

Práticas pedagógicas reflexivas: experiências sobre a formação inicial transformadora

RESUMO

Ana Cláudia da Cunha Miranda

ana.miranda@iemci.ufpa.br

[https://orcid.org/0000-0002-](https://orcid.org/0000-0002-9262-3170)

[9262-3170](https://orcid.org/0000-0002-9262-3170)

Universidade Federal do Pará
(UFPA), Belém, Pará, Brasil.

**Antônia Fládiana Nascimento
dos Santos**

antonia.santos@ueap.edu.br

[https://orcid.org/0000-0003-](https://orcid.org/0000-0003-2186-7191)

[2186-7191](https://orcid.org/0000-0003-2186-7191)

Universidade Federal do Pará
(UFPA), Belém, Pará, Brasil.

**Terezinha Valim Oliver
Gonçalves**

tvalim@ufpa.br

[http://orcid.org/0000-0001-8285-](http://orcid.org/0000-0001-8285-3274)

[3274](http://orcid.org/0000-0001-8285-3274)

Universidade Federal do Pará
(UFPA), Belém, Pará, Brasil.

Esta é uma Pesquisa Narrativa, de natureza qualitativa, cujo objeto de investigação situa-se em experiências humanas vividas e relatadas. Em ambiente de formação doutoral, analisamos três cartas escritas por professores que ensinam ciências, tendo como método analítico a Análise Textual Discursiva. Eles relatam experiências formativas significativas do passado que refletiram na constituição da identidade docente na atualidade. A leitura e releitura de tais cartas possibilitaram, também, a nossa autorreflexão sobre o processo de constituição identitária e desenvolvimento profissional. O foco deste estudo ancora-se nas reflexões desses profissionais e de seus desdobramentos que resultaram em práticas transformadora e contribuíram para a identidade, tanto pessoal quanto profissional na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências. Formação inicial. Pesquisa narrativa.

INTRODUÇÃO

Este texto faz um retrospecto sobre as experiências que ajudaram a transformar a nossa prática docente. O primeiro momento é constituído por nossas reflexões sobre os primeiros contatos que tivemos com a docência. Entendemos que esses episódios foram/são pontos de partida para compreendermos suas influências em nossas ações na atualidade. O presente trabalho é, portanto, um entrecruzar das histórias e práticas das autoras, como professoras e pesquisadoras, com as histórias e práticas de colegas que, de igual modo, comprometidos em fazer desta profissão, nem sempre bem-quista, um lugar onde pessoas encontram-se e formam-se mutuamente de maneira coletiva e reflexiva.

Desta forma, buscamos entender o processo reflexivo de professores que ensinam ciências em formação inicial, uma prática que também nos convida a autoanalisar motivações que repercutem em nossa práxis docente com base no compartilhamento das experiências dos participantes. Assim sendo, elencamos a seguinte questão investigativa: Em que medida práticas pedagógicas reflexivas auxiliam em uma formação inicial?

Como forma de responder a essa pergunta, elaboramos o seguinte objetivo geral: Compreender em quais termos práticos pedagógicos reflexivos auxiliam na formação inicial, com os seguintes objetivos específicos: i) Discorrer sobre formação inicial reflexiva e suas contribuições para a transformação das práticas pedagógicas. ii) Entender como se desenvolvem as práticas pedagógicas reflexivas na formação inicial do professor. iii) Analisar como as práticas pedagógicas reflexivas desenvolvem-se a partir de relatos de professores da formação inicial.

Destacamos que, ao investigar o processo reflexivo de professores, ocorre, também, o nosso próprio despertar reflexivo. Diante disso, consideramos as nossas inquietudes, a partir de eventuais similaridades em relação aos participantes, permitindo-nos adentrar no processo analítico de maneira mútua e formativa, como pesquisadoras em constante transformação.

Assumimos a Pesquisa Narrativa, de natureza qualitativa, uma vez que a abordagem qualitativa busca compreender os fenômenos que não podem ser mensurados, ou seja, eles são interpretativos e subjetivos (Minayo, 2002). A Pesquisa Narrativa é considerada como método e fenômeno investigativo, pois nos possibilita a compreender a experiência humana vivida e relatada (Connelly; Clandinin, 2015). Assim sendo, como pesquisadores narrativos, buscamos compreender como se dão as experiências vividas e relatadas, promovendo um sentido científico por meio das relações experienciadas em âmbito educacional expressas por professores e alunos.

A experiência é pessoal e social, seja individual ou coletivamente. Ao pesquisar, leva-se em consideração o contexto no qual estamos inseridos, compreendendo a vida, assim como o espaço formativo, uma vez que educação, vida e a experiência estão intimamente ligadas (Gonçalves; Nardi, 2016).

