



Grupo colaborativo e formação docente: diálogos (trans)formadores com uma professora universitária iniciante

Maria Aparecida de Souza Perrelli* e Luciana Virgili Pedroso Garcia

Universidade Católica Dom Bosco, Av. Tamandaré, 6000, 79117-900, Jardim Seminário, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

*Autor para correspondência. E-mail: cidaperrelli1@gmail.com

RESUMO. Este artigo entrecruza discussões sobre a docência universitária, a iniciação à docência e o necessário apoio ao professor na fase inicial da sua carreira. Essas discussões fundamentaram um trabalho realizado por um Grupo colaborativo de pesquisa-formação. Nesse Grupo, de maneira compartilhada, os participantes são envolvidos em reflexões sobre a sua prática profissional com objetivo de se (trans)formarem nesse processo. O texto enfoca o caso de uma integrante do grupo, profissional liberal iniciante na docência universitária, e o apoio fornecido pelos co-formadores nessa difícil fase de sua carreira. Esse apoio visou construir condições de possibilidades para o diálogo com a professora, instigando-a a compreender as razões que movem a sua prática. Diferentes estratégias foram utilizadas para este fim, destacando-se, os ‘diários de aula’, os estudos e discussões no Grupo colaborativo e as ‘cartas de formação’, todas essas contribuindo para produção de uma narrativa autobiográfica na qual a professora faz reflexões sobre o seu processo de formação como docente. As narrativas reflexivas sobre a vida dessa professora, produzidas a partir da mediação do Grupo, e com ele partilhadas, constituíram-se importantes elementos de formação, não só para a professora em questão, mas para os que com ela interagiram no Grupo colaborativo.

Palavras-chave: formação docente, docência universitária, autobiografia, pesquisa-formação, iniciação à docência

Collaborative group and teacher formation: (trans)formation dialogues with a fledging university professor

ABSTRACT. Discussions on university teaching, teaching initiation and the necessary teacher support during the initial phase of their career are provided. The above mentioned discussions foregrounded a study by a research-formation collaborative Group. Sharing participants in the Group were involved in reflections on their professional practice to (trans)form themselves in the process. The text focused on a Group member, a fledging female professional in university teaching, and the support provided by co-trainers during this difficult phase in her career. Support comprised the provision of conditions for dialogues with the teacher, prompting her to understand the reasons that underlay their practice. Different strategies were used, esp the ‘formation letters’. The above contributed towards the production of an autobiographical narrative in which the professor reflected on her formation process as a professor. The reflective narratives on the teacher’s life, produced within the Group’s mediation and shared with its members, constituted important formation themes not merely for the teacher but also for those who interacted with her in the collaborative Group.

Keywords: teacher formation, university teaching, autobiography, research-formation, initiation in the teaching profession.

Introdução

A formação do professor é um processo complexo, inconcluso e permanente, que não se inicia e nem se esgota nos cursos especificamente voltados ao magistério. Essa concepção difere daquela orientada pela racionalidade técnica, segundo a qual o professor habilitado/diplomado estaria pronto e acabado para executar um conjunto de procedimentos de ensino formulados por outrem. A ideia de formação do professor com a qual nos alinhamos pressupõe a

reflexão permanente, a metarreflexão e a teorização sobre a própria prática como condições para construção da autonomia necessária ao enfrentamento das múltiplas demandas da sua profissão.

Para dar conta da multiplicidade das situações próprias do seu trabalho, exige-se do professor um saber profissional que se caracteriza pela pluridimensionalidade, isto é, um saber constituído por “[...] vários saberes, oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais

variados” (TARDIF; GAUTHIER, 1996, p. 11). Nessa compreensão, Tardif (2002) enumera diferentes dimensões dos saberes e ações da prática educativa: (1) de ordem técnica (relacionada aos conteúdos, meios e objetivos educacionais); (2) de natureza afetiva (que aproximam o ensino do processo de desenvolvimento pessoal); (3) da construção de valores considerados fundamentais para os seres humanos; (4) da interação social (do conhecimento mútuo, da coconstrução da realidade por alunos e professores) e (5) de caráter ético e político (relacionados à visão de ser humano, cidadão e sociedade).

Saviani (1996) concebe o professor como educador, como alguém que deve produzir, intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos seres humanos. Sendo o professor um educador, ele precisa ser formado para educar, isto é, precisa aprender e dominar os saberes implicados na ação de educar. E se o processo educativo é um fenômeno complexo, os saberes envolvidos nesse processo também o são. Para Saviani (1996), esses saberes compreendem o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos da área de ensino, o saber pedagógico e o saber didático-curricular. Há que ressaltar, na perspectiva do autor, a importância da dimensão política na formação do educador/professor. Isso porque a educação, vista como um ato político, requer do professor o domínio de saberes que propiciem a compreensão das múltiplas determinações da sua própria formação, do ensino, da sua profissão e da sociedade. São esses os saberes que sustentarão as suas tomadas de posição frente à realidade. Uma realidade complexa e em constante mudança, que o desafiará a estar em processo de formação permanente.

O trabalho que aqui apresentamos está afinado com essas concepções e se insere no conjunto das preocupações com a formação do professor, mais especificamente, com aquele que atua no Ensino Superior. Nesse contexto, escolhemos para partilhar com os leitores uma experiência vivenciada em nosso Grupo Colaborativo de pesquisa e formação que, em um dado momento, assumiu o compromisso de auxiliar uma farmacêutica bioquímica, iniciante na docência no Ensino Superior, a enfrentar essa difícil fase da sua vida profissional.

Procuraremos narrar detalhes do caso dessa docente que, assim como outros tantos, chegou ao magistério superior trazendo na bagagem os saberes disciplinares e o senso comum de que poderia

adquirir na prática os demais saberes da profissão de professor. Nessa condição, foi exercendo o ofício às apalpadelas, no ensaio e erro, e enfrentando dificuldades diversas na sua vida profissional. Entre estas, a construção das relações professor-aluno, o ensinar de modo que os alunos consigam aprender, a avaliação da aprendizagem, a gestão do tempo, a elaboração das sequências didáticas dos conteúdos, a participação ativa e crítica em reuniões institucionais e nas discussões de âmbito profissional. Angustiado com os problemas, dilemas e conflitos vivenciados na docência, buscou o Mestrado em Educação, na expectativa de encontrar subsídios para resolvê-los. Já no Mestrado, foi acolhida pelo nosso Grupo – GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor Iniciante), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. O Grupo, que trabalha de forma colaborativa, procurou dar especial atenção à professora, apoiando-a tanto no enfrentamento dos desafios do início da carreira, como também na condição de aluna do Mestrado em Educação.

A experiência que aqui descrevemos entrecruza três questões importantes relacionadas à formação do professor: a docência no Ensino Superior, a iniciação à docência e os grupos colaborativos e seu papel na formação do professor. As teorizações que nos auxiliam a olhar essas questões serão apresentadas ora antes, ora concomitante ao relato da experiência propriamente dita. Convém esclarecer, desde já, que boa parte das formulações teóricas que acompanharam essa experiência foi buscada durante o percurso do Grupo, na tentativa de contribuir para a formação docente de todos os seus integrantes, e de modo especial de um deles – a farmacêutica bioquímica iniciante na docência. Vale dizer, ainda, que tais questões, apesar de serem apresentadas separadamente, devem ser concebidas como momentos inseparáveis e interpenetrantes do nosso processo de aprendizagem no espaço do Grupo Colaborativo.

