



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

15638 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

**TORNAR-SE PROFESSOR: UM CAMINHO MARCADO POR PROFESSORES MARCANTES**

Carolina S Miranda - UFRPE - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
Ruth do Nascimento Firme - UFRPE - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Gilvaneide Ferreira de Oliveira - UFRPE - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

**TORNAR-SE PROFESSOR: UM CAMINHO MARCADO POR PROFESSORES MARCANTES**

---

## 1 INTRODUÇÃO

Ser e tornar-se professor vai além dos cursos de graduação, é um movimento que inicia juntamente com o nosso processo existencial, pois antes de sermos professores de profissão, somos pessoa. Nóvoa (1995) eleva essa discussão quando afirma que o professor é uma pessoa inteira, ou seja, é construída por várias dimensões, uma delas é a profissional, mas não é a única.

E assim, essa pessoa que somos é construída dia após dia nas relações que traçamos com os nossos pares e ambientes nos quais vivenciamos. Segundo afirma Capra (1996), a nossa interação com o meio ambiente consiste em uma influência mútua entre o meio externo e o nosso interior.

Um dos ambientes que nos ajuda a configurar a concepção de educação e docência é a escola. É a escola o nosso primeiro contato com esse mundo e os professores a nossa primeira figura de exemplo do fazer docente.

A esses nomeamos como professores e professoras marcantes. Os professores marcantes segundo Castanho (2001) é aquele cercado de saberes docentes, que não necessariamente estão ligados a questões didático-pedagógicas, mas a relações humanas. Afetividade que possibilita sensibilidade o suficiente para dialogar com os estudantes é um dos saberes citados em trabalhos que discutem a presença de professores marcantes, como é o caso do trabalho de Passos (2020).

Como eles podem marcar a vida dos seus estudantes? São marcas boas? São marcas desagradáveis? Que professores estamos sendo? Diante dessas perguntas nosso objetivo é discutir a importância dos professores na construção de futuros docentes a partir de narrativas de vidas desses profissionais.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1. A autoformação e seus componentes plurais**

Pensar na construção do professor enquanto pessoa, ou em sua identidade docente, é compreender que esse sujeito é formado por uma dimensão pessoal e uma dimensão profissional. Porém o foco desse trabalho é pensar na dimensão pessoal desse professor, pois acreditamos ser esse o caminho que leva à dimensão transdisciplinar e para sua prática profissional.

Sendo assim compreendemos essa uma dimensão plural e tripolar, pois segundo Moita (1992, p. 115) a identidade pessoal se entrelaça com a identidade social:

A identidade pessoal constitui também a apropriação subjectiva da identidade social – ou seja, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros.

Ou seja, a interpretação de si depende das relações que estabeleço com ambiente no qual eu estou e com as pessoas pertencentes a eles, nesse sentido, essa construção é uma interrelação entre o EU, o OUTRO e o MEIO, princípios defendidos pelo processo autoformativo.

Segundo Prigol e Behrens (2015) uma formação de professores na perspectiva paradigmática da pessoalidade e da profissionalidade envolve as dimensões intelectuais, afetivas, emocionais e sociais que proporcionam ao professor refletir sobre o seu real papel no mundo, a formação integral do sujeito.

Por isso adotamos nesse trabalho a perspectiva de autoformação descrita por Galvani (2002), que considera a existência de pluralidade de níveis de realidade, dialogando ao mesmo tempo dentro do processo formativo do professor. Galvani (2002) concebe o processo formativo acontecendo de forma tripolar, envolvendo: autoformação, heteroformação e ecoformação.

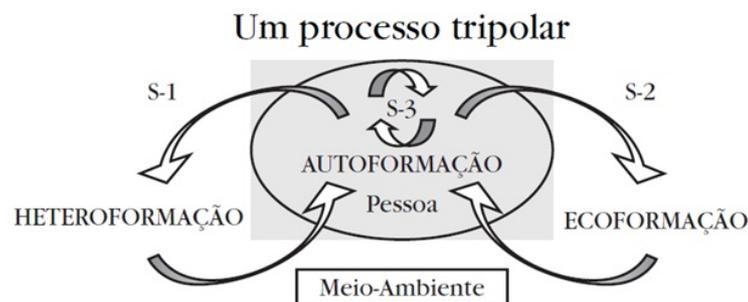
Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependentes delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). (Pineau, 1985, p.100)

Quando usamos o termo autoformação não quer dizer que é um momento egocêntrico de formação, mas sim o processo de autoconhecer-se. É um processo formativo que tem suas bases na formação permanente e que usa os prefixos para deixar claro os polos de influência e não para separá-los e dizer que são processos diferentes, juntos eles formam um mesmo processo formativo (Pineau, 2004).

