

IMPLICAÇÕES DO PROCESSO IDENTITÁRIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Marcelo Ribeiro*

RESUMO — *Este artigo discute as deficiências dos programas de formação continuada para professores, no que diz respeito à ineficácia nas mudanças da prática pedagógica. Tece críticas em torno da estruturação e do manejo das formações enquanto modelo linear que não considera o professor-aluno em constante mudança e em permanente processo de construção. Propõe uma formação no qual as dimensões pessoal e profissional sejam afirmadas a partir da intersubjetividade vivida pelos alunos-professores envolvidos. Considera, por fim, que as vivências da intersubjetividade atuam mais efetivamente no processo identitário facilitando a incorporação de novas práticas pedagógicas.*

PALAVRAS-CHAVE: *Formação continuada de professores; Processo identitário; Dimensão pessoal e profissional.*

“O professor é a pessoa.
E uma parte importante é o professor”
(NIAS, 1991).

1 INTRODUÇÃO

Enquanto docente e psicólogo, envolvido e preocupado com questões da educação, mais especificamente com formação de professores, tenho observado que os programas destinados a essa formação não possibilitam mudanças significativas na prática pedagógica. Isso me leva a pressupor que neles existe

* Prof. Auxiliar (DEDU/UEFS). Psicólogo. Mestre em Educação pela UNEB-Campus VII Senhor do Bonfim/UQAC - Université du Quebec à Chicoutimi – Canadá e doutorando em Educação pela UQAC. Email: mribeiro@cdl.com.br ou marcelo_ribeiro@uqac.ca
Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de Educação. Tel./Fax (75) 3224-8084 - BR 116 – KM 03, Campus - Feira de Santana/BA – CEP 44031-460. E-mail: edu@uefs.br

um hiato referente a componentes subjetivos que podem obstacularizar as transformações esperadas.

Apesar da quantidade de cursos a que são submetidos e da qualidade dos profissionais envolvidos, percebo as dificuldades dos professores proporem e assumirem novas posturas pedagógicas, subsidiadas por outros constructos. Torna-se, portanto, perceptível a existência de uma falha no processo educacional, como a apontada por Byington (1996), no que diz respeito à ênfase dada às metodologias que privilegiam a racionalidade. Segundo o autor, as aprendizagens são resultantes das vivências, as quais possibilitam a formação da identidade do “eu e do outro”.

Importa considerar a descontinuidade dos programas de formação prejudicial à própria eficiência, quando se trata de propor mudanças de modelos e de formas de pensar. Contudo, essa falta de continuidade não constitui ainda a questão central no âmbito dos referidos cursos, pois entendo que há uma lacuna no modo como esses programas são aplicados e conduzidos.

A partir dos trabalhos desenvolvidos no curso de Especialização em Educação Infantil da UNEB, na disciplina História Social da Infância, tenho notado como os alunos-professores têm respondido aos conteúdos dados na disciplina, quando desafiados a inter-relacionar esses conteúdos com sua própria história de infância. É o conjunto das experiências vividas em grupo, valorizadas e compreendidas como elemento mediador de construções para novos saberes que, por sua vez, ampliam o auto-reconhecimento, no sentido da pessoa do professor ou enquanto espaço que ele ocupa na relação com os demais sujeitos envolvidos no processo educativo.

Quando os componentes subjetivos entram em cena, permitindo que os alunos-professores estabeleçam relações concretas com os conteúdos estudados, observo a elevação do interesse e satisfação pela disciplina, de modo que há uma assimilação mais efetiva dos saberes e a aprendizagem ocorre através dessa inter-relação.

Foi, pois, a partir dessas experiências, percebendo as transformações que ocorriam com as pessoas, que comecei a refletir a formação dos professores sob o ângulo particular que parece exigir uma transformação de natureza mais interior e também subjetiva.

No meu entender, os processos de formação e capacitação dos professores demandam transformações que passam pelo auto-reconhecimento e pela ressignificação de seu processo identitário.

De acordo com Ciampa (1995), há uma intrincada rede de relações entre os indivíduos, de modo que uma identidade reflete outra identidade num contínuo construir-se. Isso porque o processo identitário não é construído de modo isolado, mas, no conjunto das relações, embora se expresse na singularidade de cada sujeito particular.

Os programas de formação, de um modo geral, oferecem novos conhecimentos com diferentes concepções de educação, todas elas instigando e requerendo competências que possam ser refletidas em futuras posturas pedagógicas, inclusive no que diz respeito à relação professor-aluno. Todavia, tais resultados não têm sido apresentados, salvo o aprimoramento do discurso pedagógico desvinculado da sua prática. Isso me faz pressupor que as transformações demandadas necessitam de adesão do professor enquanto sujeito que também vivencia subjetivamente as mudanças propostas.

Por essas considerações, parto do pressuposto que a formação continuada precisa contemplar a história de vida do professor, suas adesões nos grupos sociais, sua vida compartilhada, as escolhas que fez e sua decisão em ser professor. Assim, nesse processo, as aulas constituirão o lugar privilegiado de produção cultural, de provocações que permitam o auto-reconhecimento do processo identitário e cujas implicações incidam direta e indiretamente no ser do professor, orientando-o em sua condição de docência, o que, obviamente, não o limitava apenas ao aperfeiçoamento dos aspectos intelectuais.

