

Narrativas de uma professora do ensino superior e sua relação com os alunos: aprendizagem, conhecimento e formação

Narratives of a professor and her relationship with the students: learning, knowledge and education

Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes¹

Ana Lúcia Oliveira Aguiar²

Stenio de Brito Fernandes³

Resumo: Este estudo é parte de dissertação de mestrado cuja construção deu-se mediante as discussões referentes à (auto)biografia e à formação de professores, realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que tem como área de concentração Processos Formativos em Contextos Locais. Ainda, relaciona-se à linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente. O trabalho recebeu o título “Redimensões pessoais e profissionais da prática pedagógica na docência universitária: narrativas (auto)biográficas”. Buscamos responder à seguinte questão-problema: Como as narrativas (auto)biográficas da professora redimensionam a relação professor-aluno? Objetivamos analisar como as narrativas (auto)biográficas de uma professora do ensino superior redimensionam a relação professor-aluno. Fazemos uso das ideias de alguns autores, com destaque para Josso (2010), Passeggi (2008), Finger e Nóvoa (2010), Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2010), Morales (2001) e Freire (1996), entre outros. Quanto à metodologia, é uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo método adotado foi o (auto)biográfico e o instrumento de pesquisa foi a análise dos diários de aula da docente. Segundo Zabalza (2004), para narrar as experiências, utilizamos o diário, documento em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas. Analisamos, em específico, os diários de aula da Disciplina de Estágio Supervisionado I, ministrada no 5º período do curso de Pedagogia da UERN, de 2010 a 2014. Como resultados ponderamos que o trabalho contribuiu para a nossa (auto) formação como professores, permitindo-nos refletir e analisar a relação com os alunos, pois as memórias evocadas por meio dos diários de aula são um excelente recurso para um repensar do fazer docente.

Palavras-chave: Narrativas; Formação; Ensino Superior; Relação Professor-aluno.

Abstract: This study is part of a master's dissertation and was constructed through the discussions about (auto) biography and teacher's education, that took place at the Education Post-Graduation Program of the State University of Rio Grande do Norte (UERN), inserted in the area of study named Formative Processes in Local Contexts. It is related to the line of research entitled Human Development and Teacher's Professional Development. The title of the dissertation was “Personal and professional new dimensions of the pedagogical practice in university teaching: (auto) biographic narratives”. Our aim was to analyze how the (auto) biographic narratives of a professor change the professor-student relationship. Our theoretical background was based on works of many authors, being Josso

¹ Professora de Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, campus Mossoró. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: aleksandra.nogueira@ifrn.edu.br

² Professora Adjunta IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: oliveiraaguiarpetro@gmail.com

³ Professor da Escola Municipal Francisca Serafim de Souza, Porto do Mangue-RN. Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: steniondre@hotmail.com

(2010), Passeggi (2008), Finger and Nóvoa (2010), Zabalza (2004), Pimenta and Anastasiou (2010), Morales (2001) and Freire (1996) some of the most important ones. This is a qualitative research, developed through the (auto) biographic method, by using the professor's classroom diary as an instrument. According to Zabalza (2004), in order to narrates one's experiences, the diary can be used. This is a document in which teachers write down their impressions about what is happening in their classes. We analyzed, specifically, the classroom diary of a course called Supervised Practice I, taught in the 5th semester of the Pedagogy undergraduate course, at the State University of Rio Grande do Norte (UERN), from 2010 to 2014. The findings led us to consider that this study contributed to our (auto) education as teachers, allowing us to reflect and analyze the relationship with the students, since the memories evoked through the classroom diaries are an excellent resource to rethink the teacher's practice.

Keywords: Narratives; Education; Tertiary Level; Student-professor Relationship.

Para início de conversa

Apresentamos as experiências de uma professora graduada em Pedagogia, pela UERN, com especialização em Educação e Mestrado em Educação, pela mesma instituição. Atuou como professora da Educação Infantil e foi professora substituta na Faculdade de Educação da UERN de 2010 a 2015. Atualmente, é professora de Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Apodi.

Nessa perspectiva, compreendendo a itinerância de vida de Amana⁴, optamos por analisar suas narrativas (auto)biográficas estabelecidas na relação professor-aluno. Ela narra suas experiências durante a docência no ensino superior, quando passou a vivenciar: inquietações, questionamentos, tomadas de decisão, leituras, cursos, diálogos com professores pesquisadores, orientações, relação com alunos e alunas, reflexões e *momentos charneira* de decisões e rupturas.

