Tripp (2005), Souza (2010) que tratam sobre múltiplos aspectos do processo de formação docente.

Percurso de Desenvolvimento e Resultados.

Lembro-me da sensação de estar pela primeira vez em uma sala de professores no meu primeiro estágio de docência, sentada com meu plano de aulas em mãos, sentindo-me estranhamente deslocada, pois não era aluna, mas também não era totalmente professora. A sensação intrigante de não me reconhecer, o paradoxo de estar em um mundo totalmente novo, porém conhecido, a escola. Dessa vez ela estava diferente, na verdade eu estava diferente, já não era mais uma aluna, estava assumindo um novo papel naquele lugar. “Quem sou eu aqui e agora?” “Quando vou sentir que sou uma professora de fato?” “Como isso vai acontecer?” Dúvidas e mais dúvidas. (J.L., 2019)

Com base nesses questionamentos, propomos uma reflexão sobre como acontece o processo de construção da identidade do professor, afinal, esse é mais um rito de passagem na vida do licenciando, e como todo rito de passagem, há muitos conflitos, medos e um processo gradual de transição que resultará em um profundo amadurecimento pessoal e profissional.

Para falarmos sobre identidade docente, primeiramente, precisamos compreender o sentido de identidade. Pimenta e Lima (2012) explica que a identidade pode ser analisada sob duas perspectivas: uma perspectiva individual e outra coletiva. Enquanto a primeira é constituída pela experiência pessoal, a segunda constitui-se através dos grupos sociais, conferindo-lhes um papel e status social. Assim, a identidade profissional pode ser entendida como uma identidade coletiva, conforme conclui Brzenzinski (2002, p. 8 apud PIMENTA & LIMA, 2012, p.113). No processo de formação docente, a construção da identidade está presente em diversos aspectos, um deles é a aproximação entre o aprendiz e o professor supervisor, que não apenas tem o objetivo de propiciar momentos de observação da condução da aula, dos métodos e das abordagens utilizadas, mas principalmente de dar oportunidade para que o aprendiz compreenda a figura do professor, pesquise e conheça sobre sua inserção na profissão, suas raízes e a construção de sua identidade ao longo dos anos de experiência. Ainda de acordo com as autoras, a construção da identidade docente está presente também no confronto entre teoria e prática, ou seja, na análise das práticas à luz das teorias, assim como na elaboração de novas teorias com base na investigação. Pode-se, portanto, afirmar que o estágio de formação de professores é também um campo de pesquisa, uma extensão da universidade e, ao mesmo tempo, um elo entre escola, universidade e sociedade. Compreender esse pensamento, segundo as autoras, é importante para o aprendiz, especialmente no momento do exercício do pré-serviço, no qual ele transita entre duas instituições educacionais de níveis, objetivos e características distintas.

O processo de amadurecimento pessoal e profissional que a formação docente proporciona ao aprendiz considera, além da construção da identidade docente, uma mudança profunda de mentalidade que está diretamente relacionada ao modo que o aprendiz vê a si mesmo, a educação e a escola. Nesse sentido, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) afirma que as concepções sobre a profissão trazidas pelo aprendiz logo no início do curso de licenciatura são crenças baseadas no senso comum, e o papel das vivências docentes na formação é justamente transformar essas concepções, afastando-as do senso comum e aproximando-as do saber científico por meio da investigação. Ao longo desse processo, o aprendiz desenvolverá competências e características inerentes ao professor reflexivo. Mas afinal, quem é esse professor reflexivo e como ele é construído?

De acordo com Rodrigues (2016), ser um professor reflexivo, antes de tudo, é estar envolvido com seu trabalho de forma crítica e responsável, lançando sob seu trabalho um olhar para além dos aspectos técnicos. Ainda de acordo com o autor, ser um professor reflexivo implica identificar os fatores que auxiliam e dificultam a aprendizagem, como por exemplo, questões relacionadas à faixa etária dos alunos, o local em que o conhecimento é ensinado (ex: escolas regulares, escolas de idiomas, universidades e etc.), o objetivo da aprendizagem (ex: leitura, prática oral e outros.), além de questões individuais e sociais. O professor reflexivo procura desenvolver ao máximo as suas competências e, acima de tudo, analisa suas próprias práticas pedagógicas a fim de aperfeiçoá-las.