A esse respeito “o pensamento narrativo movimenta-se em diferentes direções, em um ir e vir temporal (retrospectivo e prospectivo) e relacional (introspecção e extrospecção)”. (Gonçalves; Nardi, 2016, p. 2). Esse movimento possibilita um deslocamento para o passado e para o futuro tanto pessoal, quanto

social, ou seja, lembrar de experiências sejam elas individuais ou coletivas e projetar processos experienciais com base no que já foi vivenciado. Nesse caso, consideramos que termos relatos de experiências vividas no passado e relatadas no presente produzem reflexões sobre si e seu percurso formativo-profissional de modo a evidenciar transformação de suas práticas.

FORMAÇÃO INICIAL REFLEXIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Eram meados de 2000 quando a primeira experiência formativa de Maria Antônia se delineava entre uma mescla de alegria e lágrimas, tendo em vista as dificuldades financeiras que sua família enfrentava à época. O pai da jovem Maria Antônia perdera o emprego, e a pressão para abandonar os estudos e adentrar, rapidamente, ao mercado de trabalho era uma constante em sua casa. A faculdade de pedagogia da universidade pública parecia a melhor opção para a filha mais velha de uma família que não tivera, nas gerações passadas, nenhum representante na academia.

Agregada à dificuldade financeira está a obstinada desmotivação em seguir a carreira de professor, em virtude do descrédito pelo qual passa a profissão. Expressões como “procure o comércio que você ganha mais” ou “professor é um eterno pobre e sofredor” eram corriqueiras nos ciclos nos quais a jovem frequentava, fosse na família, amigos da vizinhança ou na igreja.

Uma história contada por sua mãe de quando tinha ainda 6 anos de idade e enfileirou as bonecas ensinando-as a ler e escrever martelava em sua cabeça. Costumava dizer que ela já havia nascido dando aula. Ainda assim, a desmotivação e as dificuldades eram tantas que quase abandonou o ofício, iniciado ainda com as bonecas, para seguir por outros caminhos mais lucrativos e, possivelmente, mais promissores.

No início do segundo ano de curso surge uma luz no fim do túnel: a possibilidade de receber uma bolsa de iniciação à docência que, apesar de ter um valor bem aquém do esperado, naquele momento, significava a permanência nas salas de aula da universidade. Além da permanência, iniciava-se ali um percurso que se tornaria um amálgama de formação para a docência e iniciação à pesquisa sem precedentes na formação da jovem. Tal formação, que se inicia no quarto com as bonecas, e ainda vem se delineando até os dias atuais, culmina no magistério superior.

A docência tem muitos caminhos, por vezes tortuosos, outros mais tranquilos, porém regados de muitas e envolventes histórias e de experiências de vida. Algumas iniciam com as bonecas. Outras com roseiras na casa daquelas tias que contam as melhores histórias da nossa infância. Outras ainda nas relações tecidas com professores e professoras que nos servem de inspiração e exemplo. Há ainda histórias com a educação que se iniciam antes mesmo de vir-se a este mundo, na barriga da mãe professora das crianças menos favorecidas do campo, das águas e das florestas.

Na brincadeira com as bonecas, Maria Antônia levava horas no quarto com as portas trancadas. A mãe escutava atrás da porta Maria Antônia falando com as “alunas” de forma enfática que, caso não sentassem, precisaria chamar a mãe delas. Além das broncas, ela também ensinava a juntar as letrinhas e solicitava que

todas repetissem sem demora. A impaciente criança/mestra parecia elogiar com veemência as atitudes de seus alunos/bonecas quando estes lhe obedeciam e faziam bem-feitas as tarefas por ela demandadas.

Aos risos, a mãe chamava o irmão e o pai para maravilhar-se com a menina, tão pequena, mas que reproduzia, entusiasmadamente, sua rotina como aluna da escola primária do bairro. Ocorre que, na reprodução, ela era a professora, não a aluna. A repetição das letras e as ameaças de mandar chamar a mãe têm perdido cada vez mais adeptos nos espaços escolares atualmente denotando que, de algum modo, as práticas pedagógicas renovam-se e se modificam.

Há necessidade, cada vez maior, de, no interior das práticas pedagógicas, destacarem-se processos de autoanálise no sentido de compreender como se pode transformar a realidade do aluno por meio de tais práticas, ou seja, um processo de reflexão. Tal modificação tem alcançado, sobretudo, a formação de professores.

Mas então o que é a reflexão? A palavra reflexão, no sentido literal, relaciona-se ao entendimento sobre determinado tema ou sobre si próprio, de forma detalhada e profunda. Neste sentido, a reflexão gera um olhar introspectivo no intuito de autoconhecimento para colaborar para a transformação da realidade a partir das suas ações e intenções. É um processo avaliativo (Dewey, 1976; Peres, 1999).

No que tange ao pensamento reflexivo na perspectiva da formação de professores, Paulo Freire (1991, p. 58) diz que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Nesta perspectiva, o processo reflexivo surge a partir das nossas motivações, inquietações, assim como a partir do olhar sensível pode surgir o interesse em melhorar o mundo que nos cerca.