O profissional que atua na docência no Ensino Superior no Brasil, sua formação e sua prática

Para que possamos compreender melhor a problemática da formação dos profissionais que atuam como docentes no Ensino Superior, contextualizaremos a questão no âmbito da legislação brasileira e das pesquisas acadêmicas que analisam esse fenômeno em nosso país.

No Brasil, o exercício da atividade dos professores do Ensino Superior não está condicionado a uma formação especificamente relacionada ao magistério. A esse respeito, a Lei n.º 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - em seu artigo 66, enuncia apenas que

[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996, p. 16).

Dado que o modelo brasileiro de pós-graduação privilegia a formação do pesquisador, a despreocupação com a formação para a docência é evidente na maioria desses programas.

Como os programas de pós-graduação não contemplam a formação docente de seus alunos (futuros professores do Ensino Superior), o investimento nessa formação, quando existe, acaba ficando a cargo de iniciativas individuais do próprio profissional, ou das instituições nas quais ele atua como professor. Sabemos, entretanto, que as instituições de Ensino Superior, quando investem na qualificação docente dos seus professores, geralmente o fazem de modo descontínuo, na forma de palestras, encontros ou cursos de curta duração. Não há nessas instituições programas adequados e bem estruturados de acompanhamento desses profissionais, isto é, programas desenhados especificamente para a aquisição dos saberes da docência e favorecer as discussões e a troca de experiências entre os pares, além de uma contínua reflexão sobre a sua prática.

Tal fato nos preocupa, pois é notável a expansão dos programas de pós-graduação no Brasil, e estes estão estruturados nos moldes acima descritos. Essa tendência deve perdurar se considerarmos que ela ainda está presente no texto das justificativas para a meta 13 do Plano Nacional da Educação – PNE, proposto para 2011-2020. Tal meta prevê

[...] elevar, de forma consistente e duradoura, a qualidade da educação superior, pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75% do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, no mínimo 35% de doutores. (BRASIL, 2012, p. 81)

A meta é justificada pelo entendimento de que as instituições com maior índice de titulados apresentam melhor desempenho na qualificação de profissionais e em termos de produções científicas (BRASIL, 2012).¹

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 36), a falta de atenção dada à formação docente do professor confirma a prevalência, no meio acadêmico, da concepção de que “[...] a docência em nível superior não requer formação no campo do ensinar”, bastando, ao professor, apenas

[...] o domínio dos conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 36).

Para Rozendo et al. (1999), subjacente à ideia da não necessidade de formar esses professores para ensinar, está a suposição de que no Ensino Superior, os alunos, por serem adultos, por se submeterem a uma seleção para o ingresso na universidade e, finalmente, por estarem motivados pela profissionalização no final do curso, estariam preparados para aprender, independente do tratamento didático das disciplinas.

Tais concepções contribuem para reforçar uma visão não profissional da docência, ou, nas palavras de Clermont Gauthier (1998), a concepção de que o magistério é um ‘ofício sem saberes’. Isso dificulta a apropriação crítica da cultura universitária, dos currículos e seus condicionantes (históricos, sociais, políticos, epistemológicos etc.), das situações concretas de sala de aula, o que repercute significativamente na qualidade do trabalho daqueles que ensinam no nível superior, bem como na sua capacidade de intervenção consciente e crítica na realidade.

A visão não profissional da docência, prevalente, em geral, entre os mestres e doutores pesquisadores, também está presente em não titulados, isto é, nos profissionais liberais (médicos, advogados, arquitetos, administradores, farmacêuticos etc.) que atuam no magistério superior. Estes últimos, muitas vezes, sequer demonstram interesse em ingressar em programas de pós-graduação, pois a docência representa para eles uma segunda profissão, uma complementação de renda. Assim, quando investem na sua formação, comumente o fazem na sua profissão primeira, tendo como finalidade última a sua sobrevivência no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo (VOLPATO, 2007).

Sem ter adquirido os conhecimentos básicos da profissão docente, como esse profissional liberal aprende a ser professor do Ensino Superior?

Buscamos respostas a essa questão em algumas pesquisas sobre a docência universitária, registradas na base de dados da Capes². Apesar de escassas (pouco mais de uma dezena com esse foco principal), certas convergências já possibilitam vislumbrar possíveis generalizações, como veremos a seguir.

Nas pesquisas de Bassi (2006), Ferenc (2005), Hidalgo (2006), Mendonça (2005), Reis (2009), Vieira (2007) e Volpato (2007), os professores universitários profissionais liberais investigados admitem que a prática seja o cenário privilegiado de aprendizagem da docência e que, nas suas ações, os modelos dos seus antigos mestres exercem papel fundamental. O trabalho de Vieira (2007) evidencia que a prática desses professores tende ao modelo tradicional que os coloca no centro do ensino e exacerba o conteúdo específico. Quando procuram e usam novas

¹A proposta do PNE encontra-se aprovada na Câmara dos Deputados e segue como um Projeto de Lei da Câmara 103/2012 para o Senado. Mais informações, consultar: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=108259

²Ver site: <http://www.capes.gov.br>.

alternativas metodológicas para o ensino, isto se dá sem a base crítica do saber pedagógico.

Os resultados dessas investigações também convergem no que diz respeito à formação oferecida a esses profissionais nas instituições de ensino onde trabalham: estas não possuem uma política específica e contínua de acompanhamento e formação pedagógica voltada a esse quadro de professores.

Como afirmamos na introdução deste artigo, partilhamos a ideia de que a docência é uma atividade complexa e difícil e, portanto, requer uma formação específica para o seu exercício. Admitimos, ainda, que os saberes da docência são plurais e multidimensionais e que aprendemos a docência em muitos lugares e tempos: quando estudantes, ao observarmos as ações de nossos professores, quando alunos de cursos de formação inicial, na formação continuada e na experiência prática.

No contexto da prática destacam-se os anos iniciais como uma fase crucial na formação do professor. Nesse período, ele elabora concepções sobre a docência que poderão guiar suas ações pelo resto da sua vida profissional. Discorreremos um pouco mais sobre essa questão, com intuito de compreender o caso que motivou a escrita deste artigo - uma farmacêutica bioquímica iniciante na docência.

A iniciação à docência: um momento singular e formador na vida profissional do professor

Se para qualquer professor a docência é uma atividade difícil e complexa, para o principiante o é ainda mais. A transição de estudante a professor é, em geral, um momento carregado de expectativas. O docente iniciante vivencia muitos conflitos, além de sentimento de angústia e de despreparo para enfrentar a concretude da vida profissional.

