

## HISTÓRIAS PESSOAIS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Telma GIMENEZ (UEL)

*Abstract: In this paper I will discuss notions of teacher education that have predominated in recent years in the field of foreign language teaching, and will address especially teacher beliefs and biography as important aspects in the education of EFL teachers.*

Na área de formação de professores tem crescido nos últimos anos o número de estudos que enfocam o trabalho do professor do ponto de vista de suas histórias pessoais (Connelly & Clandinin, 1990; Knowles & Holt-Reynolds, 1991; Louden, 1991; Bullough Jr et al, 1991; Goodson, 1992; Carter, 1993). De acordo com esta linha de investigação o trabalho do professor não pode ser adequadamente compreendido senão através de sua biografia, ou histórias de vida.

Esta perspectiva, que parece ainda incipiente na área de língua estrangeira (ver, contudo, Gimenez, 1994 e Telles, 1996) complementa estudos na área de pensamento do professor (teacher thinking) que tem enfatizado a importância de se entender o fazer pedagógico a partir do ponto de vista de sistema de crenças e valores de professores e alunos.

Essas duas áreas se complementam e subsidiam educadores interessados em entender melhor o processo de formação de professores. Vão eles buscar subsídios em

linhas teóricas que extrapolam as visões correntes de modelos de formação.

Por um longo período a educação de professores se baseava no pressuposto de que seria suficiente moldar comportamentos de futuros profissionais de acordo com as opções metodológicas vigentes. Eu mesma fui formada dentro dessa tradição. Lembro-me de nossa professora de Prática de Ensino alertando-nos para os riscos de se inverter a ordem das habilidades: primeiro *listening*, depois *speaking*, seguido de *reading* e finalmente *writing*. Quebrar essa ordem era risco certo de reprovação no estágio.

Mais recentemente educadores em nossa área têm arguido pelo abandono de tal abordagem, uma vez que ‘método’ deixou de ser um conceito útil (e.g. Kumaradivelu, 1994; Prabhu, 1992). Professores raramente seguem métodos enquanto pacotes pré-produzidos; mas sim adotam uma série de técnicas seguindo uma teoria pessoal de ensino/aprendizagem.

A constatação de que não é mais possível seguir modelos que enfatizam ‘treinamento’ mesmo na fase de pré-serviço tem levado educadores a postularem princípios que levem em conta que ensinar é uma atividade cognitiva e repleta de significados. Richards e Nunan (1990) apontam na introdução os seguintes temas:

- um movimento no sentido de sair de uma perspectiva de treinamento para uma de educação;
- a necessidade de professores e alunos adotarem uma orientação para pesquisa em sala de aula (a mesma perspectiva foi enfatizada em nosso contexto pelo trabalho de linguistas aplicados);

- menos ênfase em prescrição e orientações de cima para baixo e mais ênfase numa abordagem baseada em investigação e descoberta;

- foco em organizar experiências que requeiram que futuros professores gerem teorias e hipóteses e reflitam criticamente sobre o ensino;

- menor dependência de teorias linguísticas como disciplina-fonte e mais tentativas de integrar abordagens educacionais no ensino;

- uso de procedimentos que envolvam professores na coleta e análise de dados sobre ensino;

A tendência refletida no texto introdutório de Richards e Nunan indica um rumo à reflexão, a qual tem ganhado terreno em nossa área (ver, por exemplo, Wallace, 1991, Richards & Lockhart, 1994). Não é mais possível hoje em dia falar em educação de professores ignorando esse conceito.

O aspecto formal da formação de professores tem assim o objetivo de levar futuros profissionais ou professores já atuantes a refletirem sobre sua prática. O trabalho apresentado por Ortenzi neste mesmo volume mostra aspectos de como isto está sendo feito num programa de formação de professores de Inglês.

O ingrediente que gostaria de acrescentar a esse quadro, que já deve ser familiar de todos, é que o processo de formação de professores ainda tem feito pouco uso do conceito de socialização.

Num conceito mais amplo, socialização é entendida como o processo pelo qual todas as experiências de vida ajudam a moldar o sistema de crenças e valores desses profissionais. Desta maneira, não é apenas a educação

formal a responsável pela forma como o professor atua em sala de aula.

Knowles (1992) chama a atenção para dois pontos de vista principais para explicar a socialização de professores iniciantes. Um deles aponta para a experiência de estágio e o primeiro ano de trabalho como forças principais de socialização. O segundo ponto de vista sustenta que a instrução formal e o estágio têm pouco efeito sobre as crenças e práticas de estagiários e professores iniciantes. Uma terceira visão procuraria integrar tanto socialização quanto educação formal.

A fim de poder captar os significados que essas experiências anteriores têm para os indivíduos, pesquisadores na área têm feito uso de narrativas em estudos que procuram entender o processo de socialização de professores. As narrativas pessoais podem, assim, revelar episódios significativos que funcionam como pano de fundo para ações em sala de aula.

Assim, experiências anteriores, narradas sob forma de histórias pessoais, são particularmente relevantes, já que a educação formal de professores engloba também aspectos relacionados à identidade do futuro profissional.

A noção de identidade está intimamente ligada a narrativas, conforme nos lembra Widdershoven (1993):

*From a hermeneutic point of view, personal identity is dependent upon a mutual relation between lived experience on the one hand, and stories in which this experience is articulated on the other hand. ... Personal identity is the result of a hermeneutic relation between experience and story, in which experience elicits the story, and the story articulates and thereby modifies experience. (:9).*

O mesmo ponto de vista é expresso por Riessman (1993), quando salienta que indivíduos controem eventos e ações passados em narrativas pessoais para expressar sua identidade (:2).

A noção de identidade no trabalho do professor está intimamente ligada à sua ação pedagógica, ao seu papel. Considerando que crenças e valores a respeito do papel do professor são moldadas ao longo de uma série de eventos educacionais, não apenas durante o curso de formação de professores, narrativas passam a ser um instrumento importante para a educação de futuros professores. Knowles (1992) afirma:

*University pre-service teacher preparation programmes are usually too short, too structured and too insensitive to individual needs and backgrounds to do anything but provide a thin overlay experience, one that usually does not melt with previous life experiences and beliefs about teaching. Rather, university programmes often create further discontinuities about teaching for the pre-service teacher, particularly if the negative aspects of previous experiences are not dealt with. By not accommodating and dealing with the biography of teachers in preparation, future beginning teachers are bound to become teachers who teach in the manner in which they were taught and who will be limited in the ways they can professionally develop. (:147).*

Os estudos na área de socialização têm contribuído para entendimento das formas como as crenças e valores de professores são adquiridos e modificados ao reconhecer a importância de experiências diferentes da instrução formal, conforme refletidas na biografias dos profissionais.

Além disso, tem também mostrado a importância de se levar em conta essas experiências nos programas de formação e como elas são integradas com estas (Crow, 1987).

Na medida em que o ensino de línguas se beneficia cada vez mais de intravisiões sociológicas, parece-me fundamental visualizar o trabalho do professor e seu processo de formação num quadro mais amplo do meio em que vivemos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BULLOUGH JR., R. V. et al. (1991) *Emerging as a Teacher*. London: Routledge.
- CARTER, K. (1993) *The place of story in the study of teaching and teacher education*. *Educational Researcher* 22 (1): 5-12,18.
- CONNELLY, M. & CLANDININ, J. (1990) *Stories of experience and narrative inquiry*. *Educational Researcher* 19 (5): 2-14.
- ELBAZ, F. (1990) Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking. In: C. DAY, M. POPE and P. DENICOLA (eds) *Insight into Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press.
- GIMENEZ, T. (1994) *Learners becoming teachers - an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. Tese de Doutorado. Lancaster University.
- GOODSON, I. (ed) (1992) *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge.

- JOSELSON, R. & LIEBLICH, A. (eds) (1993) *The Narrative Study of Lives*. London: Sage.
- KNOWLES, J. G. (1992) Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustrations from case studies. In: I. GOODSON (ed). p. 99-152.
- KNOWLES, J. G. & HOLT-REYNOLDS, D (1991) Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teachers College Record* 93 (1): 87-113.
- LOUDEN, W. (1991) *Understanding Teaching - Continuity and Change in Teachers' Knowledge*. New York: Cassell.
- TELLES, J.A. (1996) *Being a Language Teacher: Stories of Critical Reflection on Language and Pedagogy*. Tese de Doutorado. Graduate Department of Education. University of Toronto.
- RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. (1994) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (1990) *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press.
- RIESSMAN, C. K. (1993) *Narrative Analysis. Qualitative Research Methods Series n. 30*. London: Sage.
- WALLACE, M (1991) *Training Foreign Language Teachers - a Reflective Approach*. Cambridge University Press.
- WIDDERSHOVEN, G. A. M. (1993) The Story of Life - Hermeneutic Perspectives on the Relationship between Narrative and Life History. In: JOSELSON & LIEBLICH (eds). p. 1-20.