Esse pensamento reflexivo permanece inquieto no fazer pedagógico de Ana Cláudia. Ele que foi despertado por sua mãe, no passado, motiva-a a continuar pensando de maneira a contribuir para a sua realidade. Para ela, a pesquisa não tem sentido se não houver um retorno social para/pelo seu povo. O motivo pelo qual busca, agora na pós-graduação, pelo aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional visa a uma educação com qualidade frente a sua realidade. Assim sendo, essa motivação nasce a partir da observação e reflexão.

Então, o que seria esse pensamento reflexivo? Com base na literatura, essa expressão origina-se nos pressupostos de John Dewey, em 1930. Essa expressão visa a compreender os fenômenos da sociedade que, com base nas experiências vividas, originam significados. Conforme Dewey (1930, p.158), a reflexão consiste em realizar a distinção:

[...] entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. [...] Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos

chamar reflexiva esta espécie de experiência, isto é, reflexiva por excelência. [...] Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas.

O formato das muitas aulas que Maria Antônia ministrava às suas bonecas encontram eco em um modelo de ensino meritocrático e tradicional. A criança, repetindo sua experiência escolar, foi participante, como aluna, desse modelo de formação docente. Entretanto, ao adentrar, já na juventude, na faculdade de Educação tem a oportunidade de, por meio da experiência da iniciação à docência, repensar esse modelo, escrevendo e refletindo sobre a prática que realizava em sala de aula ainda como acadêmica.

Assim, nossa entusiasmada professora de bonecas depara-se com a possibilidade de uma formação de professores diferente e de caráter mais reflexivo. Segundo Libâneo (2012), a formação reflexiva tem várias vertentes, incluindo a reflexividade dialética, que nos ocuparemos a defender neste texto. Esta, por sua vez, se alicerça na teoria crítica e acentua o caráter político da teoria em relação à prática, tendo em vista que a teoria tem a função de operar o desvendamento das condições que produzem relações de poder, as injustiças e alienações.

É interessante pontuar a noção de reflexibilidade dialética, pois ela irá reverberar na perspectiva da formação de professores, bem como nas características do professor reflexivo que possui, entre elas, a “atitude e ações críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação, preocupação com a apreensão das contradições” e é “agente numa realidade social construída” (Libâneo, 2012, p. 75).

Entendemos que, para superarmos a prática pedagógica repetida pela criança Maria Antônia com suas bonecas, precisamos formar professores de maneira diferente a fim de que a jovem Maria Antônia tenha práticas diferentes com seus futuros alunos, das que teve enquanto foi professora de suas bonecas. Desta forma, a formação baseada na reflexão da própria prática, fundamentada na pesquisa, tem se mostrado uma possibilidade válida.

Buscamos formar alunos em nossas escolas públicas, baseadas nas lutas políticas e sociais sempre com foco na emancipação das classes subalternas. Libâneo (2012, p. 86) entende que “os mesmos processos e resultados que deveríamos esperar dos alunos das escolas regulares deveriam ser conteúdo da formação de professores”. Portanto, se queremos alunos reflexivos, devemos formar professores de maneira reflexiva.

A mãe de nossa professora-mirim sempre a ensinava a juntar as bonecas após a brincadeira. Maria Antônia, quanto jovem acadêmica, em seus muitos momentos de nostalgia e desânimo, frente aos desafios que o processo de pesquisa reflexiva lhe proporciona, lembrava-se da arrumação das bonecas. Mas, talvez o leitor, que até aqui chegou, pergunte-se: Qual a relação entre a arrumação de bonecas feita por uma criança com o desenvolvimento de uma formação de professores reflexiva?

Entendemos que há várias semelhanças. Entre elas, há a necessidade de reflexão sobre a salubridade de um ambiente organizado, necessário ao desenvolvimento cognitivo de uma criança, fato que a mãe sempre se preocupava

e, por isso, insistia em ensinar Maria Antônia a arrumar as bonecas e o material escolar que utilizava para suas “aulas.”

Aliado a essa reflexão, há um padrão na arrumação dos materiais utilizados na brincadeira como onde se deve guardar os lápis de cor, o giz de cera, a tesoura usada nas atividades propostas por nossa professorinha. Agregadas a isso, como deveriam guardar as bonecas? Por cores? Por ordem de quem é mais obediente à professora? Quem entrega as atividades completas? Enfim, são decisões e definições de ordem organizacional que se devem tomar no simples ato de arrumar os materiais após a brincadeira.

No modelo de formação de professores que defendemos, baseadas na reflexão e pesquisa da própria prática, há uma etapa de arrazoar-se sobre as teorias mais adequadas para um melhor assumir na prática. Há o momento da aplicação das decisões que foram tomadas, até a etapa de reunir-se todas as informações coletadas para, dessa forma, organizá-las em categorias de significados que em muito se assemelham à organização de brinquedos ao final de uma brincadeira.