Vários estudiosos têm destacado a importância desse momento para a aprendizagem profissional do professor. Entre estes, um dos mais citados em nosso meio é Simon Veenman (1984). Esse autor usou a expressão 'choque de realidade' para designar esta fase inicial da carreira, marcada por tensões e instabilidades e por um processo de aprendizagem muito baseado em tentativas e erros. Michael Huberman (1992), outra referência quando o assunto é iniciação à docência, descreve a entrada na carreira como um período de 'exploração' em que os professores procedem a uma investigação dos contornos da profissão e experimentam vivências ambíguas, marcadas pela necessidade de 'sobrevivência' no ambiente de ensino diferente do idealizado, e pelas 'descobertas' que faz sobre sua profissão. A fase de sobrevivência é caracterizada pela preocupação para consigo mesmo,

pela dificuldade de enfrentar a gestão do tempo e da instrução, a dificuldade de estabelecer relações com os alunos, de adaptação ao material didático disponível, entre outros enfrentamentos. Já a de descoberta refere-se ao entusiasmo do professor pela experimentação, por ter uma classe pela qual é responsável, por fazer parte de um corpo profissional.

Essa fase, por todas as dificuldades que apresenta, desafia o professor a refletir sobre a sua prática e, por isso, é especialmente formadora. Entretanto, em função das especificidades do início da carreira, considera-se que aprender a pensar e agir profissionalmente nesse momento sejam algo extraordinariamente difícil. Disto se infere que os professores novatos precisam de apoio no início da carreira para que possam refletir sobre suas experiências e ampliar seu repertório de conhecimento sobre o ensino, além de continuarem investindo em sua formação (HAMMERNES et al., 2005).

Nóvoa (1992) defende que o apoio ao professor iniciante, na condução do seu processo formativo, não pode ser visto apenas como uma oportunidade de acumulação de conhecimentos da docência por meio de cursos. A formação, em qualquer fase da carreira,

[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...]. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA, 1992, p. 13).

Tomando como referência o pensamento de Nias (1991), o autor prossegue: "O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor" (NÓVOA, 1992, p. 13). Assim sendo, torna-se urgente

[...] (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1992, p. 13).

O grupo colaborativo como lugar de 'falar de si' e de possibilidades de formação do professor iniciante

Acatando as ideias dos autores até aqui mencionados e que defendem (1) a formação do professor como um processo contínuo, (2) o início da carreira como uma fase difícil e também formadora na vida profissional do professor, (3) a importância do apoio ao professor iniciante e (4) os grupos de interação como uma forma de apoio ao professor, constituímos o

nosso Grupo Colaborativo pensando na formação de todos os seus integrantes, e principalmente daqueles que estavam vivenciando a fase de iniciação à docência.

A decisão de criarmos o Grupo e orientarmos nosso trabalho numa perspectiva colaborativa foi inspirada inicialmente em Nóvoa (1992), quando adverte sobre a necessidade de se instituir espaços de interação onde o professor novato seja um ativo participante de seu processo de formação. Reafirmamos nosso intento apoiando-nos em Bolzan que considera a construção do processo de formação como algo que:

[...] não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc. numa ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia. (BOLZAN, 2002, p. 27).

Serviram-nos de incentivo, ainda, as pesquisas de Loiola (2005), Parrila e Daniels (2004), Passos (1999), entre outras que evidenciaram o potencial do trabalho conjunto entre professores para enriquecer sua maneira de pensar, seu modo de agir e de solucionar problemas e para ressignificar a sua prática.

Assim respaldados, ao constituirmos nosso Grupo assumimos o compromisso de torná-lo um espaço no qual todos os participantes compartilhassem as decisões e fossem responsáveis pelo que fosse produzido coletivamente, conforme as possibilidades e interesses de cada um e também do coletivo. Essa concepção de Grupo Colaborativo está presente em Parrilla e Daniels (2004). Acrescentamos a essa concepção o compromisso de constituirmos um espaço que propiciasse a formação do professor, por meio da investigação e reflexão sobre suas ações.

Quais dimensões da formação do professor poderiam ser contempladas no Grupo? Nóvoa nos auxiliou a responder esta questão:

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação). (NÓVOA, 2004, p. 16).

Inspirado nesse autor, o nosso Grupo delineou o seu trabalho procurando contemplar as dimensões da 'autoformação', 'heteroformação' e 'ecoformação' de seus integrantes.

Para potencializar a 'autoformação', ou a reflexão sobre os percursos pessoais e profissionais de seus integrantes, a opção metodológica escolhida foi a da

narrativa autobiográfica. Justificamos essa opção em Nóvoa (1988, 1992) e Josso (2008) para quem as narrativas autobiográficas são importantes instrumentos de formação dos professores e, por isso, podem ser consideradas 'biografias educativas'. Nóvoa (1988, p. 116) afirma que "[...] a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida".

Para Josso:

A história de vida narrada é assim uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação. (JOSSO, 2008, p. 27).

No que diz respeito à 'ecoformação', ou à busca da compreensão crítica dos processos que nos constituíram como os professores que somos, fomos nessa direção quando nos aproximamos da produção acadêmica acerca de quatro temas principais: a iniciação à docência, a docência universitária, a cultura colaborativa e a pesquisa (auto)biográfica. Alguns dos autores dos quais nos aproximamos e que nos apoiaram nessa dimensão do nosso trabalho já foram citados ao longo deste artigo. Entre eles, Maurice Tardif e Dermeval Saviani quando nos reportamos à pluridimensionalidade dos saberes necessários ao educador e professor. Simon Veenman, Michael Huberman, Maurice Tardif, entre outros, apoiaram-nos na caracterização da fase inicial da carreira docente (as tensões, dilemas, conflitos que, em caso extremo, resultam no abandono da profissão) e na defesa da importância da criação de programas de apoio ao professor iniciante. Sobre as questões referentes à docência universitária recorremos à Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargo Anastasiou, principalmente. Marie-Christine Josso e António Nóvoa foram alguns dos autores citados que nos esclareceram sobre a importância das biografias educativas na formação dos integrantes do nosso Grupo.

A 'heteroformação' foi o conceito estruturante do Grupo. Nessa dimensão, buscamos, deliberadamente, a formação de cada um de nós, na exposição franca e aberta de nossas dúvidas, nossos questionamentos e encantamentos, nossas descobertas e decepções. No Grupo, procuramos desenvolver nossas capacidades de análise crítica, de reconhecimento dos nossos saberes e não saberes, de encontrar soluções para os nossos problemas e nossas crises. Procuramos, enfim, superar nossos próprios limites enquanto Grupo.

Assim delineado, o Grupo desenvolveu o seu trabalho na expectativa e na intenção de contribuir

para a formação docente de seus participantes. Faziam parte do Grupo alguns professores pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), alunos desse mesmo Programa e também de outras universidades, estudantes de Graduação, professores pesquisadores de outras Instituições de Ensino Superior, além de professores da Educação Básica. Tratava-se, portanto, de um grupo aberto, que se autodenominou GEPPI (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor Iniciante), tendo a maioria de seus membros permanentes, alguns itinerantes, mas todos interessados na sua própria formação e na dos demais. Nas reuniões quinzenais de trabalho, nós nos esforçamos para construir uma experiência colaborativa, plural, multimetodológica, auto-organizativa, interdependente e não hierarquizada, a fim de favorecer a construção das três dimensões da formação com as quais buscamos operar: ‘autoformação’, ‘heteroformação’ e ‘ecoformação’.