2 PROCESSO IDENTITÁRIO

O processo de construção social da realidade, segundo Berger e Luckmann (1976), passa por três momentos: exteriorização, objetivação e interiorização, de um modo indissociado. De forma que a subjetividade é objetivamente acessível ao outro para quem se torna dotada de sentido, quer haja congruência ou não por parte dos interlocutores.

A interiorização, nesse sentido geral, constitui a base primária da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido, podendo ser modificado de maneira criadora.

No processo de construção da identidade, ou seja, de construção do eu, o outro passa a ser imprescindível para sua construção. Não somente vivemos no mesmo mundo, mas participamos cada qual do ser do outro.

Nessa perspectiva, a educação é vista a partir das necessidades dos indivíduos, desencadeando um processo de crescimento que tem como meta a modificação do indivíduo e do meio. Desde que o ser humano aprende a ser ele mesmo, modifica-se seu relacionamento com o meio. Por outro lado, ele reconhece que, para achar-se a si mesmo, deve também modificar o seu meio. De modo semelhante e, guardando os devidos lugares, vamos encontrar tal perspectiva em Vygotsky, quando fala do processo de individualização, e em Piaget, quando esse comenta sobre o sentido de identidade enquanto processo refinado de socialização.

3 EMBUSCA DA INTER-RELAÇÃO: A PESSOA E O PROFISSONAL

A formação dos professores tem sido objeto de discussões e estudos acadêmicos, além de justificar e mover as políticas educacionais que atentam para as necessidades sociais de novos modelos que possam responder mais adequadamente ao contexto do mundo contemporâneo. Apesar de muitos estudos alertarem para os sérios problemas gerados pelo despreparo dos professores e pelas precariedades das condições funcionais e estruturais dos cursos de formação, poucos são aqueles que enfocam a pessoa do professor enquanto um elemento central para o avanço da qualidade da educação.

Na compreensão de Huberman (1995), a formação dos professores vem sendo pensada de forma restrita ou muito limitada. Isso ocorre principalmente nos meios acadêmicos, em discussões que envolvem somente uma pequena parcela dos professores e fica centrada em questões relativas às reorganizações

dos currículos e das disciplinas enquanto estruturas. Portanto, as questões relativas à subjetividade dos professores no processo de formação têm sido alijadas das discussões mais frequentes.

Enfrentar este vazio implica uma mudança de concepção, implica uma visão que não se limite ao nível intelectual, mas que perpassasse pelo nível do corpo, do vivido, dos sentidos, uma mudança que se presentifique no cotidiano das ações das pessoas. Tal mudança diz respeito à formação da profissão docente cujo enfoque também inclua a dimensão da construção da subjetividade.

Em concordância com essa concepção, Nóvoa (1997, p.25), diz que a formação de professores está relacionada com o produzir a vida do profissional, com o produzir a profissão docente e com a escola, sobre o que destaca:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo 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 projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Assim, à medida que os cursos de formação de professores contemplam essa nova perspectiva, tornam-se mais do que um investimento técnico, se constituem um investimento pessoal, e ambos são determinantes para a formação profissional, já que os professores necessitam de uma qualificação teórico-metodológica, mas também não se pode desprezar os aspectos inerentes à sua pessoa, pois, ao ocupar o lugar de docente, todos os seus componentes estão presentes, ou seja, sua história de vida, seus vínculos, sua cultura, e até suas marcas mnêmicas. Urge, por isso, reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de construção dos saberes, dando-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

A inter-relação aqui defendida como um meio de transformação das posturas pedagógicas é validada por Nóvoa (1997, p. 25) ao afirmar que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Isso supõe importantes mudanças identitárias por parte do professor, contribuindo para uma relação menos endurecedora com o saber. Assim, o corpo de conhecimentos estudados seriam assimilados à medida que se estabelecesse a possibilidade de inserção de suas experiências pessoais.

4 REVISITANDO A LITERATURA

Apesar da literatura científica discutir amplamente a formação de professores e desde da década de 20 (vinte), com Buber, e do livro de Rogers (1978), *Liberdade para Apreender*, somente a partir da década de 80 (oitenta), principalmente através dos trabalhos de Nóvoa (1997), as pesquisas e discussões que abordam a dimensão pessoal do professor foram mais difundidas e sistematizadas, fundamental para o aprofundamento de estudos de uma dimensão esquecida historicamente, qual seja, a pessoa do professor. A visão e o senso investigativo do *professor enquanto educador* deslocaram-se para o sentido do *professor (educador) enquanto pessoa*, inaugurando uma nova preocupação. A partir de então, a *pessoa do professor* tem sido vista, percebida e entendida, muito embora ainda sejam poucos os trabalhos que elejam sua dimensão pessoal enquanto elemento fundamental para o processo educativo.