É bem verdade que “[...] poucas pessoas desenvolvem uma capacidade de análise das suas práticas e experiências, tanto profissionais como pessoais” (JOSSO, 2010, p. 88), visto que isso exige recordar recordações de uma vida. Esse é um exercício necessário para nosso aprimoramento enquanto pessoas e profissionais.

Trazemos uma seleção de memórias, mas é importante lembrar que toda memória é seletiva e que apresentamos, antes de tudo, uma seleção de experiências vividas. É válido destacar que nesse processo de rememoração houve escolhas, esquecimentos, lapsos e omissões (HALBWACHS, 1990).

Segundo Halbwachs (1990, p. 25), para evocar nossas lembranças, “[...] a primeira testemunha, à qual podemos sempre apelar, é a nós próprios”. Para o autor, nossas recordações são os testemunhos de fortalecimento e debilidade sobre os acontecimentos que sabemos ou dos quais somos informados, mesmo que algumas das circunstâncias pareçam-nos permanentemente obscuras.

Uma vez que o foco dessa abordagem está no repensar das experiências profissionais da docente, é oportuno dizer que, no atual momento, é notável a ênfase que se tem dado à pessoa do professor, a qual não era objeto de discussões até antes da década de 1980. Essa mudança teve início com a obra *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham, publicada em 1984. O livro alavancou a produção da literatura pedagógica

⁴ Nome fictício escolhido pela professora entrevistada. Tem origem africana e significa “confiança”. Amana explicou que escolheu esse nome por sempre acreditar na vida, no amor e nas pessoas, ela confia em dias melhores. E, ainda, por ter forte relação com a cultura africana.

Narrativas de uma professora do ensino superior e sua relação com os alunos: aprendizagem, conhecimento e formação abordando, dentre outros temas: a vida dos professores; as carreiras e os percursos profissionais; (auto) biografias; biografias docentes; ou o desenvolvimento pessoal dos professores (NÓVOA, 1992).

Optamos pela abordagem qualitativa, referendados em Bogdan e Biklen (1994), e fazemos uso da (auto)biografia como método da investigação. Esse método é desafiante, haja vista que rompe com a lógica positivista, trazendo as subjetividades dos sujeitos para a ordem do dia.

As narrativas (auto)biográficas de Amana são entendidas como dispositivo reflexivo na formação docente, pois o professor, ao narrar suas experiências profissionais, transforma as representações de si e de sua prática pedagógica (PASSEGGI, 2008). As narrativas (auto)biográficas permitem ao professor compreender melhor por que está na profissão, constituindo-se em um valioso instrumento para pensar sobre o aprender e a formação.

Como instrumento de pesquisa para a tessitura das ideias deste artigo, fizemos uso do diário (auto) biográfico. Referimo-nos ao conceito de diário de aula, como “[...] os documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (ZABALZA, 2004, p. 13).

Segundo o autor, os diários, narrações construídas por professores efetivos ou em formação, não é necessário ser escrito todos os dias, podem ser redigidos duas vezes por semana, alternando os dias. Seu conteúdo pode ser aberto ou condicionado a um planejamento prévio, e o eixo fundamental da escrita é o contexto da aula no âmbito da atividade docente.

Na composição deste estudo, optamos pelo uso dos diários reflexivos, onde Amana, além de aclarar as próprias ideias sobre os temas tratados, reflete sobre eles. O artigo encontra-se organizado em duas seções. Na primeira, dialogamos sobre o método (auto)biográfico e a formação docente, além de discorrer sobre a pesquisa-formação na área educacional. Na segunda, narramos sobre a relação professor – aluno, destacando a experiência formadora da professora.

Dialogando sobre o método (auto)biográfico e a formação docente

Segundo Souza (2012), o movimento biográfico no Brasil está vinculado a pesquisas na área educacional, seja no âmbito da História da Educação, da Didática e da Formação de Professores, bem como a outras áreas que tomam as narrativas como perspectiva de pesquisa e formação.

É importante destacar que a criação e a atuação do grupo de estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE – FEUSP) marcam as primeiras experiências com pesquisas (auto)biográficas como práticas de formação por meio do trabalho com memórias e percursos de aprendizagens de professores. As cinco edições do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (I CIPA, 2004, em Porto Alegre; II CIPA, 2006, em Salvador; III CIPA, 2008, em Natal; IV CIPA, 2010, em São Paulo; V CIPA, 2012, no Rio Grande do Sul; VI CIPA, 2014, no Rio de Janeiro; e o VII CIPA, 2016, em Cuiabá) ampliaram o campo dos estudos biográficos no Brasil.