A heteroformação condiz a relação do sujeito em formação com a cultura, sociedade e período histórico que atravessa esse processo formativo, e produz vivências que influenciam na construção do sujeito, é como aprender quem eu sou a partir do olhar do outro (Prigol & Behrens, 2015). Já a ecoformação diz respeito aos aspectos físicos, químicos, que dão forma a pessoa (Galvani, 2002). Morin (2003) discute esse polo da ecoformação, afirmando que no processo de autonomia o ser humano é dependente do ambiente em que vive, pois é dele que ele retira energia e informação, o que ele denominou de auto-ecoorganização. Principalmente quando falamos em organizações vivas, visto que, segundo Moraes e Batalloso (2015), não se pode pensar em autonomia e desconsiderar a dependência desses sistemas vivos em relação ao seu entorno, ou seja, a autonomia é relativa e dependente, mas nunca aprisionada.

Esses três polos, autoformação, heteroformação e ecoformação que compõem o processo de autoformação docente, estão em eterno diálogo, interagindo de forma dialética com a porção interna cognitiva do sujeito em formação como aparece na Figura 1.

Figura 1: Processo de autoformação



Fonte: Galvani (2002, p. 96).

Esse processo é dialético porque existe troca entre os polos, o sujeito recebe e dá de volta até chegar ao processo representado por S-3 na figura, que significa a tomada de consciência sobre seu próprio funcionamento. Essa tomada de consciência é reflexiva segundo Galvani (2002) e acontece por causa do diálogo traçado entre o sujeito e o meio que

o cerca. Isso tudo mostra o quanto o processo de autoformação é plural e que seus movimentos de interrelações entre os níveis de realidade estão imbricados aos “processos de tomada de consciência, de interiorização e de descentralização” (Galvani, 2002, p. 102).

## 2.2. O método biográfico como processo de pesquisa e formação

Método (auto)biográfico, histórias de vida, narrativas biográficas, muitas podem ser as denominações que foram dados a esse método, que ao mesmo tempo pode ser de pesquisa do tipo investigação-ação, segundo Nóvoa (1988), ou de uma perspectiva de formação de professores recebendo o nome de biografia educativa (Dominicé, 1982), ambas as concepções estão ligadas a outro processo de formação de professores que Gaston Pineau (1985) chamou de autoformativo.

O que justifica o uso desse método neste trabalho é que ele se preocupa em compreender seres humanos, pois o ser humano e sua relação com o MEIO e com o OUTRO é tão complexa que é impossível analisá-lo usando métodos que os tratam como algo possível de ser objetificado.

O contexto dessa pesquisa-formação se localiza em um momento de espaço-tempo específico no qual nos encontrávamos, em meio à pandemia do COVID 19, o que nos obrigou a fugir das aglomerações e arranjar soluções para continuarmos com nossas produções vivas, mesmo aquelas que dependiam de uma coletividade. Por tudo que estávamos vivendo nessa pandemia, a nossa vivência aconteceu a distância, e para tanto, usamos de recursos tecnológicos na realização dos encontros remotos e virtuais, como chamadas de vídeo, grupos de *whatsapp* e e-mail. Formamos turmas com um grupo total de 7 professores de ciências.

O desenvolvimento da nossa proposta de pesquisa, foi uma pesquisa-formação, que chamamos de vivência autoformativa, e foi estruturada dentro da ideia de Ateliê Biográfico de Projetos (ABP) descrita por Delory-Momberger (2008) e, nesse processo de projeto de si sempre considerando os polos da autoformação (auto, hetero e eco). Sobre a estrutura da ABP, Delory-Momberger (2008) nos orienta da seguinte forma:

O dispositivo apresentado pode ser aplicado em diversos setores da formação de adultos, adequado a públicos tanto universitários quanto profissionais, inscrever-se em ações de orientação ou reorientação profissional ou vir acompanhado de dispositivos de inserção. O quadro mais favorável de trabalho é o de um grupo que não exceda o número de 12 participantes. Os participantes tomam conhecimento, com antecedência, do tema e da sinopse da sessão. Os encontros se desenvolvem em seis etapas, segundo um ritmo progressivo que corresponde a uma intensificação do envolvimento que é importante para cada um controlar (Delory-Momberger, 2006, p.366).