A reflexão sobre a prática é determinante na vivência de estágios. É o que podemos ver através de relatos retirados de um memorial de formação docente realizado em uma escola pública do município de Natal que atende alunos do ensino fundamental:

Revisei um dos conteúdos estudados pelos alunos utilizando uma abordagem mais tradicional, tendo apenas o quadro como ferramenta principal, também não fiz nenhuma modificação no ambiente, deixei as cadeiras no formato tradicional e observei que minha fala não conquistava a atenção dos alunos, muitos sentados nas últimas carteiras; nem mesmo abriam o caderno para escrever ou participavam da aula. A experiência negativa se repetiu com todas as turmas no primeiro dia de atividades. Ao fim do dia, sentei para escrever sobre o que havia acontecido e refletir sobre a aula para entender o motivo de tamanha frustração. Notei que precisava modificar minha prática, precisava considerar os diversos aspectos relacionados à faixa etária daqueles alunos, pois eram adolescentes entre 13 e 17 anos e eu precisava entender seus interesses e particularidades para poder trabalhar melhor com eles. Recorri a um texto que trata especificamente do ensino de línguas estrangeiras na adolescência, lido na disciplina de estágio supervisionado: *Adolescentes e a aprendizagem de uma língua estrangeira: características, percepções e estratégias*, escrito por E. A. Bassos, no qual a autora defende que o processo de ensino-aprendizagem de adolescentes precisa ser diferenciado e este é influenciado por diversos fatores biológicos, cognitivos, afetivos e socioculturais. O texto aborda também alguns aspectos psicológicos do desenvolvimento na adolescência e as características do comportamento nessa fase. Como processo natural iminente ao período de transição que é a adolescência, muitos deles tendem a ser agressivos e transgressivos mediante regras, nesse período cresce a necessidade por autoafirmação e o medo da frustração e da falha, principalmente em frente aos demais, é um fator

predominante entre eles, por isso é importante que o professor proporcione experiências positivas, dando-lhes oportunidade de mostrar seus talentos e conhecimentos. A autora também fala da importância de aproximar o ensino de línguas da realidade deles, ou seja, o professor precisa estar atento aos interesses específicos desses alunos e buscar promover uma aula que agrega o conhecimento necessário a ser aprendido e os interesses do público-alvo. A partir da leitura, pude fazer uma reflexão mais aprofundada e resolvi modificar completamente a aula seguinte. Primeiramente, modifiquei a configuração das carteiras, de modo que todos pudessem participar ativamente da aula sem que ficassem isolados atrás dos demais colegas. Também resolvi mudar a metodologia adotando dinâmicas em grupo e repensando minha própria postura diante deles. Busquei me aproximar de todos de modo a ouvi-los mais, estimulando-os a expressar suas opiniões e a ouvir também os colegas. O resultado na aula seguinte foi extremamente positivo. A recepção dos alunos foi excelente, a atenção e a participação na aula também tiveram uma melhoria muito satisfatória. (J.L., 2019)

A experiência acima relatada, que iniciou de forma negativa, só pôde terminar de forma satisfatória mediante a reflexão sobre a prática com o auxílio da escrita de narrativas docentes, após cada prática realizada. Oliveira (2011) afirma que a narrativa, sendo uma forma de descrever as vivências do autor, possibilita que o mesmo tenha conhecimento sobre si e reflita sobre suas próprias práticas. Assim, a narrativa potencializa o processo de reflexão pedagógica que permite aos autores, por exemplo, compreender as causas e consequências de determinados acontecimentos em suas práticas pedagógicas e então tomar atitudes adequadas para aperfeiçoar suas experiências, exatamente como ocorreu no relato mencionado.

A pesquisa autobiográfica comporta uma variedade de procedimentos de recolha como diários, biografias, portfólios, memoriais, entre outros, bastante utilizados nas pesquisas da área educacional. De acordo com Souza (2010), a pertinência do trabalho centrado na autobiografia justifica-se por sua constante vinculação dialética entre as dimensões teórica e prática do trabalho docente – elementos complementares nos estágios de ensino e formação. Os memoriais, enquanto recurso de narratividade, são situações que envolvem uma carga emotiva intensa, trazem à memória as emoções positivas ou negativas para o sujeito que as vivenciou e representam algumas vezes momentos decisivos para mudanças, transformações etc.

Nessa mesma perspectiva, a investigação na sala de aula, considerando suas características próprias, é uma preocupação da pesquisa-ação. O ciclo através do qual a pesquisa-ação se realiza, de acordo com Tripp (2005), é norteado pela ação e investigação. Dentro deste ciclo temos o planejamento de ações para melhoria da prática; ação para implementação das melhorias; o monitoramento e descrição dos efeitos da ação; e a avaliação dos resultados. A pesquisa-ação difere-se da pesquisa científica tradicional, pois ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e limita-se pelo contexto e pela ética da prática. Não

há pesquisa-ação sem reflexão e transformação. Não há professor profissional que não seja pesquisador de suas ações.

Para nos aprofundarmos ainda mais no processo de formação docente, especificamente dos professores de línguas estrangeiras, precisamos também falar sobre alguns desafios que compõe a trajetória desses aprendizes, numa perspectiva crítica e contextualizada. Para este profissional em formação, o desafio da trajetória se torna ainda maior, pois perpassa, entre outros, os aspectos pedagógicos, linguísticos e culturais. Conforme afirma Rodrigues (2016), ser um bom professor implica não apenas dominar o conteúdo de sua área de atuação, mas saber o que fazer com o conteúdo que domina, saber como ensiná-lo e ter consciência de que conhecimento se constrói e se troca, portanto, não acaba junto com a graduação. Marcuschi (2009, p.11 apud RODRIGUES, 2016, p.22), por sua vez, afirma que a formação do profissional de letras é a formação de um cidadão capaz de agir na construção do conhecimento junto à sociedade, sua intelectualidade não se caracteriza simplesmente pelo domínio de diversos conhecimentos culturais, históricos e temáticos em sua área, mas por sua capacidade autônoma, crítica e ética. Portanto, a formação intelectual do profissional de letras deve ser cada vez menos centrada em acumulação de conhecimento e cada vez mais centrada em desenvolvimento crítico e construção da autonomia.

Tal concepção compartilhada pelos teóricos parece ser antagônica à realidade da educação brasileira. Nóvoa (2007, p.14 apud RODRIGUES, 2016, p.22) afirma que a formação dos professores por vezes é excessivamente teórica e por outras vezes excessivamente metodológica, o que acaba resultando em profissionais cheios de teorias, livros e teses na cabeça, mas não sabem como tudo isso se transforma em prática. Nesse sentido, a autora defende uma formação centrada na prática e na análise dessas práticas, pois o que forma o sujeito não é a prática em si, mas a reflexão sobre a prática.

A constatação de Nóvoa sobre a predominância de conteúdos teóricos e metodológicos sobre os práticos parece ser uma realidade muito presente na maioria dos cursos de licenciatura do país, pois em grande parte deles os estágios, ou seja, as práticas são iniciadas nas últimas etapas do curso, assim, a teoria vem primeira e a prática depois. Tal fato gera uma extrema ansiedade no aluno por uma primeira experiência positiva, o que muitas vezes não acontece.

Lembro da minha primeira experiência de estágio como um momento de grande choque, pois a expectativa por uma experiência positiva, após tanto tempo de preparação teórica, me fez acreditar que eu estava preparada, no entanto a realidade que encontrei na escola foi completamente diferente daquilo que eu havia imaginado. A teoria pareceu, à primeira vista, algo distante e impraticável mediante tantas limitações enfrentadas pelos professores e gestores daquela

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

instituição. A primeira limitação que percebi foi a carga horária da disciplina que, além de baixa, era fragmentada, fato que tornava mais difícil o trabalho de qualidade com as sequências didáticas. Eram apenas duas aulas por semana em cada turma, cinquenta minutos pouco proveitosos mediante uma sala extremamente lotada e uma metodologia de aula completamente desinteressante e descontextualizada. (J.L., 2019)

Trazendo para um contexto geral, tal situação agrava-se mediante as deficiências na formação docente, tratando do nosso alvo principal, que é formação do professor de línguas estrangeiras. Consolo, Martins e Anchieta (2009, apud RODRIGUES, 2016, p. 17) afirmam que um grande percentual de alunos formados em cursos de letras não possui nível satisfatório de proficiência na língua para atuar como professor de língua estrangeira (LE). Essa é uma das barreiras mais frequentes na formação de professores de LE, principalmente se consideramos que este deve dominar uma língua que é pouco utilizada cotidianamente no seu contexto social, e ainda conhecer aspectos culturais que parecem estar tão distantes. Como se não bastassem tantas limitações e desafios a serem superados pelos profissionais da educação já citados, estes ainda precisam lidar com um sistema educacional engessado e uma legislação imediatista. Muitas vezes os objetivos traçados pela legislação educacional acabam por estagnar o desenvolvimento da educação em função dos problemas enfrentados pela gestão e pelos docentes, como uma espécie de conformismo sem qualquer perspectiva de avanço. É o que podemos observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (3º e 4º ciclos do ensino fundamental), no que diz respeito ao ensino de língua inglesa quando orienta aos professores que trabalhem com ênfase na habilidade de leitura sob a justificativa de que os professores não possuem um nível adequado de proficiência oral na língua e que as necessidades imediatas dos alunos parecem estar ligadas à leitura técnica e de lazer. Ora, uma vez que as dificuldades são identificadas (ex: deficiência na proficiência oral dos professores) é preciso investir na formação dos mesmos ao invés de limitar os conhecimentos e a ênfase de ensino do aluno em detrimento dessa deficiência. Entendemos que muitos são os desafios para os professores em formação, assim como para aqueles que estão em atuação há muito tempo, e que há uma grande necessidade de ter “ousadia” para se agir como um professor reflexivo no contexto atual, ou seja, ousadia para romper o sistema engessado.