O Grupo colaborativo em ação: acolhendo a professora principiante e propiciando condições para a sua formação por meio de narrativas (auto)biográficas

A experiência que escolhemos para relatar neste espaço teve início quando chegou ao nosso Grupo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), a mestranda Luciana, uma farmacêutica bioquímica e iniciante na docência em um curso de Medicina.

O estado de tensão e angústia demonstrado por Luciana sensibilizou a todos. Com a voz embargada, ela falava dos motivos que a levaram até o Mestrado e ao Grupo “[...] eu estava angustiada com meu trabalho e vim aqui pra aprender... estou professora... me sinto um peixe fora d’água [...]” (Luciana), dos seus temores em relação à sua prática “[...] eu ensino, penso que faço tudo... mas acho que os alunos não aprendem como eu gostaria... e eu fico pensando... será que o problema sou eu? [...]” (Luciana); das decepções com a academia “[...] todos os meus colegas se fecham, não consigo falar... parece que com eles está tudo bem... não tenho coragem de pedir ajuda... tem dia que eu fico desesperada [...]” (Luciana).

Diante disso, decidimos assumir o compromisso de apoiá-la nessa fase difícil de sua vida profissional. Foi assim que, formalmente, durante um ano consecutivo, o Grupo se dedicou a ouvir e a falar com essa professora.

Por acreditarmos no potencial formador das narrativas autobiográficas, procuramos propiciar condições para que a professora escrevesse sobre a

sua história de vida e refletisse sobre os aspectos que contribuíssem para que ela se constituísse como a professora que era. Contudo, essa não foi uma tarefa simples. Não foi fácil a ultrapassagem de uma escrita descritiva para uma descrição crítico-reflexiva. Também foi difícil para a professora vivenciar a autocensura na produção das suas narrativas: certas revelações e reflexões facilmente ditas ‘de si para si’ causavam-lhe desconforto quando endereçadas a outrem. Recordar fatos de sua vida foi, muitas vezes, motivo de sofrimento.

Visando atenuar essas dificuldades, procuramos guiar a professora por três caminhos principais e que foram trilhados tendo em vista as três dimensões da formação propostas por Nóvoa (2004): a auto, hetero e ecoformação.

O primeiro caminho foi em direção ao ambiente de trabalho da professora – a universidade, no curso de Medicina. Para proporcionar reflexões sobre os seus processos formativos vivenciados nesse lugar, sugerimos que ela fizesse ‘diários de aula’ – inspirados em Zabalza (2004) – nos quais se registrassem fatos experienciados no seu cotidiano, suas impressões, seus sentimentos e questionamentos. Esses registros foram objeto de reflexão individual e passaram a compor parte do seu texto autobiográfico. Entendemos que esse momento poderia ser caracterizado como ‘autoformação’.

Num momento posterior, fragmentos dessas narrativas, escolhidos pela professora, seguiram um segundo caminho, indo até as reuniões do Grupo. Ali as narrativas foram lidas e colocadas em discussão. Instigada pelos questionamentos do Grupo, a professora produziu outros textos autobiográficos, irrigados pelas reflexões e leituras ali sugeridas. Esses momentos foram concebidos como uma oportunidade de ‘heteroformação’, seguida de ‘autoformação’. Nessa circunstância, os demais integrantes do grupo passaram a se denominar de coformadores.

Outro momento de ‘heteroformação’ ocorreu ainda na segunda via, ou seja, no Grupo, mas no sentido contrário ao caminho percorrido na anterior. Desta vez, os integrantes do Grupo foram ao encontro da professora, utilizando como veículo as ‘cartas de formação’ (assim denominadas no Grupo), isto é, cartas individuais nas quais cada um poderia levantar livremente algum aspecto da narrativa autobiográfica e propor que a professora fizesse sobre ela mais algumas reflexões. Esse processo realimentava e enriquecia os registros dos diários de aula e da sua história de vida, estabelecendo-se assim um círculo reflexivo formativo. Com as reflexões provocadas pelas cartas e o novo olhar para a sua prática cotidiana, a professora produziu um novo texto autobiográfico, mais denso, detalhado e refletido.

A ‘ecoformação’ constituiu-se em um caminho transversal que atravessou a todos os demais. Ela aconteceu sempre que buscávamos apoio teórico e analisávamos criticamente o alcance desses aportes, assim como da metodologia que criamos para potencializar a formação no Grupo.

Para que se possa ter uma ideia do desencadear do processo formador vivenciado pelo Grupo e pela professora iniciante alvo de nossa atenção, trazemos alguns fragmentos da narrativa autobiográfica por ela produzida ao atravessar os caminhos de autoheteroecoformação. Não teceremos muitos comentários a respeito desses relatos. Acreditamos que eles falam por si dos efeitos do trabalho do Grupo na formação dessa professora, quando foi desafiada a narrar e refletir sobre a sua vida pessoal e profissional.

Escutando histórias, instigando reflexões: narrativas de uma farmacêutica bioquímica tornando-se professora

Iniciamos apresentando a professora e, para isso, trazemos respostas que nos foram dadas por ela a algumas questões que nos inquietaram logo que a conhecemos. O que motivou uma farmacêutica bioquímica a buscar um Mestrado em Educação? Como se sentiu ao chegar ao Mestrado? Como se sentiu como integrante do Grupo colaborativo de formação?

Assim Luciana nos fala a respeito dessas indagações:

Sabia da necessidade de concluir um Mestrado para garantir meu lugar como professora na Universidade. Então, pensei em procurar algo na área da educação, pois assim resolveria dois problemas de uma só vez: titulação e formação pedagógica. [...]. O primeiro dia no mestrado foi muito desafiador, me senti afastada da realidade dos colegas e fiquei muito desconfortável com essa situação. Na semana seguinte, discutimos alguns textos e logo descobri que tudo o que estava vivendo como professora no ensino superior e como aluna no mestrado não era uma realidade só minha. Fui inserida no Grupo de Pesquisa sobre o Professor Iniciante, coordenado por minha orientadora. Minha inclusão neste grupo me proporcionou mais segurança em virtude dos textos discutidos e o apoio que recebi dos colegas. Em nosso grupo de pesquisa, logo de início discutimos textos de autores como Veenman, Tardif, Marcelo Garcia e Huberman que abriram meus olhos para a realidade do professor iniciante, aquele profissional solitário, que enfrenta muitas dificuldades, e paga um preço alto por seu amadurecimento profissional. [...] A maioria dos professores iniciantes, assim como eu, passa pelo ‘choque com a realidade’, descrito por Veenman (1988), quando percebem que o cotidiano escolar é muito diferente do que imaginamos. Como docente

iniciante nos sentimos abandonados pelos nossos pares e desafiados por nossos alunos por não possuímos a experiência e o conhecimento necessários para lidar com o ensino [...] (Luciana).