Nessa perspectiva, o pensar em si, falar de si e escrever sobre si surgem em um contexto intelectual

de valorização da subjetividade e das experiências privadas. Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a construção do trabalho docente levando em consideração os vários aspectos de sua história pessoal, profissional e organizacional, percebendo uma tomada de consciência que resulta no reconhecimento dos saberes construídos pelos professores no seu fazer pedagógico diário.

Josso (2010) considera a (auto)biografia como um método dinamizador para o processo de transformação pela invenção de si próprio, em que o sujeito passa a ser protagonista da sua história, tecendo os fios da produção de si mesmo, o que propicia o autoconhecimento e, conseqüentemente, a autoformação. A autora chama a atenção para se considerar o ser humano como autor da sua história, ou seja, para perceber todas as dimensões do ser. Deixa claro que, pelo trabalho das narrativas de formação, a pessoa transforma-se, modifica-se, mas, para isso, “é preciso poder, querer e saber colocar-se como sujeito mais ou menos ativo de sua vida, na sua vida” (JOSSO, 2010, p. 63). E o que seria, afinal, esse conhecimento de si?

O que está em jogo nesse conhecimento de si não é somente compreender como nos formamos e nos transformamos, ao longo de nossa vida, mediante um conjunto de vividos transformados em experiências, mas tomar consciência de que esse reconhecimento de nós mesmos como sujeitos encarnados, mais ou menos ativos, ou passivos, segundo as circunstâncias, permite, doravante, visualizar nosso itinerário de vida, nossos investimentos e nossos objetivos [...] (JOSSO, 2010, p. 65).

Logo, o processo de formação que ocorre no percurso de vida de cada indivíduo permite-lhes tornarem-se autores de suas histórias. O exprimir sobre si, oferecido pelos relatos de vida escritos, calcados na formação, ajuda a compreender a aprendizagem, evidenciando uma concepção de identidade para si. Essa identidade “não é uma individualidade sem ancoragens coletivas (familiar, de pertencas a grupos diversos com os quais todos e cada um tem uma história)”, como afirma Josso (2010, p. 81).

Conhecer a si mesmo permite ao indivíduo compreender como ele se forma por meio de um conjunto de experiências. Ao tomar consciência desse reconhecimento de si, a pessoa passa a encarar o seu itinerário de vida com base numa auto-orientação possível.

É válido ressaltar que para a efetivação desse trabalho introspectivo, por ora apresentado, foi preciso o confronto com o olhar do outro. Quando olhamos para nós mesmos, não estamos a sós, o outro está ali, desde sempre, a compor a nossa história. Com esse intuito, trazemos, a seguir, alguns fragmentos da itinerância de vida e de formação da professora em tela na relação com os discentes.

Da relação professora-alunos: narrando uma experiência formadora

O contar-se implica em desvelamento de si. A escrita íntima está diretamente enlaçada à realidade opressora e cerceada. Ao escrever, o indivíduo passa a materializar seu pensamento de forma mais prática e pontual. Ao contar-se, Amana passa a ver a sua prática pedagógica com um olhar distinto do que via antes e mergulha na interioridade do pensamento de si.

Ao tentar entender a relação entre professor e aluno, devemos atentar para as palavras de Freire (1996), quando nos chama a atenção para alguns saberes indispensáveis à prática docente, os quais devem

Narrativas de uma professora do ensino superior e sua relação com os alunos: aprendizagem, conhecimento e formação ser conteúdos obrigatórios na organização programática da formação docente. Segundo o autor, é preciso que o docente, desde o início de sua formação, assuma-se como sujeito da produção do saber, convencendo-se de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção.

O autor explicita, em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Pesquisamos para constatar; constatando, intervimos; e, intervindo, educamos e nos educamos. Tudo isso é necessário para se chegar a uma maneira de pensar crítica e reflexiva. Assim, atribui-se ao professor e à escola o dever não só de respeitar os saberes dos educandos, sobretudo os das classes populares, mas também o de discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos.

O professor precisa saber corporeificar a palavra pelo exemplo, ou seja, se pensa certo, tem que fazer certo. Devemos ressaltar que são típicas do pensar certo a disponibilidade ao risco e a aceitação ao novo, rejeitando qualquer forma de discriminação. Por outro lado, a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende o indivíduo e nega, radicalmente, a democracia. O desejável é uma prática docente crítica, que envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Desse modo:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica; e, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação [...] (FREIRE, 1996, p. 51).

