

AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES¹**Maria Delourdes Maciel**UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL – UNICSUL/SP
Av. Dr. Ussiell Cirilo, 225 – Campus São Miguel Paulista
CEP 08060-070 São Paulo-SP, Brasil**Resumo**

Além da graduação e dos cursos de formação continuada, há um outro espaço de formação docente que precisa ser melhor investigado, que é o da autoformação, ou seja, espaço do investimento do próprio sujeito em si mesmo e na sua formação, a partir do momento em que toma consciência das suas necessidades e dificuldades — consideradas como limites situacionais, impedindo ou impulsionando o sujeito para a mudança — transformando-as em possibilidades de autoformação. Nesta pesquisa investigamos algumas dessas situações-limite, procurando verificar como os professores lidam com esses limites e possibilidades. Analisamos as biografias educativas de seis professores de Biologia, que atuam em escolas públicas da periferia de São Paulo e de uma cidade vizinha, procurando identificar suas necessidades, dificuldades e possibilidades de formação, nos âmbitos pessoais, profissionais e de formação, na expectativa de poder encontrar algumas formas de trabalhar com autoformação. A maioria dos limites aqui identificados pertence às categorias propostas por Josso (1988): são psicológicos, psicossociológicos, sociológicos, econômicos, políticos ou culturais.

Palavras-chave: Formação de Professores de Ciências e Biologia; Utoformação; Biografia Educativa.

Introdução

Trabalhando com formação de professores de Ciências e Biologia, tenho acompanhado a atuação de alguns professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas da periferia da periferia de São Paulo, e observado que muitos deles continuam atuando como meros repetidores e repassadores de informação, justificando essa postura por sentirem-se despreparados e/ou desmotivados para enfrentarem algumas dificuldades e necessidades profissionais e pessoais. Outros, no entanto, nem percebem ou questionam se aquilo que estão fazendo é bom ou ruim, limitando-se a seguir o livro didático. Alguns, porém, mesmo trabalhando em ambientes que não oferecem as condições necessárias para a realização do trabalho que gostariam de estar fazendo, conseguem realizar um trabalho de qualidade. A partir desta constatação, começo a questionar-me sobre a razão de tais posturas, ou seja, *o que acontece com esses sujeitos ao longo de suas vidas, determinando posturas tão diferenciadas?*

Como formadora, sei que não basta dizer ao professor como é que ele deve dar suas aulas ou partilhar suas idéias, sugestões ou conhecimentos com colegas e alunos e imaginar que, a partir daí, teremos um novo docente ou mesmo um projeto pedagógico coletivo; que conhecer e partilhar idéias, sugestões e conhecimentos, é importante, mas não suficiente; que é necessário, também, que o professor faça um exercício de reflexão sobre sua prática, para que possa descobrir, por si mesmo, *quais são os seus limites e quais as suas possibilidades de*

¹ Trabalho apresentado na 55ª Reunião Anual da SBPC, em Recife/PE, de 13 a 18 de julho de 2003.

autoformação. É a partir do profissional que é, da redescoberta de si mesmo enquanto profissional/pessoa, que o professor terá condições de pensar sua formação docente para além das regras, teorias, fatos, procedimentos que, via de regra, são trabalhados nos cursos de *formação inicial e/ou continuada*. É redescobrendo-se, reconhecendo-se, que esse professor será capaz de criar e recriar, construir e reconstruir novas realidades, ressignificar o conhecimento que detém e construir novos saberes. É apropriando-se do próprio conhecimento e do próprio saber, que o professor passa a adquirir mais confiança em si mesmo e maior clareza sobre aquilo que ensina, como ensina e por que ensina, podendo fazer do seu trabalho um processo de permanente investigação e um meio de construir novos referenciais teórico-práticos necessários à sua formação.

Shulman (1986, apud Gonçalves & Gonçalves, 1998)² classifica o conhecimento do professor em três tipos: *de conteúdo, pedagógico do conteúdo e curricular* (p.109-110). Cunha (1988)³ diz que “o conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola; ele provém, também, de outros âmbitos” (p. 39). Identificar esses outros âmbitos de construção do conhecimento é tarefa que envolve o próprio professor, já que eles fazem parte da sua história de vida, da sua formação acadêmica e do seu cotidiano pessoal/profissional.