Como se pode observar nesse relato, a entrada na pós-graduação veio acompanhada de sentimentos de ansiedade e expectativa. Estes estavam ancorados nas representações que a professora tinha sobre o que seria um Mestrado em Educação: algo instrumental que propiciaria o suporte para resolver os problemas que se enfrenta na docência. Mas, logo nos primeiros encontros, com aporte teórico recebido nas aulas e nas discussões no Grupo (já se nota no relato a presença de alguns autores que auxiliaram as reflexões da professora), a professora percebe que a incompletude é inerente ao humano e que, portanto, suas expectativas, ao buscar o Mestrado, não poderiam ser plenamente atendidas. Ademais, a profissão docente se mostrara bem mais complexa do que ela jamais imaginara. Dizia ela:

Hoje sei que é impossível o professor chegar na sala de aula com soluções para os problemas de antemão. O cotidiano da docência é repleto de desafios inusitados e esses vão exigir do professor a busca por informações, a reflexão, a (re)elaboração de saberes... os saberes da e sobre a prática que são infundáveis (Luciana).

No desenrolar do trabalho do Grupo, foi amadurecendo a ideia de tornar as reflexões produzidas pela professora como objeto de seu projeto de pesquisa no Mestrado. Tínhamos a expectativa de que a pesquisa autobiográfica proporcionasse a ela não apenas uma possibilidade do cumprimento dessa obrigação acadêmica, mas também uma alternativa deliberadamente planejada para a sua autoformação. Entendemos que a pesquisa autobiográfica poderia trazer à tona certos elementos da sua história de vida (fatos, situações, experiências e sentimentos) e a reflexão sobre eles auxiliaria a compreender como se enredaram nas tramas de sua existência e se combinaram a ponto de produzir o seu modo de ser e estar na profissão docente.

A princípio, essa possibilidade foi vista com certo receio pela professora. Mas, confiante no Grupo e, como ‘com sede de aprender’ ela decidiu experimentar e, segundo ela, valeu a pena.

Quando resolvemos direcionar minha dissertação para uma pesquisa autobiográfica, na qual eu teria a oportunidade de relatar minhas experiências do início da docência e refletir sobre elas, fiquei surpresa, mas, naquele momento, era tudo o que eu precisava! [...] Quando discutimos que as narrativas poderiam ser inspiradas nos diários de aula (na esteira de Miguel Zabalza) descobri, na prática, que as anotações feitas pelos professores sobre seus

momentos profissionais propiciam reflexões e estas são ferramentas essenciais para a formação (Luciana).

Desde então, a escrita dos diários passou a ser uma rotina na vida da professora. Fragmentos de suas narrativas foram partilhados e discutidos no Grupo, com vistas a aprofundar reflexões já iniciadas por ela e/ou suscitar novos questionamentos e novas reflexões. Ao final das discussões, suas narrativas deixavam entrever que esses momentos solidários se constituíram um apoio à sua caminhada de formação e um alívio para os sofrimentos provocados pelas reflexões quando revelavam descobertas perturbadoras.

A oportunidade de dividir esse fardo tão pesado com o Grupo me deu segurança para progredir e enfrentar as dificuldades de uma pesquisa dessa natureza. Falar de si, relatar suas fragilidades e refletir sobre suas próprias experiências de vida não é um processo fácil. Consegui quebrar paradigmas em virtude da maturidade e do compromisso que nasceu entre nós, no Grupo [...] (Luciana).

Como já dissemos, no processo de heteroformação utilizamos as ‘cartas de formação’

para estabelecermos conversas individuais com a professora. A princípio, as cartas tinham como objetivo resguardar certo espaço de privacidade nas suas reflexões. Elas eram enviadas pelos coformadores, mas não necessariamente deveriam ser respondidas, ou pelo menos não na sua totalidade, ou, ainda, não precisavam ser partilhadas com os demais integrantes do Grupo. Contudo, a maior parte delas foi respondida e, segundo a professora, acabaram por aumentar o clima de confiança e cumplicidade, além de reforçar o sentimento de acolhida e de apoio de que tanto necessitava. Trechos dessas cartas serão apresentados a seguir (Quadro 1), com objetivo de mostrar ao leitor a formação docente em movimento e algumas condições em que ela aconteceu. Nos fragmentos dos seus primeiros escritos já se evidenciam aspectos da constituição do Grupo (um lugar de acolhida, de liberdade para falar de si, de aguçar os ouvidos o não dito e de instigação do dizível), do encantamento da professora com as descobertas sobre si, das razões de suas ações e dos novos aprendizados sobre a docência.

Quadro 1. Excertos das Cartas de Formação trocadas entre os participantes do Grupo Colaborativo.

Cartas dos co-formadores	Cartas da professora iniciante
<p>Querida Lu, Permita-me chamá-la assim (mesmo que você ainda insista em me chamar de ‘professora’), pois dessa forma me sinto mais próxima de sua companhia nessa viagem de formação em que nos encontramos. Conhecemo-nos há pouco mais de um ano. O pouco tempo de convívio não foi, entretanto, proporcional à sua intensidade. Quantas leituras, discussões e troca de experiências! Quantas reflexões, construções e desconstruções! Perceber-se formando no exercício de resgatar memórias da infância, percorrendo diferentes fases da sua vida até o momento atual no Mestrado, é mesmo um processo rico (e às vezes doloroso) de aprender, não? Lendo sua narrativa fiquei pensando no que eu, como sua orientadora, nela poderia intervir, a fim de provocar novas reflexões, sem ‘cutucar’ mais as suas feridas, nesse momento. Talvez possamos fazer da seguinte maneira: convidado-a para um exercício de metarreflexão. Quero que pense no método autobiográfico que você está experienciando. Como vem trazendo à tona suas memórias? [...] Que sentimentos foram/são vivenciados por você enquanto recorda dos seus tempos de aluna na escola básica e de iniciante na profissão de professora no ensino superior? [...] Sugiro, mais a frente, que inicie uma leitura de Bourdieu (a ilusão biográfica). Penso que ele também a auxiliará a compreender um pouco mais sobre as potencialidades e limites da pesquisa biográfica [...]. Bem, continuaremos nossa conversa e nossos estudos em outro momento. Sei que, assim, estou me formando a cada dia, junto com você. Com carinho,</p>	<p>Professora Cida! Fiquei muito feliz com sua carta! A senhora, como sempre, me incentivando nessa caminhada que considero, ‘agora’, um bálsamo nesse processo de amadurecimento profissional e pessoal que estou e sempre estarei enfrentando! Não consigo e nem tento separar as questões pessoais das profissionais. O professor, em minha opinião, deve ser, também, pura sensibilidade. [...] Ao optarmos pelo método autobiográfico, me senti um pouco insegura [...], o início foi muito difícil! Não sabia por onde começar a escrever. Apesar de saber que seria uma ‘ilusão’ pensar a trajetória de vida em uma periodicidade histórica, acabei acreditando que ordenar os fatos facilitaria a minha tarefa. Iniciei escrevendo dois diários separados, um com relatos passados e outro com narrativas do presente. Logo fiquei enlouquecida! Não conseguia falar do presente sem me remeter ao passado e, muito menos, relembra o passado sem relacioná-lo com o presente... Resolvi usar outra estratégia: relatos do presente e remetê-los ao passado. Assim, quando relato algo, tento refletir e buscar em minhas lembranças, fatos que poderiam estar relacionados a eles. [...] Lembrar da infância, dos familiares, da rua da nossa casa, do primeiro dia de aula, do medo da diretora, da professora amiga e da professora brava me proporcionou reviver sentimentos e emoções muito particulares, boas e ruins. [...] Quanto a Bourdieu, pelo pouco que li, creio que me auxiliará nessa caminhada. Estou ansiosa (como sempre) para discutir. Beijos,</p>
<p>Cida.</p>	<p>Lu</p>
<p>Querida Lu Ler sua biografia educativa remeteu-me ao passado [...] Coincidentemente, meu desejo era ser bioquímica. [...] mas, diferentemente de você, me direcionei para a docência, profissão a qual venho exercendo há mais de trinta anos com a mesma paixão [...]. Ninguém se forma no vazio, minha querida; formar-se, como bem nos lembra Nóvoa, supõe troca, experiências, interações sociais e aprendizagens [...]. Este processo nem sempre é tranqüilo, ele nos custa noites de sono, gera sentimentos de insegurança, ansiedade, angústia [...] Mas algo, lá no nosso íntimo, acende uma chama de esperança, de descoberta, que nos impulsiona a seguir adiante e enfrentar os desafios. Percebo que este é o seu momento de descoberta e sobrevivência [...]. Pensando na sua formação, quero propor uma reflexão de modo a favorecer a compreensão sobre as razões que movem a sua prática. Destaco dois momentos de sua narrativa para você explorar: o primeiro, da infância, quando brincava de professora; o segundo, da professora ‘boazinha’ do ensino superior. Você percebe alguma relação entre esses momentos da sua história? [...]. Tente trazer teorizações a</p>	<p>Olá, professora! Fiquei surpresa com a revelação que quase fomos colegas bioquímicas!!!! Devemos ter muito em comum porque a única coisa que penso agora é como ser professora! Quando era pequena e ganhei o quadro negro, era uma professora autoritária e altamente seletiva. Gostava e valorizava os alunos ‘bons’. Era claro para mim que os outros não tinham jeito! [...]. Na universidade, mais amadurecida, senti na pele o que era ser um aluno ‘ruim’. [...] Muitas vezes foi negada a mim a chance de aprender! Alguns professores que acreditavam na sua superioridade nos humilhavam. Foi com a ajuda de colegas veteranos que consegui concluir certas disciplinas. [...] Sou rotulada de ‘boazinha’ por acreditar que todo o aluno tem direito a uma nova chance, tem que ser estimulado a vencer suas dificuldades. [...] Fiz algumas reflexões sobre o que diz Nóvoa quando destaca a importância da interação social, da troca de experiências e da aprendizagem. Acredito que poucas pessoas conseguem compreender a real dimensão das palavras do autor! O Mestrado me ofereceu a oportunidade de crescer como</p>

<p>respeito dos múltiplos espaços de aprendizagem da docência. [...]. Continuaremos nossa caminhada e processo de formação a partir do grupo colaborativo. Um abraço fraterno,</p>	<p>profissional e como pessoa. [...]Mas ainda encontro muita dificuldade em trocar com os colegas de trabalho. Mas estou me preparando, pois acredito ser esse um dos meus papéis como docente. Beijos,</p>
Marta	Lu
<p>Oi, Lu! [...] Será difícil esquecer o contexto em que nos conhecemos, em meio às etapas do processo seletivo e a tamanha ansiedade em que nos encontrávamos naquele corredor do Programa de Mestrado, esperando a hora da 'entrevista' [...]. Trocamos algumas palavras, mas lembro-me perfeitamente de perguntar 'qual era a sua área'. Confesso ter me surpreendido ao ver uma 'bioquímica tentando um Mestrado em Educação'. Você me desconstruiu, menina!</p>	<p>Querida amiga! A vida nos oferece surpresas a cada momento e como é bom quando estas são repletas de sentimentos de compreensão, afeto e principalmente troca. Nesses meses dividimos angústias, dúvidas e inseguranças, sempre acompanhadas por compreensão, apoio e descobertas. O compartilhar sempre esteve presente em nosso grupo. Como sou grata a todos vocês pelas contribuições com relação ao meu trabalho e a minha vida! Nosso grupo é um porto seguro, nele todos querem se ajudar e construir conhecimentos. Confesso que, pensei que esse tipo de relacionamento estivesse extinto [...].</p>
Ale	Lu
<p>Querida Lu, O dia em que li a sua narrativa foi como receber um presente inesperado. Quanto sentimento veio em minha mente, lembranças da minha trajetória de vida. Lembrei-me de uma pessoa inesquecível: o meu tio Luiz. Ele sempre me incentivou a estudar, mesmo não sabendo disso. Chegava à minha casa, munido de canetas coloridas, as mais lindas que já vi, muitos papeis, cadernos e revistas em uma pasta que eu sonhava poder abrir. Quando descobriu que gostava de ouvi-lo, passava sempre em casa para trocarmos algumas palavras. Um dia, já adulta, assisti ao filme 'uma mente brilhante'. Para mim, era o meu tio Luiz. Nesse dia chorei muito e fiquei me perguntando como poderia ajudá-lo. Analisando a minha vida, vejo que fui movida pelo desejo de estudar que ele despertou em mim. [...] No Mestrado, estou sendo virada do avesso. [...] Agora gostaria de saber: Quando está na sala de aula, o que você tem aprendido com as leituras, teóricos e nossas discussões no grupo faz sentido? A teoria se relaciona com a prática? Ela te ajuda a entender as situações para as quais ainda não tem respostas? Beijos,</p>	<p>Boa noite Adri, Agora, fui eu que me emocionei! Fiquei muito feliz de despertar sentimentos tão íntimos e marcantes em você! Respondendo a seus questionamentos, hoje afirmo que certamente as teorias que estudo fazem sentido! O trabalho autobiográfico é assim, estimulante e repleto de surpresas! Como é bom nos descobrirmos! Em meu momento mais difícil, em que passava pelo 'choque de realidade' descrito por Veenman, me resgatou e me fez acreditar que eu seria capaz de crescer com ele! Tardif me fez ficar confiante ao me convencer de que eu tinha alguns saberes e não era uma alienada na profissão! Nóvoa... Ele abriu meus horizontes, é extremamente atual e me estimula a acreditar na minha 'nova' profissão. Um dos momentos mais felizes foi vê-lo a metros de distância, fascinante... suas palavras pareciam completar meus pensamentos! Assim como para você, o Mestrado é um presente em minha vida, um período de descobertas, de desconstruções, de transformação! Que bom que estamos juntas nesse barco! Obrigada por me ajudar a crescer!</p>
Adriana.	Luciana
<p>Oi Lu, [...] Fiquei me perguntando como poderia ajudá-la a refletir sobre um assunto tão complexo como 'ser docente', sendo eu uma jornalista, sem nenhuma experiência como professora. [...] Voltamos a sua narrativa. Quando contou o quanto gostava de ser professora quando criança, me veio à memória, no mesmo instante, que também tive esta experiência. Lembrei-me do sentimento de alegria e da segurança que sentia quando dava aula para as minhas vizinhas. As lembranças foram boas, mas me trouxeram um questionamento: quando foi que eu deixei de querer ser professora? Minha mãe tinha o desejo que eu me tornasse professora e sempre relutei contra esta ideia. Ao constatar isso, ficaram outras perguntas e dúvidas. Por que estou fazendo mestrado em educação? Ainda tenho dúvidas se me tornarei professora! Quando foi que eu descobri que gostaria de trabalhar com educação? Lu, por meio de suas narrativas, consigo perceber seu crescimento como docente, pois, quando conta sua experiência com seus alunos de medicina, relata com prazer, responsabilidade e segurança. O que eu desejo saber, neste momento, é se você tem ideia de onde quer chegar e se for possível descrever, qual seria o perfil docente que você almeja em sua vida profissional? Abraços e até o próximo encontro,</p>	<p>Oi, Pat! [...] Quando era criança, brinquei muito de escolinha, mas não me via professora! Sempre quis ser médica ou coisa parecida por influência de meu saudoso pai, uma pessoa muito forte, alegre, confiante! Queria ser como ele! Quando fui fazer minha escolha profissional, contei com seu apoio! Fiz farmácia- bioquímica, com muita convicção, me formei e trabalhei na área muitos anos (20 anos!!!). No decorrer desse processo, não sei dizer, comeci a vislumbrar a ideia de ser professora. Acredito que, de início, por vaidade, professora universitária 'que chic!'. Agora eu era a professora e o que parecia fácil foi uma surpresa pouco agradável! Depois de toda uma trajetória estou aqui, ao seu lado, fazendo mestrado em educação, tentando compreender melhor as questões que envolvem a docência. Preciso preencher lacunas e abrir outras! Você me pergunta onde quero chegar? Te respondo, não quero ser uma professora, procuro ser 'a' professora, lutar por minhas idéias, pois amo o que faço! Quanto mais leio mais me apaixono, é uma fase da minha vida muito especial. Esse processo de aprender, sei que não terá fim e, sendo assim, não posso te dizer onde e quando vou parar ou chegar!!!! Um grande beijo e obrigada por colaborar com a minha formação</p>
Paty	Lu
<p>Querida Lu Fui a última a ler o seu relato e as suas respostas às cartas das minhas colegas. Não pude deixar de me emocionar. Parece estranho que um trabalho acadêmico provoque tal reação [...]. Nos seus relatos e reflexões fica muito claro como a relação como o seu processo de aprender, nos diferentes momentos da sua vida, é visceral. De onde vem isso? Como já viu, com Larrosa (2002), "[...] somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua transformação" (p. 26), mas, para tal a experiência "[...] requer um gesto de interrupção [...]: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar"... (p. 24). Esta é uma boa questão para se pensar: o que mobiliza o desejo pelo saber? Como sujeito social essa motivação também foi constituída, foi modulada pelo seu habitus, diria Bourdieu [...]. É ainda Charlot (2001) quem destaca: toda aprendizagem é uma construção de si pela intervenção do outro. [...] Ferry (2008) nos alerta que a formação é reflexiva, pois formar é necessariamente formar-se, ou seja, formação é sempre autoformação. Mas esta não pode ser entendida como um processo de responsabilização individual [...]. Nós somos o que somos porque convivemos e partilhamos</p>	<p>Querida professora A cada dia fico mais convencida da importância de registrar os fatos que marcam nossa vida! [...] Em questão de meses, um turbilhão de conhecimentos e reflexões fazia parte do meu cotidiano. As inquietações, antes temerosas, agora são bem vindas, um grande progresso a meu ver. Para tanto, contei com sua presença tão marcante e segura. Quantas vezes, no meu desespero ao deparar-me com a grandeza do mundo, frente a seu acolhimento e vasto conhecimento, aprendi responder: sim, não e 'depende!' O mestrado tem sido um desafio e uma surpresa a cada dia. A busca do conhecimento e o novo olhar do mundo passaram a ser essenciais, aprendi a refletir! A dificuldade que tenho agora é compartilhar esse conhecimento! Como despertar o interesse dos pares por essas descobertas se a impressão que tenho é que vivem em um mundo muito distante, fechado e impenetrável? [...] A formação e a autoformação não existem sem a desconstrução, resultante da reflexão. Inicialmente desconfortante, se torna fundamental quando passamos a vê-la como aliada. Hoje, com alegria afirmo que crescer dói, mas é extremamente gratificante e estimulante!</p>

socialmente práticas, ideias e valores. O que muda é como experienciamos o que está à nossa volta. Espero que possamos continuar nossa reflexão coletiva em outros momentos. [...].
Até breve... Abraços

Leny

Um forte abraço, com carinho e grande admiração,

Lu.

Considerações finais

A análise que fizemos dos relatos e reflexões contidas na autobiografia e nas 'cartas de formação' das pesquisadoras, das alunas do Mestrado e da professora alvo do processo de formação aqui enfocado corrobora a ideia de que a formação do professor é resultante de um processo de interiorização de concepções sobre a escola, o ensino e a profissão, que remete ao tempo em que observamos nossos professores da escola básica, tendo sequência nos cursos de graduação e perdurando por toda a vida profissional, nos cursos de pós-graduação, nos demais momentos de formação continuada e nos desafios da prática docente.

Ao ler os relatos da professora e as cartas dos cofomadores pudemos observar um efeito importante do trabalho realizado: não apenas a professora, mas todos os participantes do Grupo olharam para si mesmos, para sua própria história de vida e de formação profissional. Isso pode ser um indicador de que a autobiografia, tornada pública, pode ser também um poderoso instrumento de formação do leitor que dela se apropria.

Sabemos da importância e do caráter de necessidade de os cursos de formação contemplarem os saberes necessários à docência, tão bem descritos por autores como Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Dermeval Saviani, entre outros. No entanto, a experiência aqui relatada nos faz pensar que, além dos saberes discutidos por esses autores, os cursos de formação do professor poderiam contemplar também as práticas e os saberes da 'prática de construção do saber de si'. O caso relatado, assim como tantos outros que conhecemos, deixa evidente que a narrativa autobiográfica é um recurso poderoso para trazer à tona os encadeamentos da nossa história pessoal e profissional e as condições de sua produção. Dessa forma, possibilita maior compreensão de nós mesmos, o que é condição para uma prática mais autônoma, crítica e emancipadora.

Com relação à formação do profissional que atua no Ensino Superior, a experiência que aqui relatamos confirma o que já parece ser consensual entre os estudiosos da questão: a necessária formação docente desses sujeitos. Em quaisquer espaços ou modalidades em que isto se dê (cursos de pós-graduação, programas de formação continuada ou de apoio ao docente), é fundamental que essa formação contemple as diferentes dimensões (didáticas, sociais, políticas, econômicas, culturais etc.) que

envolvem o ser e estar na profissão e que ofereça condições para a problematização, a revisão e a reconstrução das concepções que os professores têm sobre si mesmos, sua formação e a sua profissão. Com base na experiência que vivenciamos, consideramos que uma das alternativas possíveis seja a da construção de espaços de interação, de grupos colaborativos, nos quais se possibilite o diálogo e a reflexão sobre os percursos biográficos dos professores.