Desenvolver esse processo formativo a partir do ABP foi desafiador, mas dentre tantos

desafios de uma pesquisa usando o método biográfico, encontrar a forma de análise ideal foi o maior deles. Essa não é uma dificuldade só minha, Delory-Momberger (2008) relata que essa dificuldade vem desde os anos 80 até hoje a forma de processar as experiências que emergem a partir de narrativas é algo que assola a cabeça dos pesquisadores da área. Portanto, escolhemos para a interpretação das narrativas a análise compreensiva-interpretativa que, segundo Souza (2014, p. 43):

Busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

Pela explicação de Souza (2014), a análise compreensiva-interpretativa busca, compreender os sentidos que emergem das relações do sujeito com ele mesmo, como os outros e com o contexto, tudo isso a partir das experiências vividas e narradas. Por se tratar de experiências narradas as vozes dos participantes, na sessão seguinte em que analisamos o corpus da pesquisa, aparecem dentro de caixas de texto, que denominamos balões de fala, com o intuito de que os leitores sintam como se as vozes estivessem soprando aos nossos ouvidos a medida que vamos discutindo o que emergiu de todas as narrativas.

### **2.3. Resultados e discussão: os professores que marcaram nossa história**

Os professores marcantes emergiram a todo momento, isso porque os professores influenciam diretamente na nossa construção, ao lembrarmos dos nossos professores podemos refletir sobre os professores que queremos nos tornar ou não, como nos narra o Nestor.

*Hoje eu sou o que eu sou graças as experiências dos professores que eu tive que foram marcantes e dos professores que não marcaram tanto para eu lembrar o tipo de professor que eu não quero ser. (Nestor)*

Castanho (2001) conta que muito se estuda sobre o que tornaria um professor marcante na vida de alguém, será que é aquele que interpreta bem os conteúdos a serem ministrados ou aquele que é forjado de afetividade, ou será aquele extremamente humano? O autor discute essa temática descrevendo que não existe receita para ser ou se tornar um professor marcante, o que se sabe é que o professor marcante é aquele que tem uma postura de professor educador, ou seja, aquele que se preocupa em achar caminhos para a aprendizagem.

Sendo assim, o professor marcante é aquele que ensina bem, ou seja, que promove de fato a construção do conhecimento, pois busca meios de acordo com o contexto para

fazer que o conteúdo tenha sentido para o estudante e que assim se consiga aprender.

Precisa de sensibilidade e afetividade para compreender tudo isso, então, o professor marcante é afetivo o suficiente para querer que seu aluno se desenvolva, e não só aprenda, da melhor forma. Para conseguir isso, ele precisa ser organizado, planejar as aulas é fundamental, só assim ele consegue seguir o melhor caminho dentro da sala de aula. Ele também precisa ser crítico e produzir a criticidade dentro do contexto educacional (Castanho, 2001). Por todas essas características, a autora afirma que os professores marcantes são essencialmente interacionistas.

*E aí eu olho para minha caminhada principalmente, claro, nesse processo formativo, porque eu escolhi ser professora me encontrei na docência lá no passado e aí na minha caminhada de pós-graduação que é a que eu estou agora, durante meu processo formativo eu continuo vendo que não é fácil, mas eu tenho uma certeza, eu não desejo ser como muitos professores e professoras do chão formativo que eu estou agora. (Jéssica)*

Mas existiram aqueles que nos mostraram como não devemos ser, como na fala de Jéssica. Triste saber que tem professores que marcam negativamente os seus alunos, mas é bom ouvir isso, pois nos leva a pensar: como queremos ser lembrados pelos alunos? Que marcas queremos deixar na caminhada de cada um deles? Que, por sinal, esse foi um sonho mencionado em nossas conversas, alguns de nós desejam ser lembrados na sua velhice por todo o conhecimento que eles mediarão ao longo de sua vida. Isso acontece porque, segundo Passeggi (2006), os ex-professores são considerados exemplos, modelos que ampliam a representação de Si e do saber docente, o fato de querer ser diferente deles é sinônimo que a imagem deles foi ressignificada.

Os professores marcantes também apareceram na nossa projeção de futuro. Olhar para o futuro é necessário, pois a autoformação é um movimento constante e que nunca se encerra. Sartre (1998), em seu conceito de sujeito universal-plural, afirma que esse sujeito é incompleto, imperfeito e complexo, por ser tão complexo, se torna impossível se compreender por completo, estando em constante construção e transformação. Então, o nosso processo de autoformação nunca acaba, porque nunca poderíamos nos conhecer por completo ou ter o domínio de tudo, daí a necessidade de projetar o futuro, pois é uma tentativa de não perder de vista seu processo autoformativo.