Amana narrou que, no anseio de aplicar essa teoria na prática docente, durante suas aulas na disciplina de estágio, por várias vezes, procurou levar os alunos a refletirem acerca das diferentes formas de discriminação presentes na escola, com as quais eles se depararam nos momentos da regência de classe. Os estagiários apontaram algumas dificuldades enfrentadas na realidade social do dia a dia escolar, como, por exemplo: pais dependentes químicos; crianças que estavam sob a guarda da justiça; a indisciplina; e a maneira como alguns chegavam à escola, sem uma higienização necessária para adentrar aquele ambiente.

A docente conta que tentou provocar os alunos, no sentido de ir além dos achismos comuns de um estagiário que se encontra em sua primeira experiência. Entendia que seu papel era de suscitar neles o pensar sobre o fazer, assim como diz Freire (1996). Queria lhes mostrar que deveriam investigar o que viam, buscando estudar, com maior profundidade, as questões acima mencionadas.

É importante frisar que ensinar não é só transmitir ou passar saberes, mas, sim, criar mecanismos para a sua própria produção e a do outro. É uma postura penosa, difícil, exigente, mas que deve ser assumida. Freire (1996) corrobora esse pensamento ao explicar que somos seres inacabados, mas conscientes do inacabamento, e, por isso, sabemos que é possível ir mais além.

Amana afirma que trabalhar nessa perspectiva, de fazer o estagiário pensar sobre o seu fazer, só é possível por meio da investigação, da pesquisa, do olhar inquiridor em relação à escola e ao que nela acontece. Observa-se que:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análises dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado e, em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, [...] (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 46).

Outro saber necessário à prática educativa é o respeito à autonomia do ser do educando, sendo um imperativo ético no agir entre professor-aluno. Ensinar exige bom senso em saber respeitar a autonomia, a dignidade e a identidade do educando. O professor não pode ministrar aulas com luvas nas mãos, apenas constatando. Como educadores, devemos estar atentos à leitura que os alunos fazem da nossa atividade. Precisamos compreender a significação de um silêncio, de um sorriso ou de uma retirada da sala, afinal, o espaço pedagógico deve ser constantemente “lido, interpretado, escrito e reescrito” (FREIRE, 1996).

Refletir sobre os saberes inerentes à prática educativa presentes em Freire (1996), me remete à questão da ética e da aproximação entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Nesse sentido, a partir de 2013, com a minha inserção como aluna regular no mestrado do Poseduc/UERN, tive a oportunidade de refletir com maior profundidade sobre o meu agir docente, não que antes eu não fizesse isso, mas, com as leituras e discussões proporcionadas pelas disciplinas cursadas, os eventos e os cursos dos quais participei, como também a minha relação com os professores efetivos e os alunos, fortaleceram a minha formação continuada e alavancaram a reflexão sobre o meu fazer (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Amana em 2014 - Mossoró).

Nessa linha de raciocínio, Zabala (1998), que também discute sobre a prática educativa, diz que um dos objetivos de qualquer bom profissional é ser, cada vez mais, competente em seu ofício, e, para isso, é preciso ter conhecimento e experiência. O conhecimento dos elementos que compõem a prática, que vem da investigação, e a experiência nossa e a dos outros.

Como outros profissionais, nós educadores temos a consciência de que, de tudo o que fazemos, algumas coisas são bem feitas, outras são satisfatórias e algumas precisam ser melhoradas. O problema reside exatamente na avaliação em saber o que, de fato, está bom, o que é satisfatório e o que precisa ser melhorado.

Zabala sugere que, para a melhoria da nossa atividade profissional, devemos analisar o que fazemos e contrastar a nossa prática com outras práticas, não nos comparando a colegas de profissão, simplesmente, mas considerando os critérios para tal fim. É fundamental que o professor disponha e utilize referenciais que o ajude a interpretar o que acontece em sala de aula, porque, se dispõe desse conhecimento, fará uso dele na hora de planejar. O extrato abaixo, referente a experiência da docente, revela essas nuances:

Na aula de estágio de hoje, vi o quanto tenho que planejar, ler e estudar para ser professora. As professoras com as quais estou trabalhando são bastante experientes. As duas têm atuação na rede básica de ensino e dominam muito bem os autores que discutem sobre o estágio, como também têm amplo conhecimento sobre a cultura escolar da Educação Infantil. Sinto-me desafiada, neste momento que estou vivenciando, mas creio que irei melhorando aos poucos, com o auxílio das colegas professoras e das leituras que estou fazendo para me apropriar, por exemplo, das concepções de estágio. Inclusive, a professora Iara me repassou essa incumbência: ler o texto de Pimenta e Lima (2010) e, junto com elas, construir um slide para discutirmos com a turma no próximo encontro (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Amana em 2014 - Mossoró).

Hoje, Amana afirma que perceber o conhecimento - que vem, desse olhar reflexivo sobre as suas

Narrativas de uma professora do ensino superior e sua relação com os alunos: aprendizagem, conhecimento e formação práticas e suas experiências, como também às dos seus colegas professores -, lhe serviu para ampliar os saberes em relação ao que faz. Pondera que só as leituras e estudos que fazia não eram suficientes para desenvolver as atividades, precisava também aproveitar-se das experiências que ia acumulando na relação com os seus pares.

Podemos dizer que “[...] a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar, com coordenadas simples e, além do mais, complexas, já que nelas se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.” (ZABALA, 1998, p. 16). E para que essa prática seja, de fato, reflexiva, é preciso, primordialmente, perguntar: Para que educar? Para que ensinar?. Sem tais questionamentos nenhuma prática educativa se justifica.

Tudo mais (relações interativas; organização social da aula; o tempo e o espaço; a organização dos conteúdos; os materiais curriculares e os recursos didáticos; e a avaliação) dependerá da concepção do valor que se atribui ao ensino, no que se refere ao para que educar e para que ensinar.

Segundo Morales (2001), a “[...] nossa relação com os alunos é uma relação profissional que deve potencializar seu aprendizado integral (não só dos conteúdos que explicamos) [...]” (MORALES, 2001, p. 13). O autor discute que ensinamos muitas coisas com as explicações sobre os conteúdos, mas muitas outras com a nossa maneira de ser e de nos relacionarmos com eles.

Para que um professor seja modelo de identificação para seus alunos, é preciso que tenha, ao menos, duas características: ser considerado um bom professor por seus alunos (ser competente, saber da matéria e dar boas aulas); e ser bem aceito, ou seja, estimado pelos discentes.

Aqui, reflito sobre o início da minha docência, quando evoquei, nas minhas memórias de aulas como aluna do curso de Pedagogia, alguns modelos para seguir, achando que, assim, conseguiria ser uma boa professora universitária. Nas minhas lembranças vieram justamente os professores que tanto dominam a matéria ensinada e que tinham a nossa admiração e estima. Assim, fui tentando dosar esses elementos: saber da matéria, dar boas aulas e ser estimada pelos alunos. E asseguro, não é simples, nem fácil, mas, por acreditar que é possível, tento sempre dar o meu melhor (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Amana em 2014 - Mossoró).

É interessante destacar que não existe um professor ideal, existem bons professores, muito diferentes entre si. Estudos apontam duas categorias de traços ou condutas do bom professor, quais sejam: competência do professor para ensinar; e o seu bom relacionamento com os alunos (ser compreensivo, paciente, estar disponível para ajudar, entre outros) (MORALES, 2001).

A conduta do professor também influencia bastante na relação com os alunos. Sua disponibilidade e o seu interesse afetam a percepção que os discentes têm dele, e isso reflete na dedicação às tarefas de aprendizado. O autor explica que os alunos menos motivados, menos comprometidos com seu aprendizado, recebem de seus professores comentários que os desmotivam ainda mais. Devemos cuidar para não dedicarmos toda atenção com carga positiva nos alunos que já são motivados e ignorarmos os que necessitam, talvez, de mais atenção.

Trazemos os diários da professora, escritos de forma intuitiva, ainda. Mesmo antes de estudar sobre

a relevância dos diários (auto)biográficos, já escrevia. Achava que essa era uma forma de externar todas aquelas ansiedades típicas de quem se inicia em uma profissão:

Hoje foi meu primeiro dia de aula como professora universitária. É uma sexta-feira, quase não dormia ontem, tamanha era a ansiedade em conhecer a turma do quinto período de Pedagogia, onde irei trabalhar a disciplina de estágio supervisionado I, que ocorre na Educação Infantil. Estou muito aflita, pois a seleção para o contrato se deu com um mês de aula transcorrida e eu peguei o “bonde andando”. Não tive como me preparar como esperava, só li o Programa Geral da Disciplina – PGD⁵. Ao chegar em sala de aula, a turma me recebeu bem, são todos muito jovens, eles também se admiraram com a minha pouca idade e estou incomodada com isso, pois as outras professoras que irão trabalhar comigo são mais experientes (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Amana em 2010 - Mossoró).

Esse incômodo inicial relatado logo foi se transformando em bem-estar. As colegas professoras a deixaram muito à vontade, no sentido de compreenderem que estava apenas começando sua carreira docente. Ela afirma que foi franca em pedir ajuda e mostrar seu interesse em aprender e em acompanhar o processo da disciplina, que já havia começado há um mês.

Para Morales (2001), a primeira ou as primeiras aulas são muito relevantes, pois devemos levar em conta os aspectos motivacionais e propiciar uma boa relação desde o início. Normalmente, nesses encontros iniciais, falamos da matéria, da sua importância, apresentamos o programa, mas é oportuno conversar também que esperamos muito de todos, que nossa função é contribuir para o aprendizado deles, como também nos disponibilizar para consultas extra sala de aula, quando necessário, relata a docente.

As colegas de trabalho de Amana repassaram, por e-mail, todo o material da disciplina e a inteiraram sobre o que já havia sido trabalhado com os alunos. Nas aulas seguintes, já estava sentindo-se mais segura e a relação com os alunos foi melhorando.

É importante destacar que, logo nas primeiras aulas, percebeu que o fato de ser professora da Educação Infantil a aproximou bastante dos discentes, porque a todo o momento eles recorriam à docente, mesmo fora do espaço da sala de aula, para conversar sobre aspectos relacionados ao chão da escola: rotinas na Educação Infantil; como fazer as atividades; sugestões de músicas, brincadeiras; construção de recursos didáticos; entre outros.

Isso a deixou entusiasmada. Ao iniciar a docência no curso de Pedagogia, pensava que os seus conhecimentos ligados ao fazer na Educação Infantil não serviriam para a docência na academia. Sem perceber, estava estabelecendo uma dicotomia entre teoria e prática, quando, na verdade, estas devem andar de mãos dadas, como explicam Pimenta e Lima (2010). No caso, o papel da teoria é, justamente, iluminar e oferecer instrumentos para análise e investigação das práticas institucionalizadas e das ações dos sujeitos, colocando a própria teoria em questionamento, em discussão.

Ao ter essa compreensão, passou a se aproveitar disso, melhorando a relação com os discentes. Sempre que necessário, procurava dar exemplos de atividades que realizava com os alunos na Educação Infantil, as quais eles também poderiam fazer no estágio com os alunos.

⁵ Atualmente, o programa da disciplina é denominado de Programa Geral do Componente Curricular (PGCC).

Daí passei a utilizar a estratégia de mostrar para os alunos uma Educação Infantil com o uso do lúdico e pautada nas recomendações do RCNEI. [...] Para isso, apresentava para eles algumas atividades que desenvolvia com os meus alunos, envolvendo as linguagens do RCNEI, como: jogos, teatros, aulas de campo e brinquedos e brincadeiras (cabra-cega, passa-anel, escravos de Jô, pula corda, elástico, amarelinha, bicicleta, artes plásticas, boneca e bambolê, entre outras atividades) (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Amana em 2014 - Mossoró).

No desenrolar do estágio, percebeu que os alunos apresentavam dificuldades na compreensão da relação teoria e prática e que alguns mostravam insatisfação com a regência de classe. A partir dessa percepção, pode refletir sobre o perfil do curso de Pedagogia da UERN: uma sala de aula heterogênea, com diversidade de maturidade entre os alunos, dentre os quais alguns trabalhavam em outras áreas não ligadas à educação ou não trabalhavam.

Hoje a aula foi muito gratificante, pois uma aluna, que já atua na Educação Infantil, pôde trazer exemplos de sua ação pedagógica para o grande grupo, o que me fez perceber como é importante aproveitar a experiência dos alunos que trabalham na área. Ela ensinou algumas músicas, mostrou atividades e conversou sobre a sua experiência (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Amana em 2010 - Mossoró).

Amana narra que alguns discentes tinham dificuldades na regência de classe e na compreensão do estágio como um todo, mas isso ocorria pela falta de tempo para estudar que alguns tinham, ou pela falta de orientação básica de como estudar um texto (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Nunca acreditou que um professor de uma disciplina específica deve ensinar o aluno universitário a escrever (se é que isso é possível); pelo contrário, sempre se sentiu no dever de auxiliar o seu aluno nas noções básicas de leitura e escrita acadêmica. Quando solicitava que seu aluno redigisse um texto, na ocasião do estágio, por exemplo, geralmente pedia que escrevesse um portfólio, relatório ou artigo. Contudo, essa escrita era orientada, desde a sua estrutura até a organização das ideias.

No decorrer da sua atuação como professora universitária, percebeu que alguns alunos apresentam muitas dificuldades de leitura e escrita, seja pelos motivos acima citados, ou por outros. Passou a oferecer uma assessoria não apenas em sala de aula, mas, também, por e-mail ou pelas redes sociais, no caso, desde 2012, usa o Facebook. Chama a atenção do aluno para alguns elementos, como: pontuação, ortografia, concordância verbal e nominal, organização de ideias, coerência, coesão, argumentação, além de dar alguma sugestão de leitura e atentar para as normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT). Sugere uma revisão textual com um profissional da área da linguística, dada as suas limitações.

Com isso, percebeu que essa maneira de trabalhar causa um estreitamento na relação professora-alunos. Inclusive, alguns deles já chegaram a confidenciar que prezam por sua metodologia, alegando que demonstra interesse em fazê-los aprender. Em contrapartida, ela diz sempre que também aprende muito nessa interação, na confluência de dizeres, saberes e fazeres.

Analiso que esses saberes foram por mim apreendidos, observando as colegas professoras mais experientes, ou seja, a maneira como se relacionavam com os alunos. Eu percebia que isso provocava um efeito positivo nos discentes. Também aprendi através das minhas reflexões mediante as leituras que fiz, como, por exemplo, sobre os saberes docentes discutidos por Tardif (2012) (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Amana em 2014 - Mossoró).

Reconhecemos, que essa metodologia abre espaço para a afetividade e o diálogo com seus alunos e alunas. O trecho que segue, retirado de um e-mail que a professora recebeu de uma discente, comprova essa constatação.

Professora, muito obrigada por considerar o pedido. Meu agradecimento se estende ainda ao me recordar, agora, de um singelo momento em que observou o meu olhar triste. Esteja muito certa de que jamais vou me esquecer dos momentos acima citados. Das situações raras e felizes que vivi na UERN, eu posso citar os momentos acima. Não por nota, ou por querer ser notável, mas, precisamente, pela aceitação do pedido e, respectivamente, pelo olhar sensível dedicado a mim (Trecho de um e-mail enviado por uma aluna, em 2014 - Mossoró).

De acordo com Freire (1996), a afetividade não é querer bem a todos os alunos de maneira igual, mas a abertura de selar o compromisso com os educandos. Aponta ainda que é falso separar seriedade docente e afetividade. Isso não implica dizer que o professor frio e distante seja melhor. O que a afetividade não pode é retirar a autoridade do professor.

Na medida em que passou a se desenvolver profissionalmente, as mudanças na prática pedagógica foram ocorrendo, de modo que buscou uma formação continuada, aliando saberes experienciais, disciplinares, pedagógicos e curriculares.

É importante dizer que sua relação com os alunos também se fortificou na ocasião da orientação de monografias, quando passou, em 2011, a acompanhar o trabalho monográfico de duas discentes. Esse foi um momento de grandes reflexões sobre o fazer docente e a responsabilidade como professora, conforme se pode perceber no registro abaixo:

Orientar as alunas está sendo uma oportunidade de rever os meus próprios conhecimentos, metodologias e relação com os alunos. Na ocasião dos nossos encontros, percebo o quanto existe de aproximação entre orientador e orientando; parece que tem que haver uma sintonia entre ambos para o trabalho fluir. É a primeira vez que vivencio esta experiência. Estou ansiosa, sinto muita responsabilidade, preciso aprender como fazer, lendo, estudando e trocando saberes com os professores mais experientes (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Amana em 2011 - Mossoró).

Ter a oportunidade de mediar a escrita das monografias foi um momento muito rico na iniciação na docência. Confessa que se sentia desafiada a todo o momento. No decorrer do processo, surgiram muitas dúvidas no que se refere a um trabalho dessa natureza, e, por vezes, sentia-se solitária na interação com as orientandas. A vontade de aprender, aliada à afetividade estabelecida com elas, e a implicação com o fazer colaboravam para que enfrentasse as dificuldades e se desenvolvesse profissionalmente.

Ainda dessa relação professor-aluno, a docente lembra de uma situação bem tensa, quando uma aluna disse que não concordava com a recomendação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em utilizar a letra bastão (de forma) nas séries iniciais da Educação Infantil. Contou-nos que, no momento, estudiosos da área da alfabetização e do letramento, como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, teriam constatado, por meio de pesquisas, que a criança, nessa faixa etária, ainda não se encontra madura o suficiente para grafar letras cursivas, pois isso exige dela uma coordenação motora fina, que está em desenvolvimento nas crianças. Pela inexperiência, na época, afirma que talvez não tenha sido tão contundente nas argumentações, mas manteve a colocação, pois é o que os teóricos afirmam e o que acreditava.

Outra experiência impactante narrada por Amana, foi uma crise de temperamento de uma aluna em razão de não ter conseguido concluir o trabalho final de estágio no prazo acordado. A discente enviou vários e-mails com um teor de descontentamento. Queria que fosse dispensada da atividade. Entretanto, a docente afirma que jamais poderia fazer isso, porque estaria desrespeitando aos demais, que tanto se esforçaram para entregar a atividade no prazo.

