

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: outros conceitos, outros lugares de acontecimento

NEURISÂNGELA MAURÍCIO DOS SANTOS MIRANDA

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBAIANO). Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa: Formação em Exercício de Professores (FEP) e Forma(em)Ação (GEFEP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5095-7642>
E-mail: neurymiranda13@gmail.com

MARIA INEZ S. S. CARVALHO

Doutora em Educação (UFBA) e Pós-doutora em Currículo (Universidade do Minho); Professora associada IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8032-072X> E-mail: miscarvalho@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo é resultado de aprofundamentos teóricos no contexto temático da pesquisa, em andamento, no Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, o qual envolve *otobiografia*, currículo e formação de professores, entrecruzados com as experiências em cenários de formação em exercício de



professores. Aqui, discutimos algumas *escalas* de significações sobre formação de professores, conformadas no decurso de nossa história, pondo em relevo a formação que se dá no âmbito do próprio exercício. Com uma abordagem ancorada, principalmente, no diálogo com autores filiados à Filosofia da Linguagem e à Filosofia da Diferença, com destaque para J. Derrida e G. Deleuze, respectivamente, problematizamos as potencialidades de ressignificação da formação em exercício de professores, produzindo pistas para a (re)construção de *outros* conceitos, *outros* lugares e *outras* formas de acontecimento formativo que, sem desvalorizar os aspectos da profissionalidade, possa fazer emergir discursos e práticas mais atentas aos aspectos ontológicos da professoralidade.

Palavras-chave: Formação de professores; profissionalidade; professoralidade.

FORMATION OF TEACHERS: other concepts, other places of happening

This article is the result of theoretical investigations in the thematic context of the ongoing research in the PhD in Education by the Federal University of Bahia, which involves otobiography, curriculum and teacher formation, interspersed with experiences in teacher formation scenarios. On here, we discuss some meanings attributed to of teacher formation in the course of our history, highlighting the in-exercise formation of teachers. With an anchored approach, especially in the dialogue with authors affiliated to the Philosophy of Language and Philosophy of Difference, especially J. Derrida and G. Deleuze, respectively, we problematize the potentialities of re-signification of the in-exercise formation of teachers, producing clues for (re) construction of other concepts, other places, and other forms of formative happening that, without depreciate the aspects of the professionalism, may give rise to discourses and practices that are more attentive to the ontological aspects of professorality.

Keywords: Teacher formation; professionalism; professorality.

FORMACIÓN DE PROFESORES: otros conceptos, otros lugares de acontecimiento

Este artículo es el resultado de profundizaciones teóricas en el contexto temático de la investigación, en andamiento, en el Doctorado en Educación por la Universidad Federal de Bahía, el cual involucra otobiografía, curriculum y formación de profesores, entrecruzados con la experiencia en escenarios de formación en el ejercicio de profesores. Aquí, discutimos algunas escalas de significaciones sobre formación de profesores conformadas en el curso de nuestra historia, poniendo destaque en la formación en ejercicio de profesores. Con enfoque, principalmente, en el diálogo con autores de la Filosofía del Lenguaje y la Filosofía de la Diferencia, por ejemplo, J. Derrida y G. Deleuze, respectivamente, problematizamos las potencialidades de resignificación de la formación en ejercicio de profesores, produciendo claves para la (re) construcción de otros conceptos, otros lugares y otros modos de acontecimiento formativo que, sin desvalorizar los aspectos de la profesionalidad, pueda hacer emerger discursos y prácticas más atentas a los aspectos ontológicos de la profesoralidad.

Palabras claves: Formación de profesores; profesionalismo; profesoralidad.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: outros conceitos, outros lugares de acontecimento

Introdução: para além dos significados, as (re)significações ontológicas

São vastos os aportes teóricos que discutem currículo e formação de professores (ANDRÉ, 2008; NÓVOA, 2001; 2000; GATTI, 2009; ARROYO, 2013; IMBERNÓN, 2009, GALLO 2017 e outros), posto que não se trata de uma temática recente, apresentando-se nas últimas três décadas na centralidade dos discursos difundidos no cenário educacional. Discursos esses, frutos de pesquisas cujas lentes se voltam, principalmente, para as formas de pensar e fazer formação inicial e continuada dos professores. Ínterim em que reconhecemos que esta área vem se afirmando como um campo de disputa, em que se registram severas críticas aos projetos que se assentam nos essencialismos e na racionalidade técnica como balizas orientadoras de sua estruturação.

Não sendo a pretensão, neste artigo, tecer um histórico das políticas curriculares ou do processo de formação inicial e continuada de professores, pois, como já dito, tem-se um vasto aporte, cujos autores já o fazem, aportaremos, assim, em algumas escalas¹ de significações, com a intenção de emitir um *zoom*^{2*} em uma das dimensões do mencionado processo: a Formação em Exercício de Professores (FEP).

Cumpramos esclarecer, ainda, que nossas tentativas de conceptualizações sobre essa dimensão da formação pretende inferir mais sobre “professoralidades” (PEREIRA, 2013) do que sobre “profissionalidades”³ (GATTI, 2009; IMBERNÓN, 2009), de modo que, nesta leitura, perspectivaremos uma ontologia formativa que nos mobilize a ir além dos significados

1 Sabendo que dentre outras significações para o termo escala, uma refere-se a “porto em que atracam embarcações para embarque ou desembarque de carga” e, ainda, “tempo em que essas embarcações permanecem no porto”, tomamos metaforicamente este termo para nos situarmos no espaço-tempo de embarque e desembarque de algumas cargas conceituais que reverberaram no campo da formação de professores, particularmente da formação em exercício dos professores da educação básica brasileira, com foco em suas intenções e contingências em constante devir.

2 No sentido de mirar com mais atenção e ampliar a reflexão acerca do tema delimitado.

*Os termos escritos em itálicos, quando não se tratar de palavras de língua estrangeira referem-se a termos com conceituações relevantes para compreensão do/no texto. Conceituações essas que serão expressas no decurso do texto.

3 Aqui compreendido, também, como Desenvolvimento Profissional, conforme preferem denominar alguns autores a exemplo de Day (2001); Tardif (2013), Roldão (2008), dentre outros.



que atravessaram os tempos e espaços sociais e suas tentativas de perpetuação de imagens de formação conformadas e reproduzidas no decurso da história.

Esse exercício, exige, *a priori*, uma compreensão de que nossas perspetivações caminham para um entendimento de conceitos como invenções, os quais, segundo Deleuze e Guattari (1996, p. 13), “devem ser inventados, fabricados, ou antes, criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam”. Em acréscimo a essa ideia, Eduardo Simonini Lopes, explica que,

Não nascendo do vazio, os conceitos necessitam de um contexto e de um problema para emergirem e serem preenchidos de sentido. Assim, um conceito é criado na tentativa de “tamponar” uma ausência de significação e de coordenadas diante das desestabilizações de mundo, forçando a pensar e a construir pontes explicativas entre o que era já conhecido e o que ainda está indefinido (LOPES, 2010, 126)

É partir dessa ideia de conceito que nosso diálogo se organiza, suscitando as seguintes questões: O que tem sido conformado, em termos de conceitos e práticas, a respeito da Formação em Exercício de Professores? Quais problemáticas foram/têm sido tencionadas, a partir de tais conformações, perante a diversidade, as contingências e a mutabilidade do mundo contemporâneo?

Estas questões têm se intensificado com a implicação e os aprofundamentos teóricos no contexto temático da pesquisa em desenvolvimento no âmbito Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, o qual envolve *otobiografia*⁴, currículo e formação de professores, entrecruzados com a experiência em cenários de formação em exercício de professores, particularmente no âmbito da Educação Básica – foco delimitado para esta discussão. Tudo isso, sob as lentes da Filosofia da Linguagem (DERRIDA, 2001) e da Filosofia da Diferença (DELEUZE; GUATTARI, 1992; DELEUZE, 2006), com sinalizações para as possibilidades de outros devires, outros conceitos, outros lugares de acontecimento para a FEP em que, mais do que outras dinâmicas metodológicas, sinaliza para a necessidade de (re)significações ontológicas.

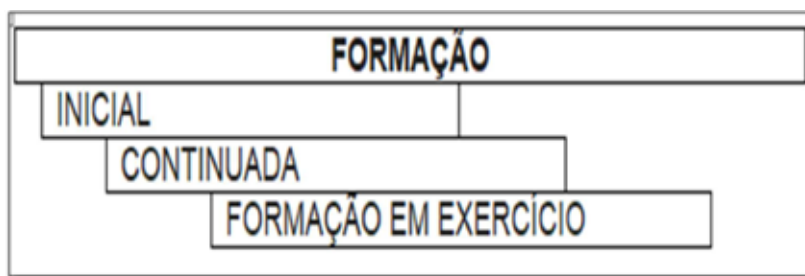
4 Conceito desenvolvido por J. Derrida (2009) trazido para o campo educacional brasileiro como método de investigação científica pelo professor Silas Monteiro (UFMT), quando em seu doutorado (2004) toma heurísticamente este conceito como “dar ouvido às vivências representadas pela palavra nas expressões humanas”.

Entre conceptualizações e suas escalas: conformações e contingências

Valendo-nos da ideia de escala, contudo, tomando-a em seu aspecto denotativo de graduação hierárquica, dedicamos, neste item, a uma abordagem das principais conformações conceituais sobre *formação*, considerando a escala normalmente apresentada pelos dispositivos legais e documentos orientadores da educação brasileira (LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares, Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, etc.). Documentos tais que, ao se referirem à formação dos profissionais da educação, traz a sequência: Formação Inicial (licenciatura/Normal) e Formação Continuada.

Fica, então, delimitada, conforme figura 1, nossa escala para apresentação.

FIGURA 1: Escala de Formação de Professores da Educação Básica



Fonte: Produção das autoras

Assim, consoantes com a ideia já apresentada aqui, teceremos sucintamente as conformações de conceitos/significações aplicadas aos termos constantes na Figura 1.

Formação

Para cada sociedade, para cada tempo, para cada modo de organização social e política é possível identificar não só diferentes conceitos (significações), mas também, diferentes formas de acontecer da formação.

Na Grécia clássica, por exemplo, a ideia de formação articulava-se ao conceito de *Paidéia*, que se configurava na formação completa do homem, envolvendo ética e demais áreas com vistas

à liderança, à cidadania, e à atuação no espaço social. Essa proposta de formação, obviamente, emergiu dos modos de vida e das expectativas daquela sociedade, que, para ser compreendida precisamos, primeiramente, situá-la ao espírito de seu tempo geohistórico.

Assim como na Grécia clássica, outros lugares também conformaram conceitos diversos de formação, os quais foram sendo *inventados*, compondo um rol de diferentes significações, mas com certa aproximação com a ideia de educação, preparação, ensino. Aproximação esta, comum em países como França, Estados Unidos, Itália e, inclusive, Brasil. Em Jaeger (2001), o termo formação ancora-se na ótica de um processo acumulativo do conhecimento como uma forma embrionária de armazenamentos dos conhecimentos originais.

Dessa aproximação entre educação e formação – embora tenhamos claro que são termos indissociáveis, mas distintos – foram lançadas muitas tentativas de fixar um significado para *formação*, as quais ainda sobrevivem no *continuum* dos espaços-tempos sociais, especialmente, no cenário educacional.

Reconhecendo a polissemia do conceito *formação*, o tomamos sempre encharcado de culturas e “bacias semânticas” (MACEDO, 2012, p. 180), que podem significá-lo como a transmissão de conhecimentos e informações, a ampliação ou desenvolvimento de habilidades e competências, difusão de saberes, até – já adentrando nas “invenções” mais contemporâneas, e “embarcando no porto” da formação de professores – a compreensão do termo como “aprendizagem de si e produção de sentidos” (JOSSO, 2008), “experiência” (LARROSA, 2002), “produção de si” (PEREIRA, 2013).

Ainda no exercício de embarque e desembarque dos conceitos de formação, aportamos em Silva (2000) que, valendo-se das ideias de Pierre Goguelin (1987), elucida os seguintes polos semânticos para ampliar a compreensão do que tem se conformado por *formação*:

- 1 – O polo *educar* provém do étimo latino *educare* (alimentar, criar...) e *educere* (fazer sair de). Este conceito é abrangente, significando tanto o desenvolvimento intelectual ou moral como físico;
- 2 – O polo *ensinar*, originário do termo latino *insignare* (conferir distinção...) aproxima-se dos vocábulos aprender ou explicar que atribui um sentido, fundamentalmente, operativo ou metodológico e institucional;
- 3 – O polo *instruir* provém do latim *instruere* (dispor...) faz apelo aos conteúdos a transmitir.
- 4 – O polo *formar*, provindo do latim *formare* (conferir a forma, organizar...),



apela à transformação e à configuração de saberes: ao saber ser e ao saber-fazer. *Grifos da autora* (SILVA, 2000, p.94)

Essa multiplicidade de conceitos que, continuamente, “se esvaziam e se preenchem de sentidos” (LACLAU, 2008) no decurso do *a-con-tecer*⁵ (CARVALHO, 2008) da história da própria prática formativa, tornam o significante formação um “ponto nodal”⁶ no campo educacional, o qual vai se alterando, conforme os jogos da política, da organização social, da cultura, da economia e, dentre outros, das individualidades na coletividade. Essa dinâmica se aproxima das elucidacões da Professora Elizabeth Macedo quando, inspirada em Derrida (1988), Buttler (1993) e Laclau (2008) nