



Data de recebimento do artigo: 16-10-2017

Data de aceite do artigo: 26-2-2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.7769/gesec.v9i1.731>

Narrativas de uma bacharela sobre a construção de suas práticas de professora na universidade pública

Rosalia Beber de Souza

Doutoranda em Administração na Universidade Federal de Lavras (UFLA), Mestra em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Professora de Secretariado Executivo na mesma instituição. E-mail: rosaliabeber@ufv.br (Brasil).

Douglas Candido Ribeiro

Licenciado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Mestre em Letras/Linguística Aplicada pela mesma instituição. E-mail: douglasdidoro@msn.com (Brasil).

RESUMO

Este estudo de caso objetiva traçar reflexões acerca da formação de professores, especificamente em uma universidade pública, com base nos relatos obtidos por meio das histórias pedagógicas de uma bacharela que se tornou professora. Constatou-se que a identidade profissional da participante foi construída e calcada em seus modelos de professores durante a vida escolar bem como em métodos de ensino. Observou-se, também, que suas crenças a respeito de ensino e aprendizagem foram adquiridas e fortalecidas ao longo do tempo. Mais precisamente, a ênfase de nossa análise é dada nas ligações significativas entre as experiências passadas e as práticas atuais dessa profissional em uma universidade pública que não teve formação específica para atuar como professora durante sua graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Bacharel. Histórias pedagógicas. Crenças. Formação de professores.

Narratives from a bachelor on the construction of her teaching practices in the public university

ABSTRACT

This case study aims to reflect about teacher education, specially at the public university, based on the information obtained through the narratives written by one informant with a bachelor's degree in secretarial science who became a teacher. We identified that the development of her professional identity was formed through the models of teachers she had during her academic experiences as well as in the teaching methods she was exposed to. Her beliefs about teaching and learning were acquired and became stronger over the years. Emphasis in this paper is given to meaningful connections between past experiences and actual practices of this professional in a public university who did not have specific courses on teacher education during her undergraduation.

KEYWORDS: Bachelor's degree, Pedagogical stories, Beliefs, Teacher education..

Como referenciar em APA:

Souza, R. B. & Ribeiro, D. C. (2018). Narrativas de uma bacharela sobre a construção de suas práticas de professora na universidade pública. *R.G.Secr., GESEC*, 9(1). doi: <http://dx.doi.org/10.7769/gesec.v9i1.731>

Como referenciar em ABNT:

SOUZA, R. B.; RIBEIRO, D. C. Narrativas de uma bacharela sobre a construção de suas práticas de professora na universidade pública. **R.G.Secr., GESEC**, v. 9, n. 1, 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.7769/gesec.v9i1.731>



Introdução

Ao tratarmos da formação de professores, estamos agindo em um campo amplo de estudo que requer, acima de tudo, cuidado sistemático em suas investigações, pois a essência desta área se incide, dentre outros aspectos, no dever de formar futuros professores e cidadãos socialmente mais conscientes de seus papéis. Entendemos que a aprendizagem é adquirida por meio do trabalho em conjunto dos professores e alunos e é necessário que haja sintonia entre esses atores para que ela ocorra. Acreditamos também que muitos professores possam ter visões restritas sobre ensino e aprendizagem por diversas razões, mas principalmente por não terem tido uma formação voltada para o ensino. Todos nós construímos nossas histórias e grande parte de nossas lembranças, se não todas, estão atreladas a outras pessoas e é nessa construção que a identidade de cada indivíduo também se constrói. Com base nessa visão, temos como objetivo, investigar as histórias contadas pela participante a respeito de suas experiências escolares e procuramos, em suas narrativas, elementos que foram e ainda são espelhos para suas práticas como professora. Assim, acreditamos que refletir sobre essas histórias de vida pode contribuir para um entendimento melhor da prática dessa professora, bem como buscar uma conscientização da importância social da profissão de professor, tanto para os que tiveram uma formação específica, quanto para os que não a tiveram.

Diante de nossas colocações iniciais que motivaram este estudo, fazemos primeiramente uma breve revisão teórica sobre a formação de professores. Em seguida, detalhamos os procedimentos metodológicos e, por fim, passamos à construção dos dados.

Formação e reflexão

Para falarmos sobre a reflexividade, apoiar-nos-emos principalmente em Libâneo (2002) por considerarmos seu estudo uma ferramenta primordial antes de iniciar qualquer abordagem reflexiva no contexto de formação.

A ideia de reflexão mostra-se constante nas investigações do processo de formação (Libâneo, 2002; Zeichner, 2003; Sacristán, 2005; Ghedin, 2005; Siqueira, 2008; dentre outros). Em termos gerais, a reflexão, a nosso ver, é o elemento principal para que seja desenvolvido um processo exitoso na formação do professor, pois não há tomada de consciência que seja desprovida do pensar, do refletir. Todavia, Libâneo (2002) coloca em

questão a viabilidade da construção e discussão de teorias a respeito da reflexividade. O autor discute, a princípio, que muitas correntes teóricas educacionais tendem a se encaixar dentro de um reducionismo que, por consequência, se distanciam de discussões e abordagens mais concretizadas e profundas sendo, então, tratadas parcialmente. Segundo o autor, devido às variadas áreas das pesquisas no campo educacional, pesquisadores neste campo tendem a tratar dos fenômenos educacionais de forma reduzida e parcial numa perspectiva social, histórica e psicológica. Por essa razão, o autor norteia sua discussão em torno dos conceitos de reflexividade num aspecto mais aprofundado no intuito de mostrar aos linguistas e estudiosos da área que este tema não deva seguir um caminho flutuante ou oscilante no sentido daquilo que se “move tornando a passar (ao menos aproximadamente) pelas mesmas posições” (p. 54). Por não ser o nosso foco detalhar sobre esses conceitos e seus riscos voltados a uma superficialidade, nós nos dispomos a apresentar somente a noção sobre reflexividade que o autor discute.

Dessa forma, Libâneo (2002) discute, primeiramente, reflexividade em termos gerais apontando-a como uma autoanálise sobre nossas ações. Em seguida relata que há, pelo menos, três significados bem distintos sobre reflexividade: 1) reflexividade como consciência dos próprios atos; 2) reflexividade como relação direta entre a própria reflexividade e as situações práticas; e 3) reflexividade dialética. De forma breve, o autor discute, na primeira, que a reflexividade acontece de forma a refletir sobre os atos já praticados. O indivíduo reflete sobre sua mente, analisa suas ideias, modifica-as a fim de formar teorias e orientações para sua prática. É o indivíduo refletindo consigo mesmo. Já no segundo significado, Libâneo (2002) discute que a reflexividade tem relação direta com a prática por ser imanente a ação, é a relação do indivíduo com suas ações. Por fim, o terceiro significado é a reflexão dialética. Em resumo, o autor argumenta que tal reflexividade se dá pelo diálogo do indivíduo com o mundo e que, dentro de uma realidade qualquer, o ser humano dá sentido para ela com suas ações. O autor acredita que esses três sentidos “geram diferentes entendimentos do papel da reflexividade no trabalho dos professores” (p. 57).

Um aspecto importante referente à reflexividade é discutido por Mateus (2002). Sua discussão centra-se na necessidade de se formar pessoas capazes de questionar os conhecimentos tidos como verdadeiros e propor reelaborações. Para isso, enquanto professores, devemos nos perguntar sobre a finalidade de trabalharmos conceitos descontextualizados do cotidiano de nossos alunos e questionar por que a multiplicação dos saberes continua se sobrepondo ao desenvolvimento das competências. Assim, a autora

defende duas teses: a primeira, de uma formação continuada em todos os níveis e que aprender a aprender deve ser a competência central explorada nos currículos; a segunda, da participação reflexiva e crítica dos professores, sem a qual não poderão por si só dar conta de mediar saberes em transformação. Afirma que é necessário fazer das universidades um lugar privilegiado para a formação desses profissionais, por meio da pesquisa educativa. Segundo a autora, o papel da educação contemporânea é o de formar cidadãos capazes de participar na construção de uma sociedade mais justa e prepará-los para acompanhar as transformações do mercado de trabalho e do mundo.

Nessa perspectiva, ressaltamos o pressuposto de radicalidade perante à reflexão abordado por Saviani *apud* Mateus (2002). Tal pressuposto exige que a reflexão busque as raízes dos problemas concretos vividos no cotidiano escolar: o problema do rigor, que estabelece a necessidade do uso de métodos para guiar a reflexão; e o problema da globalidade que requer que a reflexão considere todo o contexto no qual está inserida. Entende-se aqui o trabalho educativo como um trabalho essencialmente político, servindo sua prática crítica-reflexiva não apenas à sua emancipação, mas também à de seus alunos.

2.1 Formação e crenças

Abordaremos aqui somente algumas pontuações que julgamos relevantes acerca das crenças para este artigo. Sendo o nosso objetivo estabelecer ligações entre as experiências passadas e as práticas atuais da participante, refletiremos sobre a construção de identidade profissional e, portanto, não acreditamos que crenças estejam isentas deste processo.