Enquanto formadora de professores, antes de pensar em propor quaisquer mudanças para a formação, decidi investigar: *quais são suas necessidades e dificuldades de formação; quais os limites situacionais que essas mesmas necessidades e dificuldades impõem ao professor; como ele lida com esses limites; quais as possibilidades de ele investir na sua formação e o quanto ele investe ou não em si mesmo*.

Gostaria de enfatizar que, além da graduação e dos cursos de formação continuada, há um outro espaço de formação docente que precisa ser mais bem investigado, que é o da *autoformação*, ou seja, do investimento do próprio sujeito em si mesmo e em sua formação. Nosso objetivo nesta pesquisa foi, justamente, investigar algumas *situações-limite* (necessidades e dificuldades de formação) e verificar como professores de Biologia do Ensino Médio lidam com esses *limites e suas possibilidades* de formação (internos e/ou externos a eles), na expectativa de poder encontrar algumas formas de trabalhar com *autoformação*, sem perder de vista a complexidade do próprio processo.

Metodologia

Como metodologia de pesquisa, fiz uma adaptação da *biografia educativa*, proposta por Christine Josso (1988), por ser um instrumento de pesquisa que permite ao sujeito investigado o resgate e a reflexão sobre o próprio percurso de formação. Analisei os dados obtidos com as biografias educativas de seis professores de Biologia, que atuam em escolas públicas da periferia de São Paulo e de uma cidade vizinha, buscando identificar as *necessidades, dificuldades e possibilidades de formação* de cada um deles, relacionadas com os âmbitos *pessoais, profissionais e de formação* propriamente dita.

O trabalho foi dividido em quatro etapas: a primeira consistiu de uma *entrevista semi-estruturada*, onde os professores procuraram orientar suas biografias educativas mobilizando suas recordações a partir das duas questões propostas por Josso (1988): como me tornei no que sou? Como tenho as idéias que tenho? Na segunda etapa, desencadeada pela anterior, os

² GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. “Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores”. in GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998, p.105-134.

³ CUNHA, Maria Isabel da (1988). *A prática pedagógica do bom professor: influências na sua educação*. Campinas/SP: UNICAMP (Tese de Doutorado em Educação).

professores reconstruíram seu percurso de formação, registrando suas recordações num *diário de bordo*, procurando ordená-las de uma forma mais ou menos cronológica, bem como as informações sobre o cotidiano pessoal/profissional. A terceira etapa consistiu da *transcrição das entrevistas e da discussão das mesmas com cada sujeito*, possibilitando que cada um refletisse sobre o seu percurso de formação, alterando ou complementando os dados anteriores. Na quarta etapa fizemos a *análise dos dados*, procurando agrupá-los por categoria — conforme foi proposto por Josso. A seguir, cruzei os dados obtidos com as seis biografias e analisei as necessidades e /ou dificuldades apontadas pelos professores, procurando identificar alguns limites situacionais e algumas possibilidades de autoformação, na tentativa de responder às questões propostas.

Resultados

Num processo autoformativo, as *necessidades e dificuldades*, quando não enfrentadas pelo sujeito, são consideradas como *limites* que impedem ou dificultam as mudanças e, se enfrentadas, mesmo que não totalmente superadas, são consideradas como *possibilidades* de formação (movendo o sujeito para a mudança). Neste trabalho analisei as *necessidades e dificuldades*, e a sua configuração, inicialmente como sendo *limites*, para que no respectivo bloco de análise, as mesmas fossem, também, consideradas como *possibilidades*. A própria metodologia adotada constituiu-se num instrumento de reflexão para os professores, que tiveram a oportunidade de rever-se, de compreender melhor o seu percurso de formação e profissão e tomar consciência das *situações-limite* que tiveram e/ou têm que enfrentar, bem como de algumas situações encontradas ou desejadas para enfrentá-las. Constatada a existência de regularidades nas falas dos sujeitos, agrupei os elementos identificados em dois blocos: *necessidades e dificuldades* (origem dos *limites situacionais* que interferem nas mudanças) e *possibilidades* (elementos mobilizadores de mudanças).

A principal *dificuldade* identificada está relacionada com os conhecimentos científicos e pedagógicos: todos destacaram a importância da formação pedagógica e apontaram como *possibilidade de formação* a melhoria na formação inicial e a melhoria das condições de trabalho. A maioria dos professores mencionou a preocupação com o comportamento passivo dos alunos, a alienação, como uma preocupação maior do que com a indisciplina. A maioria dos *limites*, aqui identificados, pertencem às categorias propostas por Josso (1988): são *psicológicos, psicossociológicos, sociológicos, econômicos, políticos ou culturais*.

Como *possibilidades*, foram consideradas as soluções vivenciadas e/ou desejadas, pelos sujeitos, para resolver seus problemas ou *dificuldades* ou satisfazer suas *necessidades*. As *possibilidades* apontadas referem-se ao modo como os professores enfrentam ou gostariam de ver resolvido muitas das suas *necessidades e dificuldades* pessoais, profissionais ou de formação (*limites situacionais* que lhes são impostos ao longo de suas vidas). Assim como dos *desejos de mudança*, explicitamente manifestados, também das *necessidades e dificuldades*, geradas no movimento e apontadas pelos sujeitos, surgem *possibilidades*, por eles mesmos aventadas, que são *pessoais* (tanto individuais como coletivas) e associadas à sua vida pessoal e profissional. Essas *possibilidades* dependem ou da vontade de mudar, ou da tomada de consciência das possibilidades de mudança.

Conclusões

A partir dos resultados da pesquisa, concordamos com aquilo que Simondon (1964) dizia, há quatro décadas passadas, ou seja, que a formação docente é um processo que tem

relação com a *ontogênese permanente do professor* (desenvolvimento do professor desde a sua opção pela profissão até o ingresso na carreira e por toda a sua vida) e com a *morfogênese do professor* (desenvolvimento do professor em etapas ou períodos de formação, consideradas todas as circunstâncias em que se dá a produção da profissão), o que pode estar relacionado com os ciclos de vida apontados por Huberman (1992), incluindo aí os problemas do sujeito e da profissão, ou seja, os limites. A *autoformação* é fundamental para que haja, realmente, mudança na prática do professor porque houve uma mudança nele mesmo. Mas esse processo de autoformação precisa estar embasado na consciência que o professor tenha do tipo de *dificuldades e necessidades* a serem enfrentadas e dos recursos que é capaz de catalisar e mobilizar nele mesmo para que aconteçam tais mudanças. Assim, a *autoformação*, como processo de formação da consciência, como conhecimento de algo partilhado, exige pensar a formação docente a partir do próprio professor. Os *limites* apontados indicam não apenas *possibilidades* de investimento no campo da formação docente inicial ou continuada, mas também *necessidades* de repensarmos nossa própria formação, enquanto formadores de professores, independente da área de formação ou campo de atuação.

A partir desses dados, posso, então, afirmar que *necessidades e dificuldades são possibilidades de autoformação; que um processo de autoformação acontece no momento em que o sujeito toma consciência das suas necessidades e dificuldades, consideradas como limites, e transforma esses limites em possibilidades de formação.*

Referências Bibliográficas

- CUNHA, M. I. da. **A prática pedagógica do bom professor: influências na sua educação.** Campinas/SP: UNICAMP (Tese de Doutorado em Educação), 1988.
- FIORENTINI, D.; SOUZA Jr.; MELO. “Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos”. in GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA (orgs.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998. p.307-333.
- GONÇALVES, T. O. ; GONÇALVES, T. V. O.. “Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores”. in GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA (orgs.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998, p.105-134.
- HUBERMAN, M. ‘O ciclo de vida profissional de professores’. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** Lisboa: Porto, 1992, p.31-61 (Ciências da educação: 4).
- JOSSO, C. “Des demandes de formation continue aux processus de formation: les apports de l’approche biographique”. In **Éducation Permanente**, n.72/73, 1984.
- JOSSO, C. ‘Da formação do sujeito...ao sujeito da formação’. In NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Cadernos de Formação n.º 1, março/1988, p.35-50..
- MACIEL, M. D. **Autoformação docente: limites e possibilidades.** Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise das necessidades na formação de professores.** Porto/Portugal: Porto, 1993 (Revista Ciências da educação, nº 7).
- SIMONDON, G. “L’individu et las genèse physico-biologique”. In **L’individuation à la lumière des notions de forme et d’information.** Paris: PRF, 1964, pp.9,22,268.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. **Teoria & Educação**. P. Alegre, v.4.,p.215-234, 1991.