Assentindo com Libâneo, (2012, p. 87), entendemos que, para uma formação de professores que se pretende reflexiva, é preciso “uma cultura científica crítica como suportes teóricos ao trabalho docente, conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer”, ou seja, a prática embebida de teoria. Por conseguinte, tal prática precisa estar aliada à qualidade.

Entre tantas histórias destaca-se, ainda, a de uma gentil senhora, mãe de 3 filhos, formada no magistério e preocupada com as crianças de sua comunidade ribeirinha no interior da Amazônia que ainda não sabiam ler nem escrever. Com isso em mente, ela se atreve a entrar na prefeitura do lugar e discorrer sobre sua preocupação conseguindo assumir uma sala de aula e obter, no fim daquele ano, sucesso com sua turma de 15 alunos lendo as palavras e o mundo.

Inspirada nessa mulher guerreira, que Ana Cláudia, pesquisadora reflexiva, inspira-se acompanhando a mãe diariamente às salas de aula da escola do campo amazônica e adentra no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual, estimulada pela mesma preocupação de sua mãe. Vivenciando o vigor da matriarca, Ana Cláudia seguia o curso confiante de que é possível reinventar, por meio da pesquisa e da reflexão, nosso fazer docente, potencializando o processo formativo para que cidadãos amazônidas, como ela, alcancem níveis mais elevados.

Nesse processo, a companheira-mirim da professora que, ousadamente, conseguia mudar um pouco, com sua dedicação e fé, a realidade em volta, ensinando a leitura da vida e do mundo em terras amazônicas, hoje, alça voos na pós-graduação, chegando ao doutoramento.

Qualidade de ensino era algo que preocupava a professora mãe de Ana Cláudia. Em seu município, localizado no interior da Amazônia ribeirinha, saltava aos olhos a quantidade de crianças que não sabiam ler, ou liam, mas não compreendiam os textos lidos. Dona Dorinha, à época já concluindo o curso do magistério, preocupava-se com a qualidade do ensino que as crianças tinham nas escolas locais, pois sua filha mais velha, dentro em pouco, já teria idade para frequentar a escola municipal da cidade.

Companheira da mãe, Ana Cláudia via as horas dedicadas pela mãe ao planejamento e preparação das aulas para seus alunos, na confecção de material lúdico e atrativo que tinha o objetivo de fazer seus alunos ler e escrever de maneira proficiente. Foi neste misto de companheirismo e espectadora do exemplo da mãe que Cláudia adentrou em uma licenciatura para, de alguma maneira, trilhar os mesmos passos de seu espelho de vida pessoal e profissional, sua mãe, a professora Dorinha.

Ana Cláudia cresce vendo a mãe nas lutas sociais pela melhoria das condições de trabalho, acesso a material didático de qualidade e à formação em serviço adequada aos docentes camponeses, uma vez que a realidade do campo se difere em muito a da cidade. É neste misto de contradições que a acadêmica Ana Cláudia, conhecedora da realidade das salas de aula, como filha de professora e aluna da rede pública durante toda sua vida estudantil, depara-se com a noção de pesquisa e sua relação com o ensino ainda na formação inicial.

Sobre este assunto, Charlot (2012 p.106) entende que há certa dificuldade em se atrelar a pesquisa e o ensino. Entretanto, o entrelace torna-se possível se, e somente se, o objetivo da pesquisa for “forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo ali” naquela realidade escolar. Foi, portanto, com este olhar de pesquisa como fornecedora de um ferramental, inclusive teórico, que Ana Cláudia adentra nas realidades educacionais, após a graduação.

A preocupação da mãe passou a ser a preocupação de Ana Cláudia que enxergou, em virtude de sua formação inicial, uma possibilidade de melhoria na qualidade do ensino ministrado aos alunos e de sua aprendizagem, o refletir, por meio da pesquisa, as práticas pedagógicas encontrando naquela as ferramentas e instrumentos conceituais para analisar as situações cotidianas em sala de aula e realizar o trabalho docente.

De acordo com Charlot (2012, p.113), “a formação de professores pode ser desenvolvida a partir de três questões”, a saber: I as práticas dos alunos no sentido do desenvolvimento de atividades intelectuais; II. as práticas dos professores ajudando o aluno a desenvolver essa atividade intelectual e III. uma terceira, que consiste em agregar as duas práticas assinaladas ao prazer que o aluno pode encontrar na atividade intelectual. Isto posto, entendemos que a formação na reflexividade, baseada na pesquisa, funcionando como uma propulsora de instrumental conceitual e prático, apresenta-se como uma possibilidade para esse tipo de formação.