*Então eu tenho isso na minha mente o professor que eu quero ser não é aquele professor que direciona os alunos, mas sim com uma metodologia que seja nova, que seja mais ativa busque questionamentos. [...] tem professores que me ajudaram muito a ter essa visão, de ser um professor e não ser um professor simplesmente para estar dentro da sala de aula manuseando conteúdo. Não, mas está dentro da sala e ser questionador. (Nestor)*

Por isso pensamos na nossa vivência autoformativa sobre os professores que queremos ser. A resposta de Nestor traz seu posicionamento sobre o professor que ele quer ser, ao mesmo

tempo que ele relembra de onde vem sua referência de docência e novamente os professores marcantes. Mais do que isso, é das vivências do passado que Nestor projeta o seu futuro enquanto professor.

Assim como Nestor, muitos de nós percebemos que na verdade gostaríamos muito de no futuro ter uma prática pedagógica semelhante à dos nossos professores marcantes, pois, no fim, a docência para nós só faz sentido se a nossa prática promover em nossos alunos um pensamento científico crítico, libertador e para o exercício da cidadania. Por isso, ao longo da nossa teia formativa, a prática pedagógica que queremos exercer está dentro dessa perspectiva libertadora proposta por Paulo Freire (1983), somos todos Freirianos.

A primeira característica de professor Freiriano emerge na fala do professor Nestor, ele retrata a necessidade de perguntar, questionar e assim, promover a curiosidade na sala de aula, o que é fundamental para fazer ciência no contexto escolar. A pedagogia da pergunta, um dos conceitos que emerge na obra de Paulo Freire, destaca-se como uma abordagem educacional que enfatiza o diálogo e a problematização como instrumentos fundamentais para a formação crítica dos estudantes. Freire (1983) propõe que a educação deve ser um processo interativo, onde perguntas e questionamentos são fomentados, permitindo que os alunos se tornem sujeitos ativos no processo de aprendizagem, em vez de meros receptores de informações.

Assim nos compreendemos nesse processo autoformativo influenciados pelos nossos professores marcantes e buscando também nos tornar professores marcantes para os nossos alunos a partir de uma prática mediadora e afetiva.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreendemos que os professores marcantes são aqueles capazes de serem afetivos e dialógicos. Ou seja, professores humanos o suficiente para serem humanizadores.

Esses professores emergiram nas narrativas dos nossos participantes da pesquisa e mostraram que deixaram marcas no nosso processo formativo, os professores que hoje somos assim se fez por influência de muitos desses, neles enxergamos a figura de docência que guia muito da nossa prática pedagógica.

Buscamos ser também professores marcantes para os nossos alunos, pois temos consciência, que estamos na escola não apenas para ensinar, mas para educar, considerando que a educação acessa a complexidade do ser, na intenção de mediar processos que contribuem para a construção humana. Sabendo que o caminho para tanto é ser um professor Freiriano, ou seja, pronto para construir conhecimento, resgatar significados, sentidos e humanizar.

## REFERÊNCIAS

- CAPRA, F. **A teia da vida**: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo, SP: Cultrix, 1996.
- CASTANHO, M. E. L. M. **Sobre professores marcantes**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- DELORY-MOMBERGUER, C. Biografia e formação continuada: a experiência e o projeto. In: DELORY-MOMBERGUER, C. **Biografia e Educação**: Figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. (1982) In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GALVANI, P. **Autoformation et fonction de formateur**. Chro-nique Sociale, 2002.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação; In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, SP: Papyrus, 2015.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus (1988). In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- PASSEGGI, M. C. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 203-218.
- PASSOS, P. G. Professores marcantes: conhecimentos e saberes revelados à luz das perspectivas dos estudantes da educação básica. Em busca de um outro olhar para a Formação de Professores. 2020. 143 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.
- PINEAU, G. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. São Paulo, SP: Triom, 2004.
- PINEAU, G. A autoformação no discurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. (1985). In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. A formação e a prática pedagógica do professor do Ensino Superior: sob a luz do paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade. In: MIGUEL, M. E. B.; FERREIRA, J. L. (org.). **Formação de professores: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2015.

SARTRE, J.P. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.