Sobre esse tema, Pajares (1992) faz a distinção entre crença e conhecimento. O autor explica que, de acordo com estudos na área (Nespor 1987, Nisbett & Ross 1980, Ernest 1989, Goodman 1988) as crenças estariam relacionadas com experiências vividas pelas pessoas, já o conhecimento, seria preestabelecido por estudos e pesquisas. As crenças assim estariam relacionadas a vivências e impressões pessoais. Citando Nespor (1987), as crenças são mais inflexíveis, imutáveis e menos dinâmicas que o conhecimento e podem desafiar a lógica, ao passo que o conhecimento é mais bem definido e próximo à razão. Quanto ao efeito que o conhecimento e a crença têm sobre a atitude de um professor na sala de aula e as decisões tomadas por ele, afirma que, incapaz de usar o conhecimento apropriado e estratégias cognitivas nessas situações, o professor usa suas crenças com todos os seus problemas e

inconsistências. Assim, as crenças influenciam muito mais os professores do que o conhecimento ao determinar como eles organizam e definem suas tarefas e problemas. Pajares (1992) discute ainda, que as crenças estão enraizadas no conhecimento, e, desta maneira, todo conhecimento tem em sua base a crença. Defende, assim, que crenças e conhecimento não envolvem os mesmos processos cognitivos – pelo menos não da mesma forma.

De acordo com Borg (2003), os professores ao longo de suas carreiras vão adquirindo conhecimentos e passando adiante. Tais conhecimentos são fruto da extensa experiência de escolarização, dos cursos profissionais, dos fatores contextuais e das práticas em sala de aula que foram acumulados na memória dos professores e que influenciam em suas posturas profissionais. Já no que diz respeito à sua abordagem sobre crença e cognição, o autor relata que a cognição não só molda o que os professores fazem, mas é também influenciado pelas experiências acumuladas. Dessa forma, a experiência permite ao professor ter mais desenvoltura em sala de aula e ser mais interativo nas tomadas de decisões. De acordo com Richards, Li & Tang *apud* Borg (2003), em suas pesquisas, os novatos (menos experientes) obtiveram níveis mais baixos nos seguintes pontos: a) reflexão sobre o conteúdo ministrado na perspectiva dos aprendizes; b) profundidade de compreensão do conteúdo da disciplina; c) conhecimento sobre os meios apropriados para abordar os conteúdos; d) conhecimento sobre como integrar o aprendizado de línguas com objetivos curriculares mais amplos.

O estudo

A professora investigada possui bacharelado no curso de secretariado executivo e atualmente é professora do mesmo curso em uma universidade federal. A participante ingressou na docência no ano de 2007 e possui mestrado em estudos linguísticos. Ela escreveu duas narrativas sobre suas histórias escolares. A primeira, diz respeito às suas histórias ainda como aluna. Já na segunda narrativa, os relatos se referem às suas experiências como professora. Todas as análises foram feitas por um viés interpretativista.

Com relação aos autorrelatos, Vieira-Abrahão (2006) explica que são relatos orais ou escritos de experiências pessoais.

Nosso propósito ao utilizar as duas narrativas (aplicadas separadamente) foi o de traçar ligações significativas entre as experiências escolares da professora enquanto aluna e as práticas da participante enquanto professora. Procuramos, nas histórias contadas, sinais que

pudessem revelar a influência de eventos passados na prática da professora para, ao final, discutir sobre as implicações deste estudo para o campo de formação de professores.

Resultados

As análises dos resultados estão divididas em três seções. Na primeira seção, abordamos e discutimos sobre as histórias escolares da participante enquanto aluna. Na segunda, analisamos as histórias contadas sobre a prática da participante enquanto professora e, por fim, discutimos sobre as relações das experiências passadas com as práticas atuais da participante.

4.1 Histórias sobre a vida escolar

[...] Os anos se passaram, mas a minha melhor professora, aquela inesquecível, foi a da primeira série do ensino fundamental: a “Tia” Cecília. Ela nos alfabetizou; despertava em nós o interesse pelo aprendizado com o livro da “Camila Sonha”. Nunca a esqueci. Trabalhava com nossa imaginação e criava expectativa em relação às aulas seguintes. Lembro-me dela ter feito um teatrinho no final da primeira série para nossa despedida. (A. C)

Os relatos analisados de A. C. revelam um conjunto de histórias que marcaram sua vida positiva e negativamente de tal forma que as lembranças ainda são claras em sua mente. No que diz respeito aos professores, A. C. revela os motivos que a fizeram caracterizá-los como bons e ruins. No excerto acima, percebemos uma doce e antiga lembrança da professora inesquecível: a tia Cecília. A utilização do adjetivo “inesquecível” para caracterizar a professora deve-se, provavelmente, ao fato da atitude desta em não somente trabalhar os conteúdos acerca da alfabetização de um modo tradicional que se restringia ao quadro e ao livro, mas que utilizava de recursos e estratégias motivacionais para chamar a atenção dos alunos como o teatro e o aguçar da imaginação. A impressão que se tem é de que a professora mantinha uma relação boa com os alunos criando, desta forma, um laço de afeto marcante para A. C., assim como para os demais.

[...] e, dada a grande empatia da turma com essa professora, nossas mães foram conversar com a diretora para pedir que a tia Cecília continuasse conosco na segunda série. E assim aconteceu: ela nos

acompanhou também nesta fase, até que teve que nos deixar porque estava grávida e ia ganhar bebê. Ela até chorou no último dia de nossa aula. (A. C.)

Interessante observar que a empatia mencionada por A. C. repercutiu na atitude das mães em pedir e querer a tia Cecília novamente como professora de seus filhos na série seguinte. Temos aqui uma questão que julgamos essencial para o contexto de ensino e aprendizagem: a afetividade. Acreditamos que a sintonia entre a professora Cecília e seus alunos fez com que o processo de aprendizagem tenha sido favorável para A. C., pois conforme discutido por Almeida Filho (2005, p. 67), “os fatores afetivos são amplamente influentes na qualidade dos processos obtidos”. Ao contar sobre a primeira escola em que estudou até a sexta série, além de mencionar a tia Cecília, A. C. relata, de forma geral, que outros professores também se destacaram por questões de afetividade, conforme excerto seguinte: “Os professores eram sempre interessados e atenciosos e acredito que, pelo fato de conhecerem, de terem um contato estreito com as famílias dos alunos, o acompanhamento era muito bem feito”. (A. C.)

Percebemos que neste período da vida escolar de A. C., que foi do primário até a sexta série do ensino fundamental, os melhores professores parecem ter sido aqueles que, dentre outros fatores, mantinham uma relação positiva de afetividade com os alunos. Nessa perspectiva, Bailey *et al apud* Borg (2003) identificaram vários fatores relatados para situações de ensino e aprendizagem que fizeram de seus próprios aprendizados em línguas em experiências positivas, como: personalidade e estilo do professor as quais importavam mais que metodologias; professores carinhosos, comprometidos e com expectativas claras de seus alunos.

Os modelos de bom professor para A. C. foram além de traços de afetividade. Segundo a participante, uma lembrança que se faz clara está direcionada à abrangência do ensino por um aspecto sociocultural.

Os professores dialogavam muito com nossos pais e tinham uma autonomia para serem quase nossos segundos pais. A educação ultrapassava o âmbito escolar: havia uma preocupação na nossa formação cidadã. Lembro de algumas gincanas beneficentes que a escola promovia, das quais adorávamos participar. (A. C.)

Ter um ensino que ultrapassa o âmbito escolar foi um fator importante para A. C. onde o professor também contribui para esse fato, pois havia uma preocupação na formação de cidadãos. Tal percepção nos retoma o discutido por Freeman e Johnson (1998). Esses autores reforçam a ideia de que o processo de ensinar é para toda a vida e socialmente negociado, pois

é constantemente construído e reconstruído nas experiências com alunos, pais, administradores e outros elementos envolvidos neste processo. Demo *apud* Mateus (2002) também ressalta a importância do “aprender a aprender” que prepara os indivíduos para os desafios do futuro, tanto na linha da cidadania quanto na da produtividade. Contrário à didática do “ensino/aprendizagem”, que entende o conhecimento como algo a ser repassado; foca na concepção do conhecimento como algo que pode ser criticado e recriado.

Por outro lado, a mudança de escola durante o ensino fundamental trouxe avaliações mais negativas por parte de A. C., conforme ela explica:

Na sétima série meus pais me colocaram em um colégio particular em outra cidade [...] e lá estudei até o terceiro ano do ensino médio. O ensino era bem mais rigoroso e no começo eu senti certa dificuldade de adaptação, [...] o ritmo era muito puxado [...]. Nessa fase, não me lembro de nenhum professor ter-se aproximado, nem no intuito de me receber na nova escola, de acolher-me, nem no sentido de perguntar se eu estava acompanhando bem a matéria, gostando da escola etc. Os colegas também não se aproximaram. [...] Diferentemente da escola em minha cidade, nesta nova os professores não se interagiam muito com os alunos (e não faziam muita questão de conhecê-los) e não havia uma proximidade com os pais. (A. C.)

Como podemos observar, a mudança de escola foi marcada pelas diferenças no comportamento de alunos e professores e pela forma de ensino. Percebemos que a falta de proximidade dos professores pode ter contribuído para a dificuldade de adaptação de A. C. na nova escola mostrando-se assim um aspecto negativo em sua nova fase. A questão da afetividade parece prevalecer mais uma vez, porém, de maneira não tão positiva. Todavia, A. C. não deixa de reconhecer a qualidade da escola, conforme ilustrado no excerto abaixo:

Essa escola também era excelente, tendo, inclusive, percentual altíssimo de aprovação nos vestibulares de grandes universidades. O que eu sentia é que lá a formação era mais focada no lado “científico”, com poucas atividades fora da sala de aula, que despertassem nosso lado “cidadão” ou nossa criatividade. [...] A escola se encarregava de nos transmitir conteúdos. A preocupação maior parecia ser a de que aprendêssemos as matérias. (A. C.)

A nova escola parece agir sob uma visão propedêutica, ou seja, métodos e estratégias de ensino voltados para o vestibular. O foco “científico”, como descrito por A. C., parece ter-lhe causado estranhamento, uma vez que sempre teve professores que iam além do ensinar o conteúdo dos livros. Um ponto relevante a ser observado é que temos até então duas filosofias de ensino divergentes de uma escola para a outra. Na primeira, professores preocupavam-se não somente com a aprendizagem do conteúdo de cada série, mas com uma formação mais social. Já na segunda escola, o pressuposto de um ensino reflexivo mais amplo

não aconteceu. Isso não deixa de ser uma situação interessante para o aluno, pois ter essas duas experiências possibilita com que ele venha, no mínimo, ter a oportunidade de pensar, refletir e avaliar as diferentes filosofias de aprendizagem que teve.

Além das diferenças na forma de ensino entre a escola antiga e a nova, A. C. descreve sobre as razões que teve para não gostar de alguns professores:

Um professor de quem eu me lembro não gostar era o de Geografia (na nova escola). Foi meu professor por três anos e explicava muito mal (não estimulava nosso interesse pelo assunto, ficava com o livro na mão, de pé, seguindo como quase uma leitura do conteúdo); não colocava muita ordem na sala (ninguém queria prestar atenção na aula) e chamava atenção dos alunos a todo momento. Lembro-me de uma vez que me xingou por eu estar conversando com uma colega, de forma meio ríspida, e eu fiquei muito envergonhada, bem constrangida.[...] Não gostava também dos professores de Literatura, Física e Química. Além dos conteúdos não me interessarem, os professores eram entediados, chegavam e jogavam matéria e mais matéria. Eu tinha que estudar muito em casa, pois às vezes eu nem mesmo estava motivada a prestar atenção nas aulas (e sempre fui uma aluna comprometida, responsável e interessada). Tirava ótimas notas, mas mais por um esforço pessoal... Alguns não eram didáticos para explicar, não buscavam novas formas de abordar os assuntos). (A. C.)

Percebemos nesse excerto, características estruturalistas de ensino pelas quais A. C. não se identificou fazendo com que ela adquirisse uma avaliação negativa desses professores. No caso do professor de geografia, notifica-se que, além de ter uma didática não muito diversificada, ele parecia não conseguir amenizar a indisciplina da classe tendo de chamar a atenção constantemente. Uma experiência ruim nesse momento foi a maneira em que foi chamada a atenção por estar conversando. Obviamente, acreditamos que há a possibilidade de um desinteresse maior da aluna pelo professor e sua matéria em decorrência do fato relatado. No que diz respeito aos professores de literatura, física e química, A. C., mesmo julgando-se uma aluna responsável e comprometida, não foi capaz de reverter o quadro de desinteresse pelas disciplinas devido à metodologia dos professores, os quais pareciam valorizar quantidade, além de caracterizá-los como entediados, provavelmente por não usar de estratégias e metodologias diferentes em suas aulas.

Ao contrário de sua primeira escola, o ensino oferecido pelos professores parece ser unilateral e estático para a professora investigada. Ao que constatamos, A. C. parece valorizar um ambiente de sala de aula que vai além da transmissão de conteúdos teóricos e que valorize um aprendizado de comportamento e valores que, sobretudo, se aproxime de um compromisso social. Essa interpretação se aproxima do discutido por Grisi (1971, p. 91) ao dizer que “toda aula, em resumo, seja qual for o objetivo a que vise, e por mais claro, preciso, restrito, que este se apresente, tem sempre uma inelutável repercussão mais ou menos ampla, no comportamento e no pensamento dos alunos”. Ainda, vimos que o fator afetividade esteve

presente nos modelos de bons professores em seu processo contribuindo assim para um bom relacionamento com estes e para um processo de aprendizagem mais exitoso e com boas lembranças.

4.2 Histórias sobre as práticas pedagógicas

Passamos agora a discorrer sobre as histórias pedagógicas de A. C. enquanto professora. Foi possível notar que, além de possuir características que se assemelham ao de seus professores no ensino fundamental e médio por um viés metodológico, a participante revela um dado interessante a respeito de sua postura perante seus alunos. Começaremos, portanto, a discutir sobre o que ela relata a respeito de metodologia.

Como metodologia de trabalho, costumo tentar aliar os conhecimentos teóricos que adquiri durante a graduação às práticas aprendidas em minha atuação no mercado de trabalho. Em outros termos, busco preparar os alunos para o cotidiano empresarial; assim, levo situações “concretas” para podermos analisar em sala (tais como textos que circulam no âmbito corporativo, filmes que retratam o perfil profissional exigido pelo mercado, discursos acerca da estereotipação da profissão de Secretariado Executivo etc.). Minhas aulas mesclam a exposição da teoria com a aplicação desta, seja por meio de atividades de simulação (como, por exemplo, a produção de gêneros discursivos diversos que circulam no ambiente organizacional) ou de exercícios práticos (exemplo, a apresentação de seminários e conferências, por parte dos alunos, nas aulas). (A. C.)

A partir dos relatos da participante, podemos inferir que, com relação a sua prática, seu foco é fazer com que os alunos “fixem o conteúdo” visto em sala de aula. Assim, procura mesclar a “teoria” dada com atividades “práticas” voltadas ao que é exigido pelo mercado de trabalho. Dessa forma, corre-se o risco de as atividades do professor ficarem restritas ao “repasso” do conhecimento ao aluno. Este possuiria apenas o papel de receptor de conteúdo. Tal fato nos remete à perspectiva do professor defendida por Celani (2001), que também corroboramos, de que precisamos de professores que além de compromissados com os alunos, sejam também com a sociedade e consigo mesmos: profissionais da aprendizagem criativa e reconstrutiva, não reprodutiva e circular (Demo *apud* Mateus 2002). Dessa maneira, o espaço para “preparar” tal profissional seria nas universidades. Contudo, alerta para os problemas na formação existente na maioria das universidades e propõe maior diálogo entre o que é ensinado na sala de aula e a realidade que espera pelos professores recém-formados. Em suma, os futuros professores não poderão se isolar dos colegas de profissão e da comunidade

em que está inserido se preparando para enfrentar os riscos e incertezas do processo de transformação.

Neste ponto, acreditamos que, como a professora estudada não possui formação específica para a docência e que ainda está em treinamento, este pode ser um fator de peso na escolha de trabalhar desta forma com seus alunos. Além disso, a pouca experiência em sala de aula também pode ter contribuído para a postura adotada, pois conforme destaca Borg (2003), a cognição não só molda o que os professores fazem, mas é também influenciada pelas experiências acumuladas. Desse modo, a experiência permite ao professor ter mais desenvoltura em sala de aula e ser mais interativo nas tomadas de decisões e como apontado na fundamentação teórica, os professores novatos obtiveram níveis mais baixos, dentre outros, em pontos como: reflexão sobre o conteúdo ministrado na perspectiva dos aprendizes e conhecimento sobre os meios apropriados para abordar os conteúdos.

Entretanto, podemos perceber que, curiosamente, enquanto estudante, A. C. tendia a valorizar uma formação mais completa e menos técnica ou científica, como ela mesma define: “O que eu sentia é que lá a formação era mais focada no lado científico, com poucas atividades fora da sala de aula, que despertassem nosso lado cidadão ou nossa criatividade”. (A. C.)

Mesmo assim, A. C. trabalha numa perspectiva diferente da que gostava quando aluna (primeiro colégio), talvez por acreditar que esta forma de ensino seja mais “eficiente” para as exigências do mercado de trabalho, pois enaltece as qualidades da segunda escola como “melhor da região” e com “grande aprovação no vestibular”. Não podemos deixar de ressaltar aqui a influência das crenças da participante sobre sua prática mesmo parecendo utilizar de metodologias próximas às que ela não se identificava como aluna: “As atividades, digamos, práticas, colaboram para que o aluno fixe o conteúdo aprendido e, de alguma forma, fazem com que o aplique em uma possível situação com a qual se depare em seu futuro ambiente profissional.” (A. C.)

Os verbos “fixe” e “aplique” nos envereda ao método estruturalista: conteúdo dado e exercícios para fixá-lo. Mais uma vez, os relatos de seu método, acima descrito, distanciam-se daqueles elogiados por ela enquanto aluna em sua primeira escola. Interessante observar que A. C. parte do pressuposto que essa forma de aplicar a teoria seja eficaz para seus alunos, a participante acredita ser um método eficiente que, de alguma forma, acreditamos ter feito sentido para ela em suas experiências passadas. Como vimos na primeira seção, apesar de não

se identificar com alguns professores e nem com suas matérias no segundo colégio, A. C. ainda conseguiu tirar notas boas estudando muito em casa.

Na nova, ao contrário, a escola se encarregava de nos transmitir conteúdos. A preocupação maior parecia ser a de que aprendêssemos as matérias. [...] Eu tinha que estudar muito em casa, pois às vezes eu nem mesmo estava motivada a prestar atenção nas aulas (e sempre fui uma aluna comprometida, responsável e interessada). Tirava ótimas notas, mas mais por um esforço pessoal. (A. C.)

Notamos, portanto, que o esforço de A. C. em obter resultados bons nas disciplinas que não gostava surtiu efeito. Talvez seja esta a razão da visão que tem em relação ao modo de aplicação do conteúdo para com seus alunos.

Acredito que dessa forma as aulas não ficam entediantes, mesmo porque a parte teórica nunca é lida ou somente apresentada aos alunos, mas colocada na forma de tópicos (em *Power Point* ou Retroprojeter), atentando-me sempre para fazer um *link* com a realidade das empresas e da sociedade. (A. C.)