METODOLOGIA

Dentre os caminhos teóricos metodológicos, ancoramo-nos na Pesquisa Qualitativa com base nos pressupostos de Minayo (2002), sendo um processo interpretativo e subjetivo, que não pode ser mensurado, nem quantificado. Esse processo por nós resgatado é fruto da experiência, sendo “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao passar-nos, forma e transforma-nos. Somente o sujeito da experiência está, desse modo, aberto à sua própria transformação.” (Larrosa, 2002, p. 25).

No contexto investigativo da abordagem qualitativa, assumimos a Pesquisa Narrativa como método e fenômeno investigativo. Pesquisadores narrativos

buscam compreender a experiência, visto que ela é entendida como método de estudo porque “pensamos narrativamente, à medida em que estamos na relação de pesquisa com os professores, à medida em que criamos textos de campo e escrevemos histórias sobre vidas educacionais.” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 32). Assim sendo, Clandinin e Connelly (2011, p. 51) defendem que a “Pesquisa Narrativa é uma forma de compreender a experiência; é um tipo de colaboração entre pesquisadores e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares”.

Os autores afirmam que, na Pesquisa Narrativa, o estudo concentra-se na(s) experiência(s), já que elas são “histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e, no contar delas, reafirmam-se, modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros”. (Clandinin; Connelly, 2011, p. 27).

Dentro dessa abordagem, a experiência se “desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências”. Ao analisarmos e refletirmos sobre as vivências passadas, observamos que elas resultaram nas práticas docentes que desenvolvemos e em quem somos hoje, ou seja, conforme a posição no “continuum - o imaginado agora, algo imaginado no passado, ou um imaginado futuro – cada ponto tem uma experiência passada com base e cada ponto leva a uma experiência futura.” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 30). Assim sendo, estamos sempre em processo experiencial que, ao mesmo tempo, que nos forma, também nos transforma, permitindo-nos caminhar e ser quem somos.

Analisamos 3 cartas escritas por professores de ciências em ambiente doutoral, que compuseram o acervo empírico da pesquisa, identificados por códigos: Carta 1: C1; Carta 2: C2; Carta 3: C3. Eles relatam experiências formativas significativas do passado e que refletiram para a constituição da identidade docente na atualidade. Essas cartas levaram-nos, também, à autorreflexão das nossas motivações e experiências antepassadas, possibilitando, assim, entender o que nos impulsionou a enveredar pelos caminhos da docência. O material empírico foi analisado por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), de acordo com os pressupostos de Moraes e Galiuzzi (2016), pelos quais a “intenção é a compreensão e a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados.” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 33).

Segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 33 e 34), a ATD consiste em uma abordagem centralizada em quatro focos processuais: “1) Desmontagem de texto, 2) Estabelecimento de relações, 3) Captando o novo emergente e 4) Um processo auto-organizado”. Apresentamos no Quadro 1 a organização da seção analítica com base nos pressupostos da ATD. A unitarização consiste na leitura e na definição do corpus investigativo, neste caso, os excertos das cartas analisadas. O segundo corresponde à categorização, que está relacionada à experiência reflexiva transformadora dos professores e, por fim, o metatexto gerado a partir das análises, conforme abaixo:

Quadro 1 - Processo analítico do material empírico à luz da ATD.

UNITARIZAÇÃO: CARTAS (MATERIAL EMPÍRICO)	CATEGORIZAÇÃO: EXPERIÊNCIA REFLEXIVA TRANSFORMADORA	METATEXTO
CARTA 1 (C1)	<ul style="list-style-type: none"> Experiência ainda quando criança com as roseiras e a paixão da tia pelas plantas; Inicia com essa experiência para relatar sua paixão pelas plantas, objeto de suas aulas; Paixão pelas plantas motivada pela vivência com a professora remetente; Há uma ânsia em repassar o amor que possui pelas plantas aos alunos com uma prática pedagógica diferente e inovadora. 	<p style="text-align: center;">REFLEXÕES NA FORMAÇÃO INICIAL: EXPERIÊNCIAS DE TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES</p>
CARTA 2 (C2)	<ul style="list-style-type: none"> Experiência como professor do estágio supervisionado; Professor marcante, inspirador, compreensivo, amigo, que pesquisava sua própria prática com atitudes de professor reflexivo, sendo um exemplo de professor que o autor gostaria de ser/seguir. 	
CARTA 3 (C3)	<ul style="list-style-type: none"> No enunciado dito pela autora “a vida que queremos não acontece no improviso” falada pela remetente da carta. A autora encontra uma feliz contradição, pois no improviso de participar em reunião de um grupo de pesquisa, ela se apaixona pela docência, o que a fez continuar o curso de Letras e, conseqüentemente, a sua ação docente futura; A utilização de metodologias e estratégias de ensino para o ensino da leitura foram importantes para seu processo reflexivo e prático na docência. 	

Fonte: Autoria própria (2024).

Com base no quadro acima, observamos no material empírico episódios que marcaram positivamente na vida dos professores, o que os motiva a escolher o caminho da docência. Diante disso, as três cartas geraram o seguinte metatexto: “Reflexões na formação inicial: Experiências de transformação das práticas docentes” constituído a partir do processo de análise das cartas dos professores em retrospecto também com nossos episódios formativos. Dessa forma, apresentaremos e discutiremos na seção subsequente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção discutiremos o metatexto: “Reflexões na formação inicial: Experiências de transformação das práticas docentes”, que surgiu a partir da análise das cartas escritas pelos docentes e a partir do nosso processo reflexivo, permitindo entrecruzar experiências formadoras significativas.

As bonecas enfileiradas demonstravam que a aula começaria em instantes. Em toda escola, mesmo nas imaginárias, além das aulas, atividades e tarefas realizadas por professores e alunos ainda havia o lanche. Esse sempre foi um

momento tenso para a pequena professora que ministrava suas aulas e não poderia deixar seus alunos com fome. Maria Antônia via-se, nesse momento, em vias de um sério problema, visto que sua mãe não permitia brincar com comida, ainda mais no quarto.

Certa tarde, Maria Antônia foi convidada a brincar de panelinhas e comidinhas por uma colega vizinha de sua casa. Entusiasmada, a professora-mirim, depois de consultar a mãe, larga suas bonecas na sala de aula e aceita o convite. No imenso jardim da casa da vizinha, Maria Antônia conhece uma flor de cor vibrante, mas extremamente delicada, a papoula. Mal sabia ela que sua vizinha, uma menina de olhos vivazes, e muitíssima esperta, sabia produzir uma deliciosa sopa de papoulas, com as quais alimentava suas bonecas.

Esfregando as flores com uma pequena quantidade de água, consegue-se extrair um líquido viscoso, que variava de acordo com a cor das papoulas, com a textura próxima ao mel, mas que só serviria de alimento para as bonecas. Orientadas pelas genitoras a não levar o líquido à boca ou a qualquer parte do rosto, as meninas passavam muito tempo no jardim, por vezes “cozinhando”, por vezes dando aulas às bonecas, e o que foi ainda melhor: fazendo a merenda da escola, que agora já possuía duas professoras, com as papoulas.

As vivências supra referidas fazem parte de um universo distante do que percebemos na infância de nossos alunos atualmente. Com uma geração mais voltada para as novas tecnologias, de certo modo, as crianças perdem a oportunidade de nutrir-se desde a tenra idade determinados desejos de seguir a carreira.

Esta experiência é comum à C1. O menino, com seus 6 anos, amava ir à casa de sua Tia Ceíça para ouvir suas histórias que tanto lhe ensinavam. Tia Ceíça era professora. “Nordestina, nascida em Timon-MA, tinha outra qualidade destacada que era o apreço pelas plantas. Seu lar mais parecia um imenso jardim do que casa” (Relato da Carta 1, 2024). O menino costumava passar algum tempo com a tia a ouvir suas histórias e passear pelo jardim.

Um dia, passeando pelo jardim, o menino tropeça e cai em cima de uma roseira. Sobre esse episódio, C1 relata:

[...] tropecei no batente e cai em cima de uma roseira (*Rosa grandiflora*). Furei o braço e a perna nos acúleos da planta. Chorei muito, mas passou. Esse episódio não me abalou, cresci, e entendi que os ‘espinhos’ são sistemas de defesa das plantas e elas só estavam se protegendo de um ‘ataque’ desastrado, mas ‘ataque’ (Relato da Carta 1, 2024).

Hoje, o C1 é professor em um Instituto Federal onde trabalha com a formação técnica e superior. Nesta minudência, percebemos que sua história de vida e suas experiências foram cruciais para sua atual vivência na docência. Josso (2004, p.51) infere que “ter experiências é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado”. Assim, as vivências aqui compartilhadas, foram fomentadas por outros docentes que marcaram sobremaneira na prática pedagógica dos professores.

Neste contexto, a presença de uma experiência formadora, conforme Josso (2004, p. 48, grifo nosso) “A formação é experiencial ou então não é formação, mas

a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa”. Destarte, as experiências formadoras relatadas pelos docentes foram significativas, pois influenciaram direta ou indiretamente no fazer pedagógico e no desejo em exercer a docência.

No que tange à motivação, uma das categorias de nossas análises, o professor C1 tem na sua experiência com a Tia Ceíça uma de suas maiores motivações para a docência. Com ela, aprendeu a valorizar as plantas, segundo percebemos no relato abaixo, quando fala sobre as histórias que ouvia da tia Ceíça:

[...] histórias que misturavam plantas e pessoas. Ora não sabia quem era planta, ora não sabia quem era gente. Para ela eram todos iguais. Tinham vida. Impressionante que era um tipo de valorização incomum para a época. Me impressionou. Acho que nem os livros abordavam dessa forma. Eu era muito pequeno, só enxergava pelos olhos dela, [eu] mal juntava as letras. (Relato da Carta 1, 2024)

O sentimento que se percebe no relato acima é de um inteiro deslumbre com aquilo que passou a ser seu objeto de conhecimento, ou seja, a Botânica. Tal experiência passada corroborou para torná-lo um professor interessado em fazer de seus aprendizes, acima de tudo, mais sensíveis ao objeto de estudo, servindo de motivação para o trabalho realizado em uma sociedade tão zootecnista e com uma clientela formada por nativos digitais, de acordo com o relato abaixo:

[...] pesquisas na área de Psicologia demonstram que as pessoas são mais propensas a apoiar a conservação de espécies que têm características semelhantes às humanas. Daí a preferência à criação de gado à floresta em pé, em outras palavras, opção por similaridade biocomportamental, pois somos uma sociedade zoocêntrica, o que resulta em estudantes mais interessados em saber sobre os animais do que sobre plantas. Outra: nossos nativos digitais estão mais interessados em tecnologia, contribuindo para a subapreciação das plantas e um interesse cada vez menor na conservação delas. Embora elas possuam valor nutricional e medicinal incalculável, sem falar na manutenção do equilíbrio ambiental. Cabe a nós, enquanto professores que somos, esclarecer esse grande equívoco, começando pela sala de aula. (Relato da Carta 1, 2024)

O ambiente da infância e as experiências têm sido uma constante em nossos dizeres até aqui. A formação para a docência do professor C1 inicia ainda na infância, mesmo que ele mal soubesse juntar as letras. Vislumbramos em suas palavras um desejo de repassar às novas gerações, que não vivenciam a beleza das roseiras, nem as dores com seus espinhos, a beleza do aprender, aprofundando-se mais no conhecimento dos seres que eram tão amados por sua estimada Tia Ceíça, que repassou a ele esse amor.

Dessa maneira, entendemos que a preocupação perpassa, também, por uma dimensão de comprometimento político com a profissão, tendo em vista a vontade que o professor possui em esclarecer o equívoco da falta de valorização de biomas e seres importantíssimos para nossa sobrevivência no planeta, conforme nos mostra o mais um relato: “As plantas eram valorizadas na casa dela [Tia Ceíça]. Até as cobras visitavam o jardim dela. Meu avô matava sem saber direito a utilidades

delas. Acho que as pessoas agem assim ainda em relação às cobras e às árvores. Não entendem direito a utilidade delas.” (Relato da Carta 1, 2024)

Sobre o comprometimento político, ressaltamos que em uma sociedade nativa digital, uma visível preocupação do professor C2, faz-se imprescindível. Muito se apregoa certa falta de sintonia entre a escola e a realidade vigente, porém consentimos com Libâneo (2011, p.65), quando comenta que a escola é um espaço de síntese onde “os alunos aprendem a razão crítica para poderem atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, multimídias e formas de intervenção educativa urbana.” É, portanto, nas medidas de intervenção educativa que reside a diferenciação da prática pedagógica.

Nesta minudência, o professor C2 desenvolve uma prática diferenciada e que entendemos ser uma prática reflexiva a qual se refere, em suas próprias palavras, “é desafiador”. E segue descrevendo “[...] Após uma ‘avaliação diagnóstica’, oralmente mesmo, consultando as experiências prévias dos alunos, não é difícil concluir que existe muito a ser feito e a ser recuperado em uma carga horária limitada. Resolvi, então, tentar uma proposta [...]” (Relato da Carta 2, 2024).

Observando esse aspecto na C2, é possível apreciar o sentimento de companheirismo, amizade, empatia e amor pela docência. A relação professor-aluno desperta laços afetivos e compreensivos, que nos estimulam a valorizar o olhar sensível do professor frente às relações humanizadas do processo de ensino-aprendizagem. Na pedagogia humanista, propõe-se ressignificar as práticas antagônicas ao ensino autoritário, estimula a criatividade dos alunos e leva em consideração as suas necessidades, seus anseios e acredita em seu potencial (Rogers, 1972).

No que concerne a esse pressuposto, a C2 desperta um processo formativo humanizado. Logo, fomenta-se um ambiente empático, com finalidade pedagógica, a partir de estratégias didático-metodológicas, como dinâmicas e recursos visando a um ensino respeitoso, inclusivo, interativo e atrativo.

O que a gente pode ver são essas dinâmicas de motivação, né? De incentivar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, fazer dinâmicas interativas com os alunos, junto com os professores, vai nesse sentido, eu acredito que funciona assim, certo? E você sabe que hoje nós, professores, para trabalhar na educação infantil, nos anos iniciais, precisamos ser dinâmicos, precisamos ser ativos, certo? Para que a gente possa desenvolver um bom trabalho (Relato da Carta 2, 2024)

Atitudes como essa são capazes de transformar. Essas experiências marcam, formam e colaboram para o processo identitário. Pessoas como Tia Ceíça, Prof. Eduardo e Profa. Elisabeth ajudam a superar dificuldades e nos inspiram a ser melhores do que podemos ser. Neste sentido, Josso (2004, p. 56) elucida que a formação experiencial que temos ao longo da vida “pode pôr em questão a coerência das valorizações orientadas de uma vida, revolucionando assim referenciais socioculturais e determinando a uma transformação profunda da subjetividade, das atividades e das identidades de uma pessoa”.

Coadunando com Josso, com base no que apresentou a C3, muitas vezes, nos caminhos de preparação, ou na docência, deparamo-nos com a desmotivação,

desesperança ou frustração. A frase “a vida que queremos não acontece no imprevisto”, de acordo com a carta:

[...] foi durante um imprevisto que encontrei meu caminho nesta jornada que é a docência. Onde não havia solo para cultivar meu amor à literatura, você regou minhas esperanças na forma do Grupo de Estudos Sertão das Águas, onde dei meus primeiros passos [...] O imprevisto com que dei esse primeiro passo, professora, foi o melhor que já fiz em minha jornada. E agora, estou cada vez mais a alcançar a vida que quero [...] (Relato da Carta 3, 2024)

De acordo com o relato, as experiências formativas também nos impulsionam para o que queremos e onde almejamos chegar. A vida pode, sim, acontecer a partir de um imprevisto, de decisões que tomamos, que podem ou não influenciar nos rumos da nossa trajetória. São caminhos de descaminhos que, por vezes, precisamos sentir e viver para então permanecer e/ou partir. Professores, certamente, são agentes que nos inspiram, que plantam sementes que florescem conforme a beleza e singularidade de cada um, “Não há amor maior do que uma educadora por seus educandos, e isso é algo que descubro mais e mais a cada dia” (Relato da Carta 3, 2024). É esse amor que planta, nutre e espera colher frutos oriundos de experiências formativas que potencializam e almejam no horizonte o que de melhor podemos ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os relatos das cartas dos professores, primeiramente, despertou em nós a reflexão da nossa própria prática e do que nos motiva a trilhar os caminhos da docência, desde as dificuldades até as superações. As experiências que tivemos, embora ocorridas em contextos distintos, possibilitaram compreender que há pessoas que nos marcam e, por isso, nos transformam de maneira positiva ou negativa. Assim sendo, cabe a nós escolhermos qual experiência serve de lição para nortear ou extinguir da nossa vida.

As práticas pedagógicas vividas no passado em episódios marcantes durante o processo formativo ajudaram a transformar o fazer docente. Percebemos que nós professores temos a responsabilidade em nosso fazer docente de marcar e potencializar o processo de ensino-aprendizagem por meio da nossa prática e da relação professor-aluno, na qual busca uma construção de conhecimento humanizada em via de mão dupla, em que se aprende e ensina.

Portanto, compreendemos que as experiências vividas em processo de formação inicial interferem e ajudam na transformação das práticas dos professores. Podemos inferir que o que vivenciamos pode interferir em nossas ações futuras. Sendo assim, é importante que o professor desenvolva práticas que ajudem a marcar positivamente a vida de seus alunos, visto que esses episódios serão eternizados para sempre na memória, bem como em ações futuras.

Reflective pedagogical practices: Experiences on transformative initial training

ABSTRACT

This is a Narrative Research, of a qualitative nature, whose object of investigation is lived and reported human experiences. In a doctoral training environment, we analyzed three letters written by professors who teach science, using Discursive Textual Analysis as an analytical method. They report significant formative experiences from the past that reflected on the constitution of teaching identity today. Reading and re-reading such letters also enabled our self-reflection on the process of identity formation and professional development. The focus of this study is anchored in the reflections of these professionals and their developments that resulted in transformative practices that contributed to both personal and professional identity today.

KEYWORDS: Teaching Science. Initial formation. Narrative Inquire.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In*: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese, crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. p. 89-110.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional; 1979.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

PERES, Gómez A. **La cultura escolar em la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata; 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese, crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. p. 53-80.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2016.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte, MG: Interlivros, 1972.

Recebido: 04 outubro 2024.

Aprovado: 02 novembro 2024.

DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/etr.v8n3.19419>.

Como citar:

MIRANDA, A. C. C.; SANTOS, A. F. N. dos; GONÇALVES, T. V. O. Práticas pedagógicas reflexivas: experiências sobre a formação inicial transformadora. **Ens. Technol. R.**, Londrina, v. 8, n. 3, p. 11-25, set./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/19419>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Ana Cláudia da Cunha Miranda

Instituto de Educação Matemática e Científica. Augusto Corrêa, 1, Guamá. Belém, Pará, Brasil.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