A revisão de literatura revela alguns trabalhos sobre a vida de professores que apontam aspectos das vicissitudes do *ciclo de vida profissional do professor*. Porém, tem como finalidade

descrever etapas da vida profissional, agrupá-las por características semelhantes e estabelecer uma espécie de ciclos de vida. Outros trabalhos tão estruturantes para o tema em questão seguem a linha da discussão metodológica e epistemológica, como é o caso dos trabalhos de Goodson (1995). Em Huberman (1995), encontra-se a reconstituição das histórias de vida dos professores através deles mesmos, por meio de diários e biografias. Em suma, muitos desses trabalhos fazem emergir aspectos importantíssimos da vida do professor e, por conseguinte, da formação desses. Mas o fato é que pouco enfatizam a valorização da dimensão da subjetividade no processo identitário com suas implicações na prática pedagógica.

Mesmo quando o professor é percebido em sua dimensão subjetiva, concebido em sua globalidade, ou seja, considerado em suas dimensões tanto intelectual quanto pessoal, tem sido tratado, na maioria dos trabalhos, como um **objeto**. Sua pessoa continua minorizada em relação aos aspectos intelectuais. Assim, as investigações e o foco centrados nas idiosincrasias e vicissitudes do professor, o trato e o manejo parecem pertencer ainda ao paradigma do *professor como técnico* do processo ensino-aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS

Perceber o professor enquanto pessoa no seu processo de formação e exercício profissional é compreender seus ciclos de vida, é acessar seus diários, é defender epistemológica e metodologicamente os instrumentos e teorias necessários, mas, é também, e principalmente, colocar a experiência vivida do professor, fora e dentro da sala de aula, como norte para a própria formação. Compreendo que é preciso garantir ao professor que perceba a si e aos outros como pessoas, para então poder disponibilizar uma relação, cuja compreensão dialógica da subjetividade permita a interação com o mundo.

Lembrando, em tempo, Merleau-Ponty (1999), o homem não é somente interioridade, é também abertura para o mundo.

Sem dúvida, tal concepção pode ser verificada em estudos mais atuais que apontam indícios de que a pesquisa a respeito

da formação de professores tende a enfocar questões menos gerais, o que contribui para compreensão mais aprofundada dos aspectos específicos que transformam em professor.

Antes, porém, como comenta Santos (1995), a partir da década de 80, as pesquisas sobre formação de professores apenas interessaram-se em analisar a cultura das escolas, suas práticas, seus rituais e a estrutura de poder que presidem as relações e se processavam em seu interior, elaborando os diferentes tipos de saberes, de modo que, naquela década, a pessoa do professor ainda não era considerada como algo específico de estudos mais aprofundados.

Corroborando para uma visão mais ampliada sobre a formação de professores, Schow (1995) diz que a busca do desenvolvimento de um profissional reflexivo, capaz de pensar sobre suas ações, são garantidas a partir de experiências que trabalham com histórias de vida de professores para se chegar à auto-compreensão do próprio processo de formação.

Numa perspectiva psicanalítica, Perrenoud (2001) frisa que existe na prática docente uma dimensão inconsciente e inteiramente irracional, por isso se faz necessário tornar conscientes as crenças, os valores e que estão influenciando seu fazer. Não obstante, a partir de Bourdieu (1980), é possível pensar que o discurso sobre o professor é um elemento fundamental na construção da identidade dos professores, tendo em vista que os discursos, além de nomear constroem laços sociais.

Portanto, é a partir da vivência e das representações, por parte do futuro professor, que ele incorpora elementos da intersubjetividade que irão atuar no seu processo identitário, e não apenas nas atividades intelectuais voltadas para incorporação de novos discursos sobre o trabalho docente.

IMPLICATIONS OF THE PROCESS OF IDENTIFICATION IN TEACHER'S, CONTINUING FORMATION

ABSTRACT – *This article discusses the deficiencies of the programmes for teachers' continuing education, in particular respecting to the inefficacy*

of the changes in the pedagogic practice. It criticises the structuring and handling of the education programmes as linear models, which do not consider the teacher-student relationship in a continuing process of change and construction. It proposes an education where the personal and professional dimensions are affirmed from the inter-subjectivity lived by the teachers and students involved. Finally it considers that the intersubjectivity acts more effectively in the process of identification making it easier to incorporate new pedagogic practices.

KEY WORDS: *Continuing education of professors; Process of identification; Personal and professional dimensions.*

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Le Seuil, 1980.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BUROW, Olaf-Axel. **Gestaltpedagogia: um caminho para escola e educação**. São Paulo: Summus, 1985.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. **Pedagogia simbólica: A construção amorosa do ser**. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Ventos, 1996.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CODO, Wanderlei; LANE, Sílvia. **Psicologia social. o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Trad. Hamilton Francischetti. Petrópolis: Vozes, 1995.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

LA TAILLE, Yves et all. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo. Martins Fontes.1999.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. . **Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.** ESF, Paris, 2001.

ROGERS. Carl. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

———. (Org.). **Vida de professores.** Portugal: Porto Editora, 1997.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I.. (Org.). **Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 1 ed. Campinas, 1995.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: _____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1993.