

Narrativas em educação corporativa: relatos de experiências formadoras

RODRIGO AVELLA RAMIREZ

Faculdade de Tecnologia da Zona Sul - SP - Brasil

roram1000@hotmail.com

Resumo - Este artigo propõe-se a analisar o uso de narrativas em formação com um grupo de professores de língua inglesa da Fatec –SP que participou de um programa de intercâmbio na Universidade da Califórnia- em 2011. Utilizando-se de teorias que valorizam o saber proveniente da experiência e do cotidiano escolar, entrevistas foram conduzidas com o objetivo de compreender e avaliar o impacto que este intercâmbio produziu na prática docente destes professores bem como as narrativas podem ser utilizadas como ferramenta na educação corporativa.

Palavras-chave: Narrativa. Formação Docente. Educação Corporativa

Abstract - *This article aims at analysing the use of personal narratives in teacher development with a specific group of professors of English as a foreign language from FATEC-SP. This group took part in an exchange programme to University of California in 2011. Resorting to theories that value de knowledge derived from experience and day-by-day school practice, interviews have been conducted in order to grasp and assess the impact this international experience has had on teachers practice as well as how Narratives can be used as a tool in Cooperative education.*

Keywords: *Narratives, Teacher Development. Cooperative Education.*

1. Introdução

Em Junho de 2011, um grupo de vinte e cinco professores do Centro Paula Souza-FATEC fomos presenteados com uma bolsa de estudos com duração de quatro semanas para um intercâmbio de aperfeiçoamento profissional na Universidade da Califórnia - campus San Diego. Uma experiência sem dúvida singular, e até mesmo inédita para alguns colegas. Retornar aos bancos universitários em um país estrangeiro, viver com uma família americana, conhecer e acostumar-se a hábitos culturais diferentes dos nossos é seguramente uma experiência merecedora de análise. Como o docente avaliou esta experiência? Como se sentiu afetado por ela? Que melhorias sentiu no dia-a-dia em sua prática como professor? Por tanto, este trabalho abordará a questão da formação do formador, em particular, do grupo de docentes da FATEC que participou do curso “FATEC Teacher Training Program” em sua edição de Julho de 2011. Fundamentarei este estudo baseando-me em um levantamento exploratório realizado junto aos participantes do curso. Como referencial teórico buscarei suporte em teorias que ressaltam a importância das Narrativas em Formação, teorias que estimulam a reflexão e valorizam o saber docente proveniente da experiência, e sobretudo do cotidiano e ressaltam a importância da autoformação bem como da interdisciplinaridade na formação de professores para o

ensino de língua Inglesa como língua estrangeira e como segunda língua. A identidade dos professores participantes será mantida em sigilo se assim o requerem.

Após quase dois anos, este estudo objetiva avaliar o impacto que tal experiência obteve nos seus participantes, sobretudo no que diz respeito ao seu cotidiano e à sua prática pedagógica - se e como esta experiência os afetou como indivíduos e profissionais em sala de aula.

2. Referencial Teórico

Esta pesquisa parte de uma visão científica motivada pelo desejo de prover uma base investigativa sobre a formação da pessoa que é o professor. Para tanto busca teorias que não dissociam o profissional do ser humano.

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re) encontrar espaços de interação 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.25).

O estudo parte do princípio de que o professor é dotado de capacidade reflexiva e que esta é engendrada em seu cotidiano escolar. "O/ a professor/a reflete porque é característica da própria natureza humana; pesquisa se reconhece que isso é importante para seu desenvolvimento profissional e componente de sua docência ética." (PRADO, 2007, p.41).

É importante analisar a questão do trabalho em suas dimensões sócio-históricas e político-ideológicas pois, delas derivam as concepções de trabalho vigentes no dia-a-dia do professor e que condicionam sua formação. De onde pode-se dizer que cada ambiente de trabalho é único e demanda uma combinação exclusiva de teorias, ferramentas e métodos de aprendizagem que melhor lhe convenham, ou seja, instituições também aprendem.

Como professor, sou representante direto da instituição perante meus alunos. Comigo e pelas atitudes que tomo é que os valores e missão institucional são transmitidos aos alunos. Existe na literatura especializada de administração e negócios uma extensa narrativa sobre o significado da palavra instituição, como constituí-la, mantê-la ou gerí-la de forma eficiente e eficaz. Em tempos pós-modernos, uma forte tendência que se verifica é a passagem da ênfase dada às estruturas para os processos.

De fato, tornou-se cada vez mais claro que as instituições estão sempre no curso de formação, negociação e declínio, e que esse processo é em si mesmo da maior significância como um foco de análise. Sob esse novo ponto de vista, as instituições podem ser simplesmente padrões de comportamento que persistem e se cristalizam no curso do tempo e aos quais as pessoas se ligam como um resultado de seu papel na formação da identidade, ou através de investimentos de energia ou interesses sociais. Assim, as atividades sociais ou padrões de comportamento são mais ou menos institucionalizados, isto é, envolvem graus maiores ou menores de formalização, infusão de valor e ligação emocional e, portanto de resistência à mudança e orientação para sua sobrevivência (SANTAELLA, 2005 1996, p.141).

Senge (2005) sugere que o domínio da ação de qualquer organização- as políticas, práticas, regras, regimentos internos e canais de autoridade podem ocorrer em torno da aprendizagem. Quando isso acontece, desencadeia-se um ciclo de aprendizagem profunda nas pessoas da organização. Ao serem expostas a novos tipos de experiências, as pessoas passam a ter um olhar diferente. A figura a seguir mostra como elementos

culturais e estruturais são interdependentes e produzem, então, um ciclo de aprendizagem.

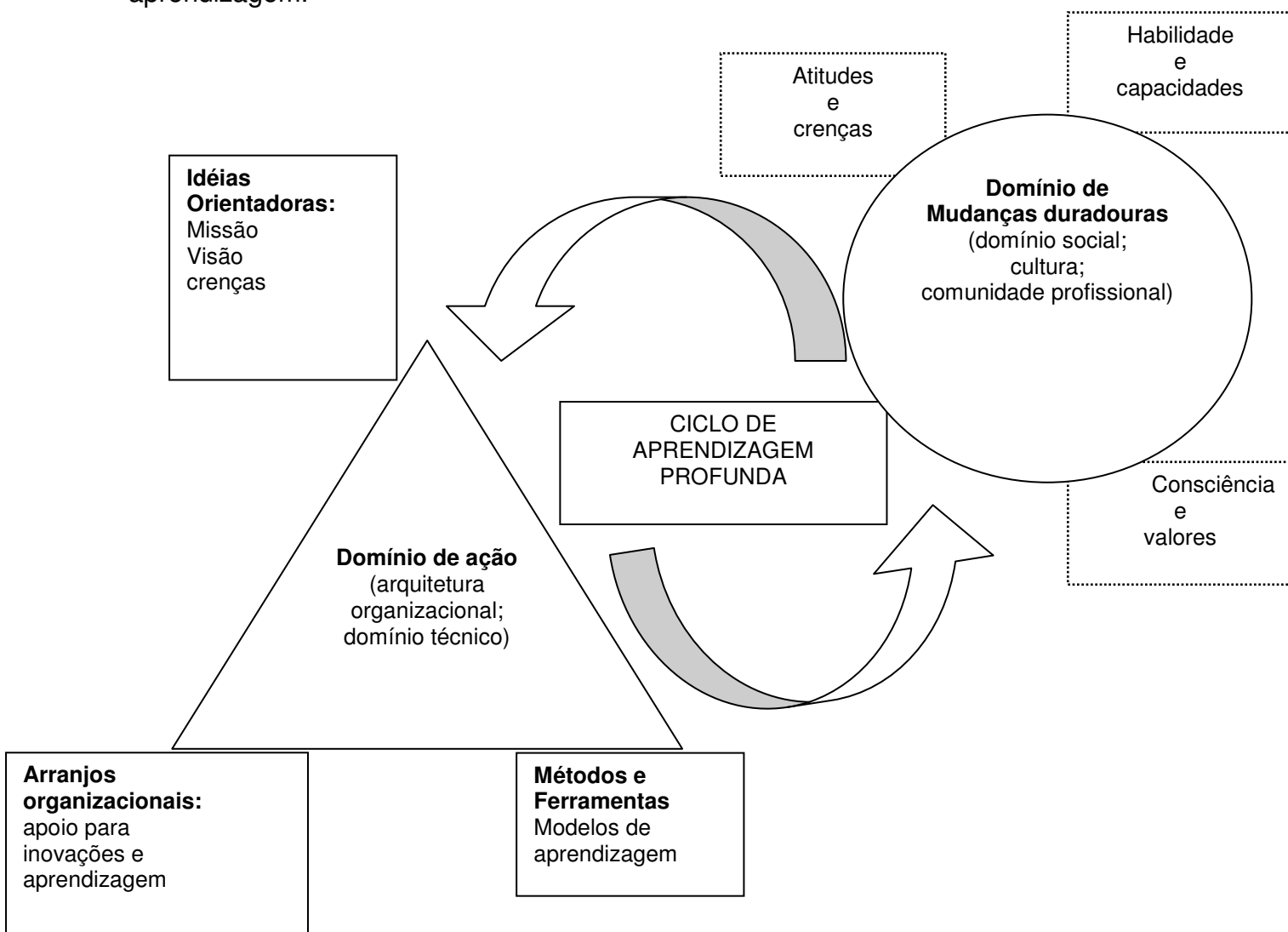


Figura 1: A cultura da escola - ciclo de aprendizagem profunda - Fonte: SENGE, P.(2005) - *Escolas que Aprendem*.

O círculo à direita sugere que a cultura de uma escola não é estática, mas sim um processo contínuo, em que atitudes, valores e habilidades reforçam umas às outras continuamente. Segundo Senge (2005) esse tipo de comunidade escolar é marcado por:

Diálogo reflexivo: os membros conversam de forma aberta e reflexiva sobre seus problemas e desafios, suas práticas de ensino.

Unidade de propósito: os membros desenvolvem um senso coletivo de responsabilidade por todos os estudantes e um sentido comum de propósito e valores. A unidade serve como base para ação.

Foco coletivo na aprendizagem estudantil: uma comunidade profissional forte encoraja empreendimentos coletivos ao invés de esforços individuais isolados.

Abertura ao aperfeiçoamento: correr riscos e experimentar novas idéias é encorajado e esperado. É melhor errar por ter arriscado que não arriscar para não errar.

Confiança e respeito: comunidades profissionais saudáveis são locais seguros para examinar práticas, experimentar novas idéias e reconhecer erros. Os professores sentem que são respeitados por seu conhecimento.

Renovação da comunidade: Uma comunidade profissional presta atenção na comunidade e em seus membros através de cerimônias, símbolos e celebrações.

Liderança apoiadora e informada: Uma comunidade profissional forte não surge do nada, exige uma atenção deliberada de líderes em todo o sistema.

Se o domínio da cultura é influenciado pela ação direta, é necessário um veículo para a ação. O triângulo à esquerda, rotulado domínio de ação, representa os esforços tangíveis para se criar uma cultura de aprendizagem.

Este trabalho também busca suporte teórico na interdisciplinaridade pois crê que a reflexão , estabelece uma ponte entre o indivíduo e o seu outro interno. Faz com que o professor ao refletir sobre sua própria prática seja levado a dialogar consigo mesmo.

A interdisciplinaridade também é associada ao desenvolvimento de certos traços da personalidade, tais como a flexibilidade, confiança, paciência, intuição, pensamento divergente, capacidade de adaptação, sensibilidade com relação às demais pessoas, aceitação de riscos, aprender a agir na diversidade, aceitar novos papéis, etc.(SANTOMÈ, 1988,p.65).

A questão da interdisciplinaridade assume papel central neste estudo justamente por seu caráter dialógico, bastante evidente em Lenoir (2005), quando este aborda os diferentes paradigmas que fundamentam as diversas formas de interdisciplinaridade.

Se a lógica francesa é orientada em direção ao saber e a lógica americana sobre o sujeito aprendiz, parece-me que a lógica brasileira é dirigida na direção do terceiro elemento construtivo do sistema pedagógico-didático, o docente em sua pessoa e em seu agir. A interdisciplinaridade centra-se na pessoa na qualidade de ser humano e procede, então, segundo uma abordagem fenomenológica (LENOIR, 2005, p.15)

Escutar o outro interno é trabalhar com a interdisciplinaridade, fomentar o autoconhecimento leva, por conseguinte, à interdisciplinaridade.

Para sentir-se professor, o profissional deve ver-se como tal, o que pode gerar um conflito, pois ser professor é ser especialista naquilo que se ensina, mas ao mesmo tempo deve-se dominar a habilidade comunicativa, pois o ato de ensinar não tem um fim em si mesmo, envolve um aprendiz. Para tanto, a pessoa do professor convive com dois elementos constitutivos de sua identidade, o perito e o filósofo (Certeau, 1990).

....cabe a ambos a tarefa de mediadores entre um saber e a sociedade, o primeiro enquanto introduz a sua especialidade na área mais vasta, o segundo enquanto reinstaura, relativamente a uma técnica particular a pertinência de interrogações gerais. No perito, uma competência se transmuta em autoridade social; no filósofo, as questões banais se tornam um princípio de suspeita num terreno técnico. (CERTEAU, 1990, p.65).

3. Metodologia

Adoto como metodologia de pesquisa neste trabalho a História de Vida.

A prática de ensino, sob visão da narrativa, é vista como construída por professores ao contarem e viverem em suas salas de aula. Histórias de ensino são em parte histórias pessoais formatadas pelo conhecimento, valores, sentimentos, e propósitos do professor individual. São também histórias coletivas configuradas pelas tradições de escolarização no ambiente que o professor trabalha, o contexto social-cultural, histórico no qual as histórias de vida são vividas e os padrões de discurso que tornam possíveis formas particulares de contar histórias (ELBAZ-LUWISCH,2002,p.405).

Parto do princípio que é de suma importância auxiliar o professor neste processo de reflexão, porque acredito que a própria identidade profissional seja construída no dia-a-dia da prática escolar, no seu cotidiano; acredito também que o professor pode e deve ser um pesquisador de sua práxis. Ser ouvido, poder falar, escrever, refletir, dialogar sobre suas experiências leva a um fortalecimento da formação identitária do professor, e até mesmo do grupo de docentes, uma vez que, mesmo estando geograficamente distantes, os professores deste grupo possuem diretrizes e procedimentos acadêmico-administrativos comuns.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente (HALL, 2006 p.13).

Uma experiência como esta não deve passar despercebida, deve ser discutida e analisada. Josso (2004) também ressalta a importância do trabalho com histórias de Vida, Narrativas em formação, e menciona um ponto crucial, o fator da singularidade que tal abordagem traz inerente, o que a torna, por vezes, pouco utilizada e até mesmo reconhecida cientificamente e valorizada perante uma cultura escolar mercantilista.

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em História de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos. Do ponto de vista de uma teoria de formação, a produção dos objetos de saber e dos conhecimentos gerados a partir dos procedimentos com as histórias de vida é, também, muito rica, mas muito mais individualizada (JOSSO, 2004, p.25).

Considerando a abordagem teórica empregada neste trabalho, a pesquisa empreendida fundamentou-se em discussões e relatos de sete participantes. Todos foram voluntários e atenderam a um pedido inicial, feito a todos os vinte e cinco professores que participaram do curso na Universidade da Califórnia.

Não foi adotado um questionário estruturado, mas sim um guia inicial de perguntas geradoras de discussão e que estimulasse a escuta do professor.

- *“Como você avalia sua experiência na Universidade da Califórnia e nos estados Unidos?”*
- *“Como esta experiência tem afetado seu cotidiano escolar?”*

Estas perguntas geradoras foram respondidas por escrito email, o que gerou uma série de correspondências entre os professores e eu; ou discutidas face –a –face e por skype. Vale ressaltar que o diálogo foi sendo construído a medida que os envolvidos interagiam, não se tratou apenas de responder a um questionário pré-estruturado.

4. Resultados e Discussão

A identidade dos professores foi alterada a pedido dos mesmos. A seguir alguns trechos das narrativas

“A experiência na UCSD influenciou na minha confiança com relação à língua e na minha motivação, além da prática docente em si. Com relação a esta, passei a usar mais a língua durante as aulas e para que isso acontecesse a confiança e a motivação que adquiri foram fundamentais.” (Mary)

“me sinto mais confiante, sobretudo em termos de metodologia do ensino. As aulas que observamos lá eram um exemplo do que não se deve fazer. Estamos muito mais adiantados”. (John)

“Esta experiência me fortaleceu, agora me sinto confiante para desmitificar alguns mitos modernos sobre o ensino de inglês. Sobretudo com relação ao professor nativo ser melhor. Não vi nada lá que não seja feito aqui, seja na didática, no material didático utilizado, no uso das TICS, no relacionamento professor-aluno. Estamos de igual para igual”(John)

“Adorei voltar a ser aluna, depois de décadas longe da Universidade, pude me encontrar como professora ao ser aluna novamente” (Jennifer)

“A perspectiva do aluno ficou mais clara e concreta pra mim. Agora entendo melhor as reclamações que eles fazem”. (Suellen)

“Outro dia, alguns alunos me perguntaram se eu já tinha viajado e se a escola incentivava os professores. Comentei sobre o programa de intercâmbio que fizemos, e eles ficaram muito contentes e orgulhosos pelo fato de a instituição valorizar o profissional e investir em sua formação” (Mark Sullivan)

“Tirei muitas fotos e, sempre que posso, tento incluí-las nas aulas e mostrar aos alunos. Não para me exibir, mas para mostrar tudo o que vivenciamos.” (Suellen)

“Fiz grandes amigos, e atualmente mantemos contato, trocamos materiais de aula. Esta experiência nos uniu muito.” (Dianne)

“Foi muito bom conhecer os outros professores, pude por uma imagem aos nomes que só conhecia nos chats”. (Paul)

