

# **INSTÂNCIAS DE (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE: A MEMÓRIA NA COMPOSIÇÃO DA PROFESSORALIDADE**

## **MESA REDONDA**

### **Coordenadores**

Prof. Ms. GILSON RUY MONTEIRO TEIXEIRA (UESB)

Prof. Dr. JOSÉ JACKSON REIS DOS SANTOS (UESB)

PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup>. JUSSARA ALMEIDA MIDDLEJ SILVA (UESB)

Graduanda de Pedagogia: MÔNICA DANIELE CARVALHO DE SANTANA (UESB)

Esta Mesa Redonda encontra-se vinculada às Ciências Humanas e Sociais, inserida num campo subjetivo de formação humana e das potencialidades de um processo de subjetivação atrelado à docência. Nesta acepção, as discussões estarão diretamente relacionadas ao pólo (auto)biográfico e ao espaço escolar como fontes de investigação acerca de uma denominada professoralidade (PEREIRA, 1996; MIDDLEJ, 2008, 2012). Tais discussões relacionam-se a estudos já realizados e outros, ora em andamento. Assim, ao conjecturarmos que esta ação difere de um estado de estabilidade e cristalização, de identidade, pura e simples, sentimo-nos instigados a abrir espaços aos pronunciamentos do poético, do lógico e do filosófico, sem hierarquização de saberes e exclusão de modos de construção de conhecimento. A proposição desta Mesa justifica-se, assim, pela pretensão de se explicitar renovados caminhos nos processos de formação docente, em especial na consideração da inseparabilidade da formação e autoformação. Assim, revelamos intenções de analisar os processos acadêmicos relacionados à docência e entremeados pela reflexividade crítica e (auto)biográfica.

O desvelamento de nuances da constituição da profissão docente, em tais perspectivas, encontra-se intimamente relacionada às formas pelas quais as pessoas assumem seus aprendizados e reagem frente às funções inerentes ao papel social de ser professor e em instâncias de (auto)formação, nas quais a própria vida dos envolvidos revela-se como ponto de partida.

Às citadas temáticas, juntam-se possibilidades hermenêuticas de compreensão de como a condição humana, em sua processualidade, pode compor novos devires de professoralidade. Nesse sentido, mobilizam-nos o debate sobre a dimensão investigativa de como as pessoas se constituem professores, de como se tornam o que são no exercício da profissão e de que modos os desvelamentos de cenas virtuais do estar sendo professores poderão criar possibilidades de acionamento de novas

composições da professoralidade. Ou seja, de como as *sinfonias da vida* vão tecendo o profissional que se vem sendo. Nesse sentido, os aspectos filosóficos, relacionados aos processos de subjetivação, serão explorados como campos ativos de produção da individuação em contextos culturais antropologicamente específicos e serão tomadas, como referências, experiências e práticas de construção coletiva de saberes e fazeres pedagógicos.

### **De profissão, profissionalização docente, profissionalidade e professoralidade**

Todas as profissões são ofícios, ainda que o inverso não seja a realidade. Assim, o conceito de profissão marca diferenças qualitativas com respeito ao ofício, à ocupação ou ao emprego. Isso se dá desse modo porque se usa a denominação profissional para se referir a grupos de pessoas com uma elevada preparação, competência ou especialização que prestam serviço ao público. Para Carrasco (1988, p. 111) tal conceituação diz respeito a um modo particular de exercitar as ações sociais sendo que a atividade profissional se concentra em torno de um corpo mais ou menos amplo de conhecimentos e saberes, independentemente de sua natureza e validade. Destaca-se, ainda como característica de uma profissão, o aspecto organizacional através da existência de uma associação, a qual assume o papel social de cultivar e desenvolver os conhecimentos de seu próprio campo e de levar a cabo as intervenções sociais que derivam de tais saberes. Desse modo, uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias e que incidem no caráter profissional do trabalho. A isto Ramalho et al., (1994) denomina profissionalidade; este conceito, vinculado à docência traz, em si, um caráter profissional específico do professor e uma dimensão sociopolítica da escola.

Por sua vez, a profissionalização desta categoria, encarada em sua condição de formação histórica, dinâmica e, de todo modo, interminável, ocorre nas teias das relações sociais e culturais. Sob tais prismas, associamos o conceito de formação docente à ideia de inconclusão do homem a se dar como um processo, em variados percursos, relacionando-o ao desenvolvimento pessoal e não apenas ao profissional - num complexo leque de multifacetadas perspectivas.

De modo comum, o ofício de professor também é citado como uma semiprofissão, caracterizada por uma semiautonomia e por uma semirresponsabilidade. (PERRENOUD, 2002, p. 12). Para Nóvoa (1995, p. 19) “A profissão docente exerce-se a partir da adesão colectiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e valores”. Vê-se que esta profissão comporta um conhecimento pedagógico e tem um compromisso ético com a sociedade ao exercer uma influência direta e relevante sobre outras pessoas<sup>1</sup>: ela se cumpre atrelada ao citado conjunto de crenças, normas e valores e, quando comparada a outras, revela particularidades sociais, legais, institucionais e econômicas. Nesse particular, como agente de formação humana, o professor constitui-se subjetivamente no interior de práticas coletivas. Nessa condição, elabora movimentos (auto)formativos incessantemente.

Noutros vieses, Pereira (2001, p. 23-41) não inquire simplesmente: “O que é ser professor?”. Em estudos problematizadores ele investiga o que denomina de professoralidade, sob diferentes perspectivas: “Como se é professor? Como é ser professor? Por que se é professor? Como se operacionaliza a decisão de ser professor?”. Assim, justifica: “Vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo) num dos seus inumeráveis movimentos de ser no mundo.” (PEREIRA, 2001, p. 23, 24). Ao rejeitar o modelo de identidade estática, seus estudos fundamentam-se e dialogam com produções de Deleuze (1988), Deleuze e Guattari (1995) e Foucault (1993). Ao não se ater ao citado modelo, ele pesquisa movimentos de *professoralização* no intuito de se aproximar do que denomina *professoralidade* – como uma marca, um estado singular, como universos particulares de referência, lidas e fatos profissionais a resvalar para o âmbito pessoal e criar ressonâncias no *vice-versa* da vida.

Ao trazer à pauta o conceito de *professoralidade* - do modo como o citado autor (2001) o concebe - encontramos-lo intimamente relacionado com as formas pelas quais as pessoas assumem seus aprendizados e reagem frente às funções inerentes ao papel social de ser professor, relacionado a um processo de produção da subjetividade inseparável de complexo sistema de potenciais enleado à sua formação e autoformação profissional, perpassado pela reflexividade. Uma teoria da reflexividade só se torna uma teoria crítica quando afasta sua reflexão da experiência da vida cotidiana e dirige-se

---

<sup>1</sup> Ao adotar o conceito de pessoa sintonizamo-nos-me com Spink, (2000, p. 54) e, assim, definimo-nos por ampliar os conceitos de indivíduo e sujeito.

para o 'sistema'. (LASH, 1997, p. 169). Nessa condição cremos poder considerar este processo de modo mais adequado como autoconfrontação. (BECK, 1997, p. 16).

Ao ampliar as perspectivas dos estudos já realizados discorreremos acerca da busca pela processualidade que compõe tais fluxos na sintonia com o posicionamento de Pereira (2001, p. 32) no qual “[...] a escolha de ser professor passa, necessariamente, pela reconstituição de alguns fatos que antecedem a essa decisão”. Nesse sentido, nossas discussões voltam-se às pesquisas sobre a formação docente e da professoralização como modos de compreensão da professoralidade. Encetaremos discussões especialmente pautadas nas aprendizagens de pessoas adultas, nos saberes experienciais, nos movimentos simultâneos de individuação e subjetivação, nos territórios investigativos da pesquisa (auto)biográfica, das histórias de vida em formação.

### **Saberes experienciais: reflexões e desafios na constituição da professoralidade docente**

Tardif (2005) prefere não usar, na abordagem dos saberes profissionais, a expressão saberes da prática. Para o autor, a expressão “da prática” configura um sentido de superposição de saberes anteriores para iluminar a prática, numa dimensão aplicacionista, positivista e técnica de construção do conhecimento. Optando pela expressão saberes práticos ou experienciais, o autor (2005, p.49) afirma que esses saberes “[...] se integram à prática e dela são parte constituintes”.

Na perspectiva de Tardif (2005), os saberes experienciais são construídos no cotidiano da prática profissional, constituindo-se em uma “cultura docente em ação” (2005, p.49), não sendo frutos das instituições nem dos currículos de formação. Tardif (2007) ratifica, baseando-se em pesquisas, que os saberes experienciais são oriundos de todos os demais saberes, mas retraduzidos, polidos, transformando-se assim em saberes práticos da ação profissional docente, os quais envolvem rotinas, saberes, *habitus*, saber-ser, saber-fazer, redes de interações, entre outros, constituindo-se, desse modo, nos saberes dos professores.

Entre as características do saber experiencial, Tardif (2005, p.109-111) explicita:

- a) é um saber ligado às funções dos professores;
- b) é um saber prático;
- c) é um saber interativo;

- d) é um saber sincrético e plural;
- e) é um saber heterogêneo;
- f) é um saber complexo;
- g) é um saber aberto, poroso, permeável;
- h) é um saber personalizado;
- i) é um saber existencial;
- j) é um saber pouco formalizado;
- l) é um saber temporal, evolutivo, dinâmico;
- m) é um saber social e construído pelo ator.

Diante de tais indicações conceituais, constituidoras de uma “epistemologia da prática docente” entendemos que os saberes práticos, assim denominados por Tardif (2005), são saberes que se constituem de todos os outros, frutos de diferentes trajetórias dos profissionais de educação (tanto das histórias de vida quanto das histórias de escolarização e de formação inicial e contínua). São saberes reconhecidos, validados e hierarquizados pelos atores educativos na sua ação profissional. Saberes, portanto, que exigem das instâncias formativas espaços e tempos de discussão e também de legitimação de indicativos pedagógicos para repensar os processos formativos docentes no âmbito acadêmico.

A experiência de trabalho docente, para Tardif (2007), tem um sentido de hierarquização e de mobilização de saberes em situação profissional. Não significa desvalorização dos demais saberes. Compreendemos, assim, que, na atuação profissional, os docentes mobilizam esquemas, *habitus*, saberes-fazer, saberes-ser, conhecimentos. Nesse sentido, dependendo das circunstâncias contextuais, das surpresas que o cotidiano da ação docente apresenta, os docentes mobilizam, na interação do trabalho, saberes necessários ao agir profissional competente.

Na abordagem de Tardif (2007), a experiência do trabalho exige do profissional o seu envolvimento numa perspectiva integral. É o sujeito numa dimensão de inteireza, diria Freire (1996), com seus conhecimentos, mas também com toda a sua história de vida, com suas certezas e incertezas dos processos de escolarização vivenciados. (TARDIF, 2007; FREIRE, 1996).

No contexto da epistemologia da prática, valorizando o processo do agir profissional, Schön (2000) apresenta contribuição importante ao pensar os processos de

construção do conhecimento, tendo como ponto de partida a prática profissional. Tecendo críticas sobre o pensamento deste autor, Gauthier et. al. (2006, p.302) ratificam: “[...] Schön parece ignorar totalmente a importância da parte do reservatório de conhecimento oriunda da formação de base e na qual o profissional vai buscar elementos para orientar a sua prática”. Nesse sentido, faz-se mister não perder de vista, como já dissemos, os conhecimentos profissionais oriundos de outras instâncias, por exemplo, a universidade, centros de formação, entre outros. O reconhecimento de que as práticas ensinam, de que há teorias nas práticas não nos legitima a desconsiderar os conhecimentos das teorias. A esse respeito, dizem Gauthier et. al. (2006, p.302): “[...] se o trabalho do professor é válido do ponto de vista epistemológico, não se pode depreender daí que a prática que o mobiliza também o seja obrigatoriamente. Daí a importância de um estudo crítico da prática”.

Nesse movimento de tensão permanente entre teoria e prática, insere-se um trabalho mediador, ou seja, “[...] um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação [...], como assevera Vázquez (1977, p. 207) ao estudar a idéia de práxis.

Embora a perspectiva de Schön seja centrada num processo de reflexão mais individualizado, uma lógica restritiva de compreender o processo educacional, entendemos que suas construções são significativas, pois recolocam no palco educacional um debate em torno da reflexão que é necessário ao processo formativo docente. Não estamos aqui apresentando tal conceito como um atributo natural dos seres humanos (no sentido de que todos nós refletimos), mas como uma reflexão no campo da docência que tem intencionalidades, que tem contextos e lugares de produção. Uma reflexão, por isso mesmo, articulada a dimensões mais amplas da sociedade, como nos chamam a atenção Zeichner (2002), Freire (1996), entre outros.

Refletir na ação, refletir sobre a ação, produzir conhecimento na ação, em nosso entendimento, são procedimentos necessários ao profissional da educação. Se as práticas, nesse contexto, são os pontos de partida, se elas são campos de debates e de reflexões, compreendemos que elas provocam a construção de novas teorias, mas, em momento algum, abdicam de conhecimentos já construídos pelas ciências da educação, pela pedagogia e por outros campos do saber. Talvez o equívoco de Schön, como afirmam Gauthier et. al. (2006), apoiando-se em Fenstermacher, tenha sido endeusar as práticas, negando a racionalidade técnica, como se fosse possível abandonar os conhecimentos desta abordagem epistemológica. Dizem os referidos autores (2006,

p.303), criticando a abordagem de Schön, que a racionalidade técnica foi associada “ao inferno e a reflexão ao céu”.

Compreendemos assim que a reflexão crítica, numa perspectiva de desenvolvimento da práxis pedagógica, visando à construção e à reconstrução de saberes, precisa desenvolver-se, especialmente, nos contextos de comunidades de práticas (NÓVOA, 1992), espaços estes organizados no interior das instituições. Nesse sentido, em colaboração, os docentes passam a pensar o que fazem e dizem sobre ensinar e aprender (e suas implicações), visando reconstruir e replanejar de forma intencional as ações pedagógicas.

Como assevera Freire (1996, p.43): “a prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Esse é um processo que articula e integra “[...] sabedoria, conhecimento implícito, planos, técnicas, ideais e justificação, todos radicados na experiência”. (ELLIOTT, 1998, p.141). E acrescentaríamos: mas não se prende a esta; tem na experiência apenas o ponto de partida para a construção e reconstrução coletiva do conhecimento profissional docente.

Analisando o pensamento de Elliott, Pérez-Gómez (1990, p.17) ratifica que o conhecimento docente deve formar-se num complexo e prolongado processo de conhecimento da ação e da reflexão sobre a ação. Nos trabalhos de Elliott (1998), verificamos a necessidade de ultrapassar a reflexão individual (embora esta também seja necessária) para uma reflexão coletiva, produzindo conhecimentos da prática de forma compartilhada, que emergem da reflexão crítica, do diálogo contextualizado, das interações entre os sujeitos, tendo como referência de análise das práticas, saberes historicamente acumulados e construídos nas diversas áreas do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização reflexiva**. Política, tradição e estética na ordem social moderna. Trad. de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1997, p. 11-71.

CARRASCO, J. G. La profesionalización de los profesores. In: **Revista de Educación**. N. 285. Madrid. 1988, p. 111-123.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. V. 01. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción educativa**. Madrid: Morata, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LASH, S. A reflexividade e seus duplos: estrutura, estética, comunidade. In: GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização reflexiva**. Política, tradição e estética na ordem social moderna. Trad. de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1997, p.135-206.

MIDDLEJ, J. A investigação-ação educacional e as ações de linguagem como princípios formativos do ser professor. 2008, 281 f. **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, Bahia. Abril, 2008a.

\_\_\_\_\_. Ser professor: labirintos de formação pessoal e profissional. In: **VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Cultura escolar, Migrações e Cidadania. SelSilito. Porto – Portugal. 2008b, volume único, p.560.

\_\_\_\_\_. Percursos de constituição da professoralidade: tramas subjetivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 27, 2009, p. 33-42.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.15-34.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 19.

PEREIRA, M. V. Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. (**Tese. Doutorado em Educação**). 293 f. 1996. PPG Educação – Supervisão e Currículo. São Paulo: PUCSP.

\_\_\_\_\_. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: FRAZÃO, C. et al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2001, p. 23-41.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, N. 52, janeiro-abril, 2010, p. 61-80. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80013049002>> Acesso em 05/4/2013.

\_\_\_\_\_. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável. In: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2205/1361> Revista Digital do LAV - Ano VI – Número 10 – Março de 2013. Acesso em Abril de 2013.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

PÉREZ-GÓMEZ, A. Comprender y enseñar a comprender: reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. In: ELLIOTT, J. **La investigación-acción educativa**. Madrid: Morata, 1990. p.9-19.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teóricometodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. (Org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Aproximações teóricas e metodológicas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 41-61.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p.207-236.