Podemos ver, através dos relatos, que construir nos professores em formação uma postura investigativa e reflexiva, de fato, produz autonomia ao proporcionar-lhes a percepção de suas próprias falhas e potenciais, tornando-os capazes de tecer seu próprio caminho rumo à consolidação dos conhecimentos aprendidos:

Na última aula do estágio me propus a trazer uma aula mais dinâmica e divertida para todos. A princípio, eu havia planejado fazer a aula na biblioteca da escola, porém com alguns imprevistos tive que transferir para a sala de vídeo. Felizmente, a mudança de local não atrapalhou a condução da aula e consegui seguir com o plano até o final. Propus aos alunos um “concurso de repentistas” interligando literatura com música por meio do cordel. No concurso eles receberam o desafio de “cantar” um cordel em ritmo de repente. Inicialmente poucos alunos tiveram a coragem de se expor e tentar, fui então a primeira voluntária a tentar, e em pouco tempo os demais começaram a se voluntariar, alguns obtendo êxito na tentativa, outros nem tanto, porém todos foram recompensados pela coragem de tentar. Vendo o entusiasmo deles com o desafio, recordei o texto de E. Bassos sobre o ensino de línguas estrangeiras na adolescência citado anteriormente, no qual a autora enfatiza a necessidade do professor proporcionar aos alunos experiências positivas que os encorajem a expor seus pensamentos, talentos e habilidades. Refletindo posteriormente sobre a experiência, percebi que administração do tempo em sala de aula estava evoluindo cada vez mais e entendi a importância de fazer um planejamento flexível, pois imprevistos podem acontecer a qualquer momento. No fim da aula, a avaliação dos alunos foi muito positiva, de modo que me tocou profundamente e pude sair de lá com grande satisfação e a sensação de dever cumprido. (J.L., 2019)

As universidades podem até não dar conta de todas as demandas da formação dos profissionais docentes na atualidade por diversos motivos, no entanto, o que não se pode perder de vista é a formação crítica desses profissionais. Conforme afirma Rodrigues (2016, p.31), a formação crítica é o elemento que traça a linha divisória entre mediocrização e a formação de profissionais conscientes, entre as universidades meramente prestadoras de serviço e as universidades verdadeiramente formadoras.

A formação crítica de professores é constituída através de um processo complexo no qual a reflexão sobre a ação é parte integrante indispensável e o memorial de formação docente tem o papel de propiciar tal oportunidade de refletir sobre as práticas, melhorando-as e incentivando a investigação em sala de aula. Os relatos mencionados neste trabalho são um exemplo da importância que o memorial tem no processo de formação docente e mostram que o ensino e a aprendizagem torna-se muito mais significativas mediante uma formação crítica.

Considerações Finais.

Aqui refletimos sobre o complexo processo de formação de professores, assim como os desafios inerentes a ele. Percorremos em nossa rescrição, amplamente, desde os aspectos da formação da identidade docente durante o estágio, a importância da postura investigativa do professor, o importante papel do memorial de formação docente no processo de construção do profissional, bem como sua preparação para a práxis – a prática guiada pela teoria.

O exercício da profissão docente exige um constante processo de criatividade e renovação, ou seja, um bom professor jamais pode deixar de se renovar em termos de conhecimento e preparação, pois o ato de ensinar também implica aprender o tempo todo. É

preciso, a cada novo plano de aula, repensar estratégias, avaliar os interesses dos alunos, considerar as particularidades de cada turma, reavaliar práticas e ampliar conhecimentos através da reflexão que pode ser proporcionada pelo memorial de formação docente. Este, portanto, mostra-se um elemento indispensável na construção de profissionais docentes autônomos, críticos e preparados para o exercício da docência.

Referências Bibliográficas.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GHEDIN, Evandro. OLIVEIRA; Elisângela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.

OLIVEIRA, Rosa Maria Anunciato. **Narrativas:** contribuições para a formação de professores, para práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. Revista de educação pública, Cuiabá, V.20, n.43, maio/ago. 2011, p.289-305.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** Revisão técnica José CerchiFusari. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. **A formação do professor de língua estrangeira no século XXI:** entre antigas pressões e novos desafios. Londrina, Signum: estudos da linguagem, v.19, n. 2, dez. 2016, p.13-34.

SOUZA, E. C. **Autobiografia Docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. São Paulo, Educação e pesquisa: v.31, n.3set/dez. 2005, p.443-466.