“Me sinto mais confiante perante os alunos porque eu nunca tinha ido ao exterior, agora posso dizer como é estar em um supermercado, um banco, uma rua, um shopping de lá. Ah! Tive uma idéia, vou montar uma exposição na minha escola!” (Mary)

“senti muito a questão linguística, acho que melhorei minha fluência e quando retornamos ao Brasil, decidi voltar a estudar a língua e obter um certificado internacional. Acho que a vivência no exterior me motivou a isso, estava acomodado antes da nossa viagem”. (Mark Sullivan)

“Mas quem é que vai ouvir isso? São os nossos colegas da Fatec? Bem, com certeza outros professores vão entender. Eu agora dou conselhos sobre falta de confiança aos meus colegas , até de outras disciplinas” (Dianne)

“O workshop é aberto, como moro em Jundiaí gostaria muito de participar como ouvinte, nunca ouvi um trabalho nesta linha, muito interessante”.(Mary)

“Por que você não organiza um grupo online de discussão? este assunto me parece do interesse de todos os professores, assim aqueles que quiserem e puderem podem contribuir.” (Dianne)

“Nossa , eu não tinha parado pra pensar no quanto eu aprendi , adorei falar com vc, fiquei mais a vontade do que imaginava, seria bom se mais pessoas participassem.” (Jennifer)

A análise das narrativas confirma a posição defendida pelos teóricos utilizados para fundamentar este trabalho. Como principais conceitos destacam-se:

O desenvolvimento de uma maior confiança tanto quanto ao que se sabe como para com aquilo que deve ser aprendido. A questão linguística é muito evidente como um

ponto a ser desenvolvido, mas o saber pedagógico constitui-se em fonte de segurança. O professor também sente-se mais a vontade com aspectos culturais, tão inerentes, ou até mesmo indissociáveis da abordagem adotada pela instituição no ensino língua estrangeira.

Outro fator evidente nas narrativas foi a questão do pertencimento a um grupo. Os professores sentem-se parte de um grupo e dispostos a dialogar com seus pares. Sentem-se menos isolados e participantes de uma comunidade, onde há trocas de experiências, dúvidas, realizações.

Apesar de fazer parte deste grupo e de ter já tido contato prévio com os professores participantes deste estudo, nenhum destes era muito próximo a mim, após este trabalho, passamos a nos comunicar com mais frequência e a trocar experiências pedagógicas e materiais de aula. Professores que se sentiram reticentes quanto a participar deste estudo, entraram posteriormente em contato para participar.

5. Conclusão

O desejo de dar continuidade a este trabalho evidencia a necessidade que o professor tem de ser ouvido, de expor suas opiniões, questionamentos, dúvidas e anseios. Isto constitui a melhor confirmação de que este estudo não apenas confirmou as hipóteses iniciais que o engendraram mas ampliou seu escopo ao dar estímulo à continuidade com o trabalho sobre narrativas.

Sistematizar uma prática entre os docentes com o uso de narrativas passou a ser meu próximo desafio, este estudo revelou um grande potencial a ser trabalhado. Devido a tanto, as considerações não serão finais, mas sim iniciantes de um novo processo dialógico com os professores.

Referências

DE CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. Artes do fazer. 3a. ed. Petrópolis. Vozes, 1998.

ELBAZ-LUWISCH, F. Writing as inquiry: storying the teaching self-writing workshop. **Curriculum inquiry**, 32 (4). 2002. p.403-429.

FAZENDA, I.C.A. O sentido da ambigüidade numa didática interdisciplinar. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Didática e Formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FAZENDA, I.C.A. O desafio metodológico de formar professores pesquisadores na interdisciplinaridade. In: PETEROSI, H.; MENESES, J. (Orgs.) **Revisitando o saber e o fazer docente**. São Paulo: Thomson, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 34ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOSSO, M.C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo. Cortez, 2004

LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três culturas distintas. **Revista E-Curriculum**, PUC SP, São Paulo, v.1,n.1,2005, disponível em : <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 7 jun.2013.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Cap.1, p.15 - 33.

PLACCO, V.T; SOUZA, V.N. **Aprendizagem do adulto professor** .São Paulo: Loyola, 2006.

PRADO, G.V.T; CUNHA, R.B. **Percursos de Autoria**. Exercícios de Pesquisa. Campinas, Alínea, 2007

SANTAELLA, L. **Semiótica Aplicada**. 2.reimp.da 1ª. ed.São Paulo: Thompson, 2005.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e Interdisciplinaridade: O currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SENGE, P. **Escolas que Aprendem**. Porto Alegre: Artmed, 2005