Os relatos da 'farmacêutica bioquímica professora iniciante' que acolhemos no nosso Grupo confirmam o 'choque de realidade' próprio da fase de iniciação, conforme descrito por Veenman (1984) e Huberman (1992). Vimos que as discussões desses autores se aplicam também ao docente do Ensino Superior que se angustia quando se depara com a complexidade da profissão docente. Assim, reforçamos a importância do apoio ao docente iniciante na universidade, e nos alinhamos com os que defendem a necessidade de que sejam implantadas, cada vez mais, políticas de acolhimento e acompanhamento dos docentes novos. E a concepção dessas políticas não pode prescindir de ouvir a voz do professor.

O Grupo, constituído por integrantes cuja maioria era da área da educação, proporcionou condições para que a voz de uma farmacêutica bioquímica, iniciante na docência no Ensino Superior, fosse escutada e valorizada. Por sua vez, essa professora iniciante se dispôs a registrar e refletir sobre si mesma, partilhar suas dúvidas e descobertas e dialogar com o Grupo, seja por meio de discussões presenciais, seja nas 'cartas de formação'. Tais fatos foram confirmando nossas crenças de que o Grupo colaborativo não prescinde do envolvimento individual, da postura autoinvestigativa, autoquestionadora e autocrítica de cada um dos que desejam se formar nesse contexto.

Pensamos que aí residiu, justamente, a maior contribuição do trabalho que realizamos: procuramos ouvir, em nosso Grupo, uma pessoa que queria se tornar professora. Para tanto, se dispôs a aprender, a escutar, a tomar-se, a modificar o que sabia sobre si, os outros e a profissão docente. E, pensando com Larrosa (2002), acreditamos que estas foram algumas das condições necessárias para a sua (trans)formação. A formação, diz o autor, implica,

necessariamente, a capacidade de nos pormos à escuta e à disposição para nos modificarmos a partir daquilo que o outro tem nos dizer.

Não poderíamos encerrar este relato sem registrar que o cuidado e o rigor para com a construção dessa experiência não anularam as crises e tensões ocorridas durante o percurso do Grupo. Por vezes, discordamos uns dos outros. Nossos tempos de amadurecer não aconteceram no mesmo compasso. A ansiedade, o medo de 'não saber onde essa viagem iria acabar' nos perturbou, muitas vezes. Mas foi tentando resolver cada problema, por meio do diálogo, da reflexão, da análise e do aprimoramento dos nossos fazeres, que conseguimos crescer e nos mantermos unidos no mesmo propósito até o final.

Em síntese, do nosso ponto de vista, o trabalho realizado deu sinais de que: (1) o contexto de intersubjetividade e partilha é uma alternativa válida de apoio ao professor iniciante e favorece a formação docente; (2) o trabalho colaborativo não prescinde da ativa busca individual pela formação; (3) as narrativas autobiográficas favorecem a reflexão de quem narra e se configuram como uma alternativa importante de formação do professor.

E para finalizar, trazemos mais um excerto da narrativa da professora. Nele, assim como em tantos outros, vislumbramos os efeitos desse processo de formação na sua vida profissional atual. Um processo gradual, cuidado, reflexivo e crítico, proporcionado, em parte, pelo Grupo Colaborativo. Isto, para nós, reforça a importância do apoio ao iniciante, em grupos interativos, visando a sua formação docente (com a gama de saberes que isso envolve).

Desde a minha entrada no Mestrado e no Grupo, confesso que amadureci muito. Aprendi a refletir sobre as situações do cotidiano. Várias situações hoje são enfrentadas por mim com mais tranquilidade e segurança. O meu mais recente relato no 'diário de aula' foi a notícia de que haveria um grupo de professores experientes que acompanhariam as aulas dos professores do curso de Medicina, buscando encontrar as dificuldades e deficiências do curso, dos professores e dos alunos, com o intuito de auxiliar a resolvê-las [...]. Fui para casa digerindo esse comunicado e, novamente, remetendo-me ao passado, percebi que esta seria a oportunidade de apoio e aprendizagem que tanto quis e não tive. Acredito que, se esse fato ocorresse antes da minha experiência no Mestrado e no Grupo, quando eu não tinha nenhum conhecimento a respeito de educação, eu teria entrado em pânico. Hoje, não mais. Tem sido assim, os mais experientes assistem nossas aulas, fazem suas anotações e no final conversam conosco sobre seus apontamentos. Uma troca de experiências

fascinante, a meu ver, e que tem contribuído muito. Me sinto à vontade para narrar minhas fragilidades, refletir com esses colegas em busca de crescimento profissional [...] (Luciana).

Referências

- BASSI, L. A. P. **Como o professor médico percebe a sua formação ao longo da trajetória**: em busca das marcas constituintes do processo de formação docente. 2006. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- BOLZAN, D. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. (Seção, p. 27833).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior. **Nota técnica**. Disponível em: <http://www.fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2012.
- CHARLOT, B. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-31.
- FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. 314f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijui, 1998.
- HAMMERNESS, K.; DARING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J.; BERLINER, D.; COCHRAN-SMITH, M.; McDONALD, M.; ZEICHNER, K. How teacher learn and develop. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Ed.). **Preparing teachers for a changing world**. What teachers should learn and be able to do. San Francisco: The National Academy of Education, 2005. p. 358-389.
- HIDALGA, W. A. **Engenheiros professores**: uma primeira aproximação de suas concepções sobre saberes docentes. 2006. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2006.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.
- JOSSO, M.-C. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, M. C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: Edufurn; São Paulo: Paulus, 2008. p. 23-50.

- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LOIOLA, S. J. S. L. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005. p. 1-16
- MENDONÇA, A. M. C. **Concepções e trajetórias de formação**: um estudo com professores de medicina da Universidade Federal de Alagoas. 2005. 120f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino em Ciências da Saúde)-Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2005.
- NIAS, J. Changing times, changing identities: grieving for a lost self. In: BURGESS, R. G. (Ed.). **Educational research and evaluation**: for policy and practice. London: The Falmer Press, 1991. p. 139-156.
- NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 107-129.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M.-C. (Ed.). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-34
- PARRILLA, A.; DANIELS, H. Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores. São Paulo: Loyola, 2004.
- PASSOS, L. F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 1999. p. 107-122.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- REIS, C. A. C. **Engenheiro professor**: as representações sociais sobre a docência. 2009. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica)-Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2009.
- ROZENDO, C. A.; CASAGRANDE, L. D. R.; SCHNEIDER, J. F.; PARDINI, J. C. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, v. 7, n. 2, p. 15-23, 1999.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155.
- TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFCE, 1996. Mimeo.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.
- VIEIRA, M. R. **Marcas do processo formativo do professor médico com alta tendência empática**. 2007. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.
- VOLPATO, G. **Profissionais liberais e/ou professores?** Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior. 2007. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2007.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Received on March 30, 2013.

Accepted on May 28, 2013.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited