

ESPAÇOS E TEMPOS PRODUZINDO UM PROFESSOR

Valeska Fortes de Oliveira / PPGE /UFSM¹

O outro é o conceito de tempo ‘referido à experiência’. Esse entendimento introduz na formação conceitual do tempo nossa própria vivência, a vivência que os humanos temos dessas seqüências e sucessão. Essa modalidade conceitual associa-se à faculdade humana de ver em conjunto o que ocorreu, ocorre ou ocorrerá em momentos diversos, correspondendo às noções de passado, presente e futuro. (Teixeira, 1998)

As primeiras palavras...

Quando aprendemos a ser professor ? Da escolha (ou não) pela profissão, como vamos nos desenvolvendo neste espaço – a docência – e, em que tempos ? Qual o sentido de falarmos da didática como o lócus privilegiado de ensino sobre teorias e posturas professorais ? Por que revisitarmos nossas imagens de professor, construídas ao longo das nossas trajetórias de escolarização, é significativo no sentido de produzir desconstruções / construções de aprendizagens sobre a docência. Estas questões têm sido geradoras de pesquisas, de estudos e debates nos cursos de formação de professores, tanto os iniciais (acadêmicos), quanto os projetos de formação continuada. Este texto tem como propósito levantar algumas questões, a partir das já explicitadas, sem nenhuma pretensão de dar respostas definitivas, mas de tentar problematizar algumas alternativas que estão sendo apresentadas por outras produções na área da educação.

Que tempos / tempos que ...

Consensualmente, nossas produções educacionais, através das pesquisas que vêm sendo realizadas nos diferentes lugares deste país têm apontado para a formação como um “continuum” e, com isso, apontamos para um desenvolvimento da pessoa do professor, ou seja, as aprendizagens sobre a docência e o ser professor, acontecendo durante toda a sua trajetória de vida. Compartilhamos com Dias-da-Silva (1998, p.34), quando aponta para

¹ Professora Titular de Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS).

O conceito de desenvolvimento profissional docente baseado na proposta de um continuum de formação, em que a formação básica (oferecida nos cursos de licenciatura / pedagogia) é apenas o início de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades, é, infelizmente, recente.

É recente, e, estamos percebendo, como professoras formadoras no espaço acadêmico que temos ainda, outros desafios – para além de pensar que esse processo é continuum e, por isso, permanente.

Um desses múltiplos desafios diz respeito a reconstrução das aprendizagens e representações que foram construídas nos diferentes tempos / espaços de escolarização da pessoa que ao buscar um curso de licenciatura, decide (ou não) tornar-se professor.

Por que revisitar os repertórios guardados na memória ?²

Somando-se a outros pesquisadores que vêm trabalhando nessa direção e com referenciais teórico-metodológicos que alicerçam outras concepções de formação e construção do conhecimento, acreditamos, assim como Cattani (1997, p. 34) e as pesquisadoras do GEDOMGE, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo que:

As concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional.

Por isso, é significativo revisitar essas imagens e reconstruí-las com a perspectiva da problematização pois, o que parece estar explicitando-se nas aprendizagens construídas no espaço da formação acadêmica é, de que estas, são recomendações e discursos de um “dever ser” para os professores em formação acabam não se configurando no momento em que estes, assumem a autoria do trabalho docente, prevalecendo as aprendizagens de outros tipos de professores e teorias pedagógicas, vividas no passado e, não as recomendadas pela formação universitária.

² Sobre os repertórios guardados na memória ver : OLIVEIRA, Valeska F. de . (org.) *Imagens de Professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

São os tempos e espaços produtores de saberes, entendidos aqui, no seu amplo sentido, da pessoa e do profissional na / da docência.

Se entendemos que a aprendizagem da / sobre a docência, sobre ser professor não está concluída num tempo e, nem espaço específico e marcado para lhe dar garantias de sucesso na profissão, então, incluímos na reflexão um outro elemento importante: a experiência e a aprendizagem no fazer cotidiano.

Como aponta Nóvoa (1991, p.71),

Parece assim justificar-se uma formação contínua alicerçada na experiência profissional. Mas não se trata de mobilizar a experiência apenas numa perspectiva pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitem compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico.

A organização e gestão das escolas parecem desencorajarem o conhecimento e a partilha de saberes experienciais, mas esse movimento tem sido buscado por parte de algumas instituições através de projetos de formação continuada desenvolvidos com a universidade. Ainda Nóvoa (1991, p. 71) afirma que “A construção de dispositivos de (auto)formação assistida e participada, através da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria, favorece a elaboração de projectos pessoais de formação.”

Temos assumido estas parcerias com as escolas, na perspectiva de produzir um movimento cooperativo e compartilhado de formação, entendida como o processo ligado à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida.

As instituições produzem aprendizagens, porém, podemos vivê-las de forma heterônoma, sem que as vivências não nos produzam experiência e, nem mesmo, aprendizagens (será?). Mas essa perspectiva começa, também, a ser problematizada na aposta feita pelo movimento internacional, desde a década de 80, conhecido por profissionalização do magistério, onde os professores são chamados a um protagonismo, abandonando concepções de docência como extensão da maternidade e, como sacerdócio, mas como profissional produtor de saberes.

Foram significativas as produções e, a sistematização de trabalhos de outros contextos por Nóvoa (1995^a, 1995b), no movimento de profissionalização do magistério

a partir da voz do professor que precisa ser ouvida e levada em consideração nas políticas educacionais dos diferentes países.

A qualidade dos processos educativos, defendida por diferentes sistemas de ensino e, colocada as exigências a serem preenchidas pelo profissional da educação na sociedade da informação, da tecnologia e do conhecimento, vislumbra um tipo de professor que, nos parece, sem condições de passar da ficção à uma figura real em “carne e osso”.

A aproximação do universo dos valores, das crenças, das expectativas e das formas de vida dos professores nos possibilita o conhecimento do que estamos chamando de culturas docentes. Conhecer esta cultura se torna imprescindível e, porque não dizer, significativo no momento em que estamos investindo num movimento internacional de profissionalização do professor e, num momento em que deste vem sendo exigido uma série de competências, uma série de habilidades, uma série de conhecimentos.

Temos conhecimento da atual situação na qual encontram-se as escolas e os seus professores, neste país. Os salários aviltantes, não permitindo que os mesmos possam viver com dignidade e despreocupados com a sua sobrevivência e da sua família, inviabilizando compromissos mais efetivos e duradouros (em termos de dedicação) a uma escola. O tempo no magistério é fragmentado e vivido de uma forma dispersiva entre uma escola e outra.

O lugar social do professor também parece estar “abalado”. A profanação é um processo internalizado e divulgado por alguns que vivem um “mal-estar” na docência. Este, inclui ainda um processo de auto-profanação, compreendido no campo do imaginário social como uma auto-depreciação da profissão e da escolha pelo ofício pelo próprio professor. Sobre o processo de profanação da profissão de professor consentida pela própria categoria, Ferreira In: Oliveira (2000, p.123) aponta:

Com efeito, no jogo das expectativas, o magistério permitiu, autorizou a instituição de uma imagem desvalorizada socialmente. Mais do que isso, o magistério participou de modo efetivo e, junto com a sociedade, acabou vinculando o magistério à pobreza. (...) No entanto, o que a categoria praticou nos últimos anos foi uma espécie de autoflagelo. Talvez por ingenuidade ou, quem sabe, como estratégia de

sensibilização da sociedade, o magistério fez questão de apresentar-se como pobre, às vezes, miserável.

Por outro lado, encontramos na pesquisa integrada “Imagens de Professor: significações do trabalho docente”, um número significativo de representações que mostram uma outra face da docência – a experiência positiva e significativa construída no magistério. Um número expressivo de professores que estão no magistério hoje, se tivessem que escolher um ofício, escolheria novamente a docência e, muitos que não se pensaram professores acabaram por produzir-se a partir de uma experimentação positiva e gratificante. Este quadro não elimina e não desconhece o tratamento e a desvalorização dedicada ao professor no nosso país. Ao contrário, estes reconhecem a necessidade de lutas permanentes e diárias no magistério por melhores condições de trabalho e de salário.

Identificamos ainda, nesta primeira grande pesquisa, que há imagens (representações) construídas pelos professores ao longo de suas trajetórias de vida que interferem e produzem um tipo de professor e não outro. Essas significações, sobre a docência e sobre o professor, são construídas desde o momento que entramos numa sala de aula e, mesmo antes de entrar nela. Temos uma representação do que seja um professor, uma aula, uma avaliação, uma escola, enfim, estas imagens se configuram em saberes construídos ao longo de nossas trajetórias de vida.

Estes saberes são significativos nos processos de formação inicial e continuada, no sentido de possibilitar a reconstrução de imagens da / na docência que também nos produzem professores. O significado da reconstrução, através do trabalho da memória, está na possibilidade de reflexão sobre estas representações, permitindo que o professor possa construir a sua performance a partir dos referenciais que lhe produziram marcas.

O debate sobre os saberes que os professores açãoam no seu trabalho cotidiano permite também que se fale na docência como uma profissão, como um trabalho que exige um repertório de conhecimentos que precisam ser debatidos e trabalhados nos cursos de formação de professores. O campo de estudos conhecido como epistemologia da prática docente tem produzido uma série de reflexões significativas para que possamos pensar no trabalho docente e suas exigências na sociedade atual.

Os processos de socialização dentro e fora da escola, os papéis assumidos pela pessoa do professor, o currículo, a organização da escola, os sentidos sociais construídos sobre o trabalho docente na sociedade, os valores, as crenças, as atitudes, os

hábitos e os pressupostos compartilhados por um grupo de docentes são todos componentes da (s) cultura docente (s).

A experiência como produtora de saberes também passa a ser um componente significativo nos processos de formação e (auto)formação, pois a reflexão e a perspectiva do desenvolvimento profissional tem o substrato no que já foi produzido e vivido.

Dominicé (1990, p.p.149-150) aponta para a experiência como alicerce de uma formação contínua dizendo:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica.

O estudo do ambiente de trabalho e do próprio trabalho dos professores e com eles, permite conhecer além da cultura os seus conhecimentos, os seus processos de ensino (como os professores ensinam) e de aprendizagem (como os professores aprendem). Por que quando falamos em aprendizagem pensamos imediatamente nos alunos. Por que ? Estamos pensando em professores sempre ensinando e, nunca como sujeitos aprendentes. Na sociedade contemporânea, estes processos falam diretamente ao professor e, na necessidade da formação não ser pensada num único tempo e espaço, mas como um processo continuado ao longo da sua trajetória de vida.

Nesta perspectiva podemos falar em desenvolvimento profissional, porque falamos de um sujeito aprendente, sem que se responsabilize somente este pelo seu processo de formação, como aponta Gatti (1992), afirmando serem os professores tratados como “bodes expiatórios” de todos os problemas da educação e da escola.

Neste cenário de paisagens e propostas de formação temos um quadro que se remete à formação acadêmica que, também segundo Gatti (1992), precisa ser pensada a partir da sua inércia quer nos cursos de formação ou de projetos de investigação de professores, quer em suas concepções abstratas e genéricas acerca deste profissional.

Outro cenário que precisa ser evocado nesta análise são as políticas públicas dos gestores que estão frente às secretarias de educação e, o cenário da própria escola que

começa a ser pensada como um espaço de formação, mas ainda com dificuldades e, com necessidade de parcerias externas que auxiliem a compreensão das vivências e inéncias cotidianas.

Estes cenários são trazidos para o texto, na perspectiva de não depositar no professor, única e exclusivamente, a responsabilidade com o seu processo de formação e de desenvolvimento profissional. Ao mesmo tempo, sabemos que a narrativa ainda presente, principalmente nas teorias consumidas no nosso país e, muitas produzidas em contextos distintos das nossas escolas, sobre o investimento em um professor reflexivo, pesquisador, precisa ser problematizada com os próprios professores, que, muitas vezes não se reconhecem nestas teorias. Nas representações que vêm construindo são chamados a atuarem como uma espécie de “super-heróis” que devem estar sempre prontos para uma atuação psicológica, ou mesmo de assistentes sociais; sujeitos capazes de práticas interdisciplinares e, ainda, que sejam capazes de equalizar as diferenças sociais dos alunos – a narrativa da educação como redentora da humanidade.

Como aponta Gimeno (1991, p.87):

A atuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos que, uma vez solucionados, desaparecem ... o cerne do processo educativo reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, entre diversas respostas face às características dos grupos e aos contextos sociais: o professor é um gestor de dilemas.

Nessa perspectiva, coloca-se o seu desenvolvimento, a possibilidade dos processos formativos, nos diferentes tempos e espaços, proporcionarem as mais diferentes experiências e experimentações, produzindo uma pessoa e um profissional sensível e, capaz de enfrentar o “humano demasiado humano”, como nos dizia Nietzsche, capaz de não se “espantar” e, não se eximir da possibilidade de gerir os mais diferentes dilemas que cotidianamente aparecem no seu espaço de trabalho (ou fora dele).

O espaço formativo da universidade

É também, neste espaço e neste tempo, que estamos interferindo (se assim podemos pensar), na formação pessoal e profissional de um professor.

Temos nos deparado com um somatório de problemas relacionados à formação acadêmica, indo desde as diretrizes para os cursos até o movimento dos desenhos curriculares, a partir de outras propostas capazes de proporcionar uma formação mais

integrada, mais condizente com as necessidades da escola e, com a pretensão de mais qualidade no processo formativo do professor. Temos encontrado obstáculos que também estão no debate da formação: a formação dos professores universitários e a ausência (ou modesta) discussão sobre Pedagogia Universitária, que tem sido objeto de estudo de grupos de pesquisa que vêm apontando e produzindo saberes significativos para nossa compreensão de como também se produz e se desenvolve um professor no espaço acadêmico. Quais são os seus processos formativos ? Quais os dispositivos que proporcionam um desenvolvimento (pessoal, social e profissional)?

Na experiência de professora que atua também no espaço universitário e num tempo que é o da formação inicial, penso nas possibilidades que se abrem (muitas vezes não visualizadas por nós) de uma formação que não se configure somente a partir de um modelo de racionalidade técnica e de racionalização do ensino.

Thomas Popkewitz (1990, p.p.95-96) partilha da perspectiva crítica sobre os desdobramentos da racionalização no trabalho dos professores:

O caráter instrumental da razão contemporânea está de tal modo presente na nossa linguagem que aceitamos sem discussão o seu valor e os pressupostos em que se baseia o seu discurso. [...] O pensamento crítico reduz-se a uma reflexão sobre a escolha dos melhores meios para atingir objetivos pré-estabelecidos.

A própria recepção das diretrizes curriculares tem sido tomada a partir do seu caráter instrumental. Tentamos implementar orientações, sem um debate mais significativo sobre o que precisam os professores, as escolas, sem uma avaliação que parta também da necessidade de uma reforma do pensamento (Morin) dos próprios formadores da universidade. Nos movimentamos com outras orientações teórico-epistemológicas mas com os mesmos pensamentos e, as mesmas posturas pessoais e profissionais. Desconsideramos as possibilidades reais e, ficamos então, muitas vezes, desapontados com os resultados construídos, também tomados sem a devida persistência temporal.

Anastasiou (2002, p. 181), revela que as instituições universitárias têm sua organização curricular referenciada ao modelo napoleônico que, ao separar as disciplinas básicas das específicas e as teóricas das práticas, organiza o currículo em duas etapas: a básica e a profissionalizante. Como o pressuposto era de que a teoria deveria preceder a prática, o

estágio era alocado no final do curso. Cada disciplina tinha valor em si, havendo competição entre elas e podendo constituir-se em pré-requisito para outras.

Esta forma de conceber e organizar o currículo, presente nas representações de boa parte dos professores universitários, obstaculiza pensar em propostas de trabalho e de mediação pedagógica capazes de “dar conta” dos saberes experienciais trazidos pelos professores e, pelas demandas das escolas. Esta concepção produz ainda, dificuldades de ações e propostas de trabalhos interdisciplinares, em que as temáticas seriam agregadoras de abordagens mais complexas e menos redutoras (reducionistas) com nos aponta Morin (1994, 2001). A lógica monodisciplinar dos nossos currículos de formação de professores acaba por configurar um perfil profissional especializado e isolado.

Esta nova concepção de formação e de um outro desenho curricular que mobilizaria a disciplina para um movimento transdisciplinar (adentrando o desconhecido e, desejando aprender com ele), precisa o desejo de experimentação do próprio professor formador, que acaba neste processo, acionando com uma (auto)formação no seu desenvolvimento enquanto profissional e pessoa.

Na mesma teia de questões, quando abordávamos professores atuantes nas escolas de ensino fundamental, continuamos a perguntar, na tentativa de provocar o debate sobre a profissão de professor e o seu desenvolvimento como pessoa e como profissional (já que no cenário educacional não estão mais cindidos, ou estão?): como os professores que estão na docência universitária se constituíram professores, principalmente em se tratando de áreas nas quais a preparação para a docência estava ausente e, era (em alguns contextos ainda é) considerada desnecessária ?

Na tentativa de responder à questão para saber como se dá esse caminhar em relação à profissão do docente universitário, Anastasiou (2002, p.174) aponta para o fato de que a

Maioria dos que atuam na docência universitária, tornou-se professor da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores. Por mais excelência que tragam das diferentes áreas de atuação, não há garantia de que a mesma tenha igual peso na construção do significado, dos saberes, das competências, dos compromissos e das habilidades referentes à docência.

Não há garantia nem mesmo que se diga que este profissional teve, na sua formação em algum momento, uma disciplina, um curso de didática, pois esta tem se configurado numa área de estudos, de reflexões e recomendações que, muitas vezes, desconsidera as reais possibilidades pessoais de viabilidade de uma construção.

A didática tem sido o lugar, por excelência, na representação de muitos, onde se aprende a ser professor, mas o que não temos problematizado com as pessoas que buscam nesta construção uma orientação é: como nos tornamos o que somos e, o que os outros produziram em nós? Nossa ponto de partida tem um fundamento que parece problemático: o que você deve tornar-se como professor para que tenha sucesso: então lemos uma vasta bibliografia sobre professor reflexivo, sobre professor pesquisador e, continuamos não trabalhando também com as nossas impossibilidades, mas tentando nos projetar num “dever ser”.

É nesta perspectiva que problematizo a didática como o espaço de aprendizagem, como o lócus (a disciplina) privilegiada de “explicadora” do que seja um bom professor, ou o seu contrário.

Rancière (2004, p.32), trazendo a experiência de Jacotot³,

onde o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade.

A experiência pedagógica de Jacotot aponta para uma ruptura com a lógica das nossas pedagogias. Aproveitando ainda a reflexão de Rancière (idem, p.32),

A prática dos pedagogos se apóia na opsião da ciência e da ignorância. Eles se distinguem pelos meios escolhidos para tornar sábio o ignorante: métodos duros ou suaves, tradicionais ou modernos, passivos ou ativos, mas cujo rendimento se pode comparar.

Neste caso poder-se-ia comparar a rapidez dos alunos de Jacotot com a lentidão dos métodos tradicionais, mas não há o que comparar, segundo Rancière (2004) pois, o

³ Remeto a leitura desta bela obra, que assim como diz o seu sub-título, ameniza nossas pretensões e arrogâncias no espaço acadêmico: RANCIÈRE, Jacques. O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.

método era o do aluno e, não o da transmissão de um saber ao que ignora este (o ignorante).

Trago ainda para a reflexão da didática e do que colegas uruguaios estão chamando de “acontecimento didático⁴”, onde Behares (2004, p. 13), define a didática como: “(...) corpus deontico que incluye discursivamente proposiciones sobre um ‘ser’ y un ‘deber ser’ de la práxis de la enseñanza (aprendizaje), con una larga historia y com uma importante variedad de formatos y formulaciones”.

O didático, ainda por Behares (idem, p. 13) é definido como:

el fenómeno que observamos em la relación educativa en la cual se produce un vínculo interpersonal entre quien enseña y quien aprende, lo definimos como Acontecimiento Discursivo (Pêcheux, 1990). Desta manera, el Acontecimiento Didáctico, supone una estructura la cual porta uma red de sentidos históricamente constituida.

Como um acontecimento didático ele não está datado e nem localizado (privilegiadamente) num único espaço de aprendizagem. Este precede de referências anteriores à formação universitária e, se configura nos diferentes acontecimentos discursivos de todos os perfis de pessoas e profissionais que se travessam durante a formação inicial.

Por isso, estamos formando didaticamente (ou não) todo tempo, no espaço acadêmico e, se o espaço da didática como disciplina ainda é defendido, que seja na possibilidade de mais um espaço no currículo para revisitar nossas representações, nossos sentidos e significados construídos sobre a docência e os professores que produziram marcas nas nossas trajetórias.

A memória é aqui, trabalho, e, acionada para reconstruir nossas imagens como um dispositivo de formação e (auto)formação, podendo nos fornecer materiais significativos prontos para serem problematizados e, como diz Nietzsche (1886), também para serem esquecidos. “Abençoados os que esquecem, pois podem aproveitar até os seus equívocos.” (...) “Foi o que fiz, diz minha memória. “Eu não posso ter feito isto”, diz meu amor-próprio, e ele não desiste. No fim de contas, é a memória que cede.”

⁴ Texto digitado intitulado “Programas em el Área de Políticas Educativas en el marco del Núcleo Educación para la Integración de AUGM. Mayo de 2005. Universidad de La República. Montevideo – Uruguay, apresentado I Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas realizado no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, nos dias 16 a 19 de maio de 2005.

Essas questões fazem parte de uma agenda de formulações que não podem ser esquecidas no momento em que se tenta responder às perguntas: como um professor se produz na profissão e, com o que conta no seu desenvolvimento profissional ?

Uma dessas formulações que tem sido explorada nas nossas pesquisas , apontada por Pereira (2000, p. 94), como uma contribuição na tentativa de compreensão dos nossos processos de formação (em tempos e espaços distintos), ou de como nos tornamos os professores que somos hoje, tem na memória uma referência.

Assim, trabalhar com a memória tem sido à medida que registro as marcas mobilizadas, ao mesmo tempo que as recuperou transmutadas em outra coisa que não é mais o acontecimento que as gerou, mas um novo movimento e uma nova configuração para a qual elas contribuem, em suas novas performances.

Esta perspectiva de investigação e de reflexão reflete uma disposição de dar visibilidade ao trabalho da memória que, através da narrativa, articula a subjetividade e a profissionalidade na mesma história de vida e, por que não dizer, os processos de desenvolvimento da pessoa do professor.

O método autobiográfico (FINGER, NÓVOA, 1988) proporciona ao sujeito refletir sobre os seus processos de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para ele (o pesquisador) foram formadores ao longo de sua vida.

A reatualização de certos traços marcados nos percursos de vida daqueles que escolhem a docência e, mesmo daqueles que, por um motivo ou outro, se tornam professores, reconstruídos nas narrativas, possibilitam a compreensão dos tempos e espaços de formação.

Nossos modelos de professores, aprendidos nos processos iniciais de escolarização e ainda no ambiente acadêmico, dizem muito das construções dos nossos perfis, pelo menos nos primeiros tempos na profissão (os Outros em Nós), quando ainda não dispomos de uma experiência produtora de uma professoralidade. Recolhemos nas representações presentes na memória, exemplos, modelos e comportamentos que são reconfigurados, reapropriados, recriados à luz das nossas subjetividades.

Algumas palavras no final... (mas nunca finais)

Palavras no final, têm sempre um objetivo: sistematizar, enfocando aquilo que queremos deixar produzindo reflexão e debate e, também o que continuaremos pensando (essa última é uma boa perspectiva):

Continuo pensando que a idéia de professoralidade é o que estamos intitulando como desenvolvimento profissional. Como um processo de construção/ desconstrução/ construção do sujeito, neste caso o professor, que acontece ao longo da sua história de vida (em tempos contínuos e descontínuos e em espaços diferenciados e não privilegiados). Nós já construímos uma concepção de docência, quando nos processos de escolarização, estivemos na situação de alunos e convivemos com perfis, com performances que marcaram tanto negativa, quanto positivamente a construção de uma representação sobre o professor.

Em segundo lugar, mas não necessariamente nesta ordem, podemos dizer que não é num único espaço e, nem mesmo num único tempo, que se aprende e se desenvolve o ser professor. Não há garantias de que um curso de licenciatura, nem mesmo um curso de Metodologia do Ensino ou numa disciplina de Didática afiance que alguém construa saberes sobre a docência se produza um bom professor.

Há um repertório de saberes, destacamos aqui os experienciais, que precisam estudados, sistematizados, compreendidos a partir do conhecimentos dos seus processos geradores (epistemologia da prática). Acrescentamos com relação a esse repertório a necessidade de olharmos para os saberes pessoais, capazes de produzir um professor com outras sensibilidades éticas e estéticas.

Apontamos para o significado da formação continuada como espaço e tempo também produtor de experiência e de desenvolvimento profissional, bem como, a necessidade de criação de práticas de avaliação do desempenho e da carreira profissional. Mas, como bem aponta Nóvoa (1991, p.68), “estes dispositivos de controlo e de avaliação devem ser produzidos no interior da profissão docente, não sendo admissível que eles traduzam novas tutelas sobre o professorado.”

Nas sociedades contemporâneas a formação continuada e o investimento na qualificação são estratégias, segundo Nóvoa (idem, p.68), fundamental para o desenvolvimento dos homens e das organizações:

- Por um lado, os percursos de formação dos adultos inscrevem-se em dinâmicas e projectos individuais, que passam em grande medida pela relação com o trabalho e com a profissão.
- Por outro lado, os projectos organizacionais devem integrar a formação como uma das componentes centrais.

A cultura escolar, o contexto de trabalho (a instituição) e o próprio desejo (individualmente tomado) podem / ou não acionar com o desenvolvimento da pessoa

do professor, ocupando-se de si (“cuidado de si”) nos diferentes desafios que se colocam em tempos e espaços produtores de experiência, de formação e (auto)formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos . In: ROSA, Dalva E. Gonçalves Rosa e SOUZA, Vanilton Camilo de; FELDMAN, Daniel et al. *Didática e Práticas de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BEHARES, L. In: PROGRAMAS EM EL ÁREA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL MARCO DEL NÚCLEO EDUCACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN DE AUGM. Montevideo. Universidad de La República. Mayo de 2005. (Digitado).
- CATANI, Denice Bárbara et al. *Docência, memória e gênero*. São Paulo, Escrituras, 1997.
- DIAS-DA SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. In: *Cadernos CEDES: O professor e o ensino – novos olhares*. São Paulo: UNICAMP / CEDES, n.44, 1998.
- DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions L'Harmattan.1990.
- FERREIRA, Rodolfo. Magistério, Mídia e Imagem: o jogo das expectativas. In: OLIVEIRA, Valeska F. de. *Imagens de Professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- GATI, Bernadete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. *Cadernos de Pesquisa*. n.81, São Paulo, 1992.
- GIMENO,J. Sacristan. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. (1886) Breviário de Citações ou para conhecer Nietzsche. Seleção, tradução e notas de MACHADO, Duda. 2^a ed. São Paulo: LANDY, 2001.
- _____. *Ciência com Consciência*. Barcelona: Anthropos, Editorial del hombre, 1994.

- NÓVOA, António. A Formação Contínua Entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola. In: *Inovação*. Lisboa: Revista do Instituto de Inovação Educacional, v. 4, n.1, 1991.
- _____. (org.) *Profissão Professor*. 2^a ed. Porto: Porto Editora, 1995 a.
- _____. (org.) *Vidas de Professores*. 2^a ed. Porto: Porto Editora, 1995 b.
- NÓVOA, A. e FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS?DRHS?CFAP, 1998.
- OLIVEIRA, Valeska F. de. *Imagens de Professor*: significações do trabalho docente. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- _____. Imaginário e Memória Docente: um quebra-cabeças montado em rede. In: RAYS, Oswaldo A. (org.) *Educação*: ensaios reflexivos. Santa Maria: Pallotti, UPF/UNIFRA, 2002.
- _____. Professor Universitário: saberes acadêmicos e demandas profissionais. In: MOROSINI, Marília C. et al. (org.) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS / RIES, 2003.
- PROGRAMAS EM EL ÁREA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL MARCO DEL NÚCLEO EDUCACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN DE AUGM. Montevideo. Universidad de La República. Mayo de 2005. (Digitado).
- _____. Imaginário e Memória Docente: um quebra-cabeças montado em rede. In: RAYS, Oswaldo A. (org.) *Educação*: ensaios reflexivos. Santa Maria: Pallotti, UPF/UNIFRA, 2002.
- PEREIRA, Marcos Villela. Subjetividade e Memória: considerações sobre formação e autoformação. In: OLIVEIRA, Valeska F. de. *Imagens de Professor*: significações do trabalho docente. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- POPKEWITZ, Thomas et al. El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta. *Revista de Educación*, 291, 1990.
- RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *Tempos Enredados*: teias da condição professor. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 1998. (digitado)