O uso do verbo acreditar, mesmo distanciando-se da assertividade, não deixa de ser um sinal da crença de A. C. em relação a melhor forma de aplicar o conteúdo para que as aulas não fiquem entediantes. A experiência negativa do professor de geografia, cuja explicação era quase uma leitura do livro, sempre de pé com o livro na mão e explicando mal, parece se refletir aqui, pois acreditamos que para não agir da mesma forma, A. C. utiliza de recursos tecnológicos como retroprojeter e *power point* como estratégias de um método diversificado. Borg (2003) afirma que os conhecimentos dos professores são fruto da extensa experiência de escolarização, dos cursos profissionais, dos fatores contextuais e das práticas em sala de aula que foram acumulados na memória dos professores e que influenciam em suas posturas profissionais. De acordo com os estudos feitos, detectou-se que de acordo com suas crenças, os professores decidem promover ou evitar estratégias específicas com base em suas experiências positivas ou negativas em suas respectivas estratégias como aprendizes.

Dentre os relatos de A. C. foi possível ter uma descrição clara da maneira que se define como professora. Percebe-se ainda uma perspectiva empirista em sua definição.

sou dedicada, responsável, assídua, cumpro meus horários, busco tornar as aulas interessantes e sempre atualizadas com relação às novas teorias/ às novas exigências do mercado, procuro motivar e incentivar os alunos no que tange à escolha profissional, tento sempre propor atividades que estimulem a criatividade e o aprendizado. Também sou rígida, cobro dedicação, muito estudo e um bom desempenho dos alunos naquilo que lhes é ensinado.

Observamos aqui o reforço para as características mais parecidas com as de suas memórias escolares negativas, ou seja, dos professores que eram “rigorosos e que chamavam sua atenção”, o que, para ela ficou marcante em suas lembranças enquanto estudante. Apesar disto, procura seguir essa postura também com seus alunos. Ainda, nas histórias sobre sua prática, não conseguimos detectar informações que dessem sinais de valor a afetividade, aquela que A. C. valorizava nos professores de sua primeira escola. Passamos a seguir a discutir e refletir mais detalhadamente sobre as possíveis ligações entre suas histórias escolares enquanto aluna e suas práticas pedagógicas atuais.

4.3 O elo entre o passado e presente

As histórias mais contadas pela participante foram as narrativas sobre suas concepções acerca dos modelos de professores e o estilo que cada um tinha de ensinar. Essas histórias relatam experiências marcantes de sua vida escolar que perduraram por toda a sua vida, pois hoje A. C. possui uma identidade profissional que se assemelha e perpassa por conceitos e estilos dos quais ela recebeu. Foi possível notar que as formas de ensino que teve e a metodologia e didática de seus professores contribuíram para a formação de sua identidade como professora. Concordamos com Telles (2004) que toma o conceito de identidade profissional como um conjunto de referências, de marcas existenciais que a compõem. Obviamente, há outros fatores na história de vida de A. C. que provavelmente influenciaram na construção de sua identidade profissional além das experiências escolares, como histórias pessoais de vida familiar. Acreditamos que os indivíduos possuem determinadas características de personalidade, como ser paciente e flexível, que são resultados de um longo período de referência a tudo aquilo que estava a sua volta por parte das outras pessoas. As pessoas crescem e são criadas pelas suas famílias e estas últimas contribuem também para a formação da personalidade de outro indivíduo, cabendo a este aceitar e refutar concepções que ele presencia e/ou buscar formas alternativas. Portanto, esse indivíduo com personalidade X é o que se torna professor e leva para dentro da sala de aula um conjunto de características de personalidade construídas ao longo de sua vida que também interfere na sua identidade profissional. Abordamos essa questão, pois talvez seja esta a explicação para percebermos que mesmo não aprovando a metodologia e didática de seus professores no segundo colégio em que estudou, A. C. possui estilo similar ao deles. Não que discordamos ou reprovamos alguns estilos estruturalistas, o que estamos pondo em questão é um seguimento contrário ao usual,

ou seja, acreditamos que nos espelhamos e reproduzimos as ações advindas de experiências positivas. Em outras palavras, seriam necessárias mais investigações para delinear com mais precisão essa questão.

As crenças também entram no contexto deste estudo. Vivenciar um estilo de ensino em que o foco e a quantidade de conteúdo foram grandes bem como a preocupação em fixá-los para atender a realidade do vestibular e continuar com as altas aprovações em grandes universidades parece ter refletido em A. C, pois conforme discutido na seção anterior, a participante parte da concepção que uma forma eficaz de não oferecer aulas entediantes é se comportando diferentemente do seu professor de geografia. Daremos continuidade a essa discussão nas considerações finais onde, também, fazemos as implicações deste estudo para o campo de pesquisas de formação de professores.

Considerações Finais

A partir das análises feitas, pudemos constatar que a identidade profissional construída pela pesquisada reflete uma crença forte sobre sua definição de ensino/aprendizagem. Na visão da professora, apesar das memórias negativas sobre sua experiência escolar, a melhor maneira de os alunos aprenderem é por meio do paradigma estruturalista: os alunos devem estar preparados para atender ao mercado e obter os “saberes” necessários apenas para o contexto empresarial. Dessa forma, acaba “replicando” as posturas de seus professores na segunda escola, pois, mesmo não trabalhando a educação de maneira “cidadã”, é considerada uma referência por atender o que se espera dos estudantes de segundo grau, ou seja, grande número de aprovados no vestibular. Como já mencionado, acreditamos que dois fatores podem ter contribuído para este paradoxo: o primeiro, sua formação acadêmica – bacharelado; e o segundo, o pouco tempo de experiência como docente. Retomando mais uma vez os estudos de Borg (2003), a maioria destes estudos percebeu uma relação não significativa entre a formação dos professores e a cognição. Em muitos casos, a formação dos professores impactou na cognição dos estagiários, embora a natureza deste impacto tenha variado entre os estudos e, até mesmo entre os diferentes estagiários do mesmo estudo. Contudo, acreditamos que, por meio de uma formação docente, podemos propiciar o desenvolvimento dos professores. Nesse sentido, concordamos com Tarone e Allwright (2005), quando diferenciam conceitos como: treinamento de professores, educação de professores e desenvolvimento de

professores. O primeiro diz respeito à habilidade, o segundo ao conhecimento e o terceiro ao entendimento. Pelo entendimento, referem-se a algo que vai além de meramente ter uma habilidade particular ou uma parte de conhecimento. Está relacionado ao que permite ajudar a usar nossas habilidades e conhecimentos apropriadamente. Para Tarone e Allwright (2005), o entendimento evita que se improvise performances na sala de aula. Inferimos aqui que, pelo desenvolvimento dos professores, minimizamos as chances de se recorrer a “atuações” baseadas muitas vezes em crenças que não são conscientes ou que, não condizem com o que o professor de fato concorda.

Diante de nossas considerações, acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para o campo de formação de professores no intuito de levar reflexão não somente aos profissionais que tiveram formação específica para docência para que sempre estejam (re)pensando sobre seu papel e suas práticas, mas, sobretudo aos profissionais que, como A. C., não receberam uma formação para este fim e que podem se engajar em diferentes programas de formação continuada. De modo geral, este estudo nos mostra a grande tendência que temos em estar quase sempre nos apoiando em aspectos, conceitos e significados solidificados ao longo da vida. Porém, acreditamos que a maior mensagem que este estudo deixa é de que essas solidificações podem ser questionadas e reavaliadas para que possamos de fato ser o que sempre pretendemos ser: professor.

Referências

- Almeida Filho, J. C. P. (2005). *Linguística aplicada: Ensino de línguas e comunicação*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores e Artelíngua.
- Barcelos, A. M. F. (2006). Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In Abrahão, Maria Helena Vieira & Barcelos, A. M. F. (orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 15-42.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, 36, 81-109.

Souza, R. B. & Ribeiro, D. C. (2018).

Celani, M. A. A. (2001). Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In Leffa, V. J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat/Alab. 21-40.

Ernest, P. (1989). *The mathematics related belief systems of student primary school teachers*. Texto divulgado no 13th Annual Meeting of PME.

Freeman, D. & Johnson, K. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3). 397-417.

Grisi, R. (1971). *Didática mínima* (3a ed.) São Paulo: Nacional. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/132/31/1/0/>

Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: a Study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4, pp.121-137.

Libâneo, J. C. (2002). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 53-79.

Mateus, E. F. (2002). Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. Em Gimenez, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 3-14.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.

Nisbett, R. E., & Ross, L. (1980). *Human Inference; Strategies and Shortcomings of Social Judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Sacristán, J. G. (2005). *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed.

- Siqueira, R. A. R., & Messias, R. A. L. (2008). Reflexão e ações na formação e atuação do professor de língua portuguesa: o diálogo como condição de autoria na prática educativa. *Linguagem & Ensino*, 11(2), 377-392. Disponível em: rle.ucpel.tche.br/edições/v11n2/05Rosana.pdf
- Tarone, E. & Allwright, D. (2005). Second language teacher learning and student second language learning: shaping the knowledge base. In Tedick, D. J. (Org.). *Second language teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 5-23.
- Telles, J. A. (2004). Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *RBLA*, 4(2), 57-83. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/rbla/2004_2/03JoaoTelles.pdf
- Vieira-Abrahão, M. H. (2006). Metodologia na investigação das crenças. In Barcelos, A. M. F., & Vieira-Abrahão, M. H. (orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 219-230.
- Zeichner, K. M. (2003). Educating reflective teachers for learner centred-education: possibilities and contradictions. In Gimenez, T. (Org.) *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: Abrapui, 3-19.