A aluna não aceitou a posição da professora, mesmo ela argumentando e já tendo chamado a atenção da discente, no decorrer do semestre, por ter percebido a sua displicência em relação às leituras da disciplina. A aluna resistiu por uns dias e, como viu que não retrocederia, fez o trabalho e entregou.

A tentativa de barganha dos alunos em relação às faltas também a afligiu nos primeiros anos da docência. Conta que eles pediam para dar um “jeitinho”, para retirar aquelas faltas a fim de que não reprovassem, chegou a ceder a alguns apelos, talvez pela inexperiência e pela insegurança de uma iniciante e também pelo desconhecimento da complexidade que envolve tal questão.

Articulações finais do estudo

O método (auto)biográfico, sem dúvidas, oportuniza o conhecimento de si e perpassa por encontros, acontecimentos de vida pessoal e social, atividades, contextos de vida e situações formadoras que concebem a construção da identidade. As práticas de reflexão sobre si, oferecidas pelos relatos de vida escritos, centrados na formação, são como laboratórios de compreensão da nossa aprendizagem, do ofício de viver em um mundo que está sempre em movimento, em que a existencialidade encontra-se em construção (JOSSO, 2010).

Concernente às experiências da professora, constatamos que, na relação com os discentes do curso de Pedagogia da UERN, o fato de ter sido professora da Educação Infantil, durante os anos de 2010, 2011 e 2012, muito a aproximou deles, pois a questionavam sobre essa experiência, já que estavam estagiando nesse nível de ensino. Essa relação estendeu-se para além da sala de aula, pois sempre conversavam nos corredores da faculdade, por e-mail, ou pela rede social Facebook.

Outro elemento de estreitamento dessa relação foi a ocasião das orientações de monografia. Através da assessoria que realizava junto a eles na escrita do trabalho final do curso, os laços de afetividade afloravam. Em algumas ocasiões, a orientação resumia-se em palavras de estímulo, força e determinação para que conseguissem escrever a monografia em meio a tantos trabalhos, avaliações e aulas de diferentes professores.

Amana vivenciou momentos impactantes como, por exemplo, as vezes em que foi questionada em relação às notas atribuídas às atividades que desenvolvia. Não raro, teve que manter sua posição, argumentando os motivos de os estudantes terem merecido aquela nota e não outra. Em outros momentos cedeu e reviu a nota, usando da flexibilidade avaliativa, já aventada por Hoffmann (2003).

Reiteramos que o método (auto)biográfico potencializou o desenvolvimento profissional da

docente, no sentido de estar sempre em “[...] atitude de pesquisa, de questionamento e busca de soluções [...]” (GARCIA, 1999, p. 137). Ou seja, esse desenvolvimento não é só do ensino, nem só pessoal, mas deve ser o mais holístico possível, relacionado também com o desenvolvimento da instituição onde o professor desenvolve sua atividade profissional.

Repisamos que o desenvolvimento profissional é uma responsabilidade para toda a vida e que acontece no coletivo com os nossos pares, tendo o profissionalismo e a profissionalidade como fatores que o influenciam. Desenvolvemo-nos quando pesquisamos, junto aos nossos pares, sobre as práticas educativas, explicando nossas crenças e preocupações. Isso proporciona autonomia e relação teoria/prática.

Afirmamos que este estudo oferece uma contribuição social que vai além da academia em si, porque, ao trazer a reflexão da prática como estratégia de formação e autoformação, impulsiona qualquer professor, tanto da educação básica como do Ensino Superior, a estar em constante reavaliação da sua própria prática. É preciso refletir antes, durante e depois da ação.

Referências

- BOGDAN, R.; B., Sara. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Editora Porto, 1994.
- FINGER, M.; NÓVOA, A. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 51-76.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. Paris. França, 1990.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção: da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. 2. ed. rev. e amp. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.
- MORALES, P. **A relação professor-aluno**: o que é, como se faz. Tradução de Gilmar Saint'Clair Ribeiro. São Paulo: Loyola, 2001.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Portugal: Porto, 1992.
- PASSEGGI, M. da C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal, RN: EDUFERN. São Paulo: Paulus, 2008.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Narrativas de uma professora do ensino superior e sua relação com os alunos: aprendizagem, conhecimento e formação

SOUZA, E. C. **(Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação**. Disponível em: [<http://books.scielo.org/>]
Acesso em: 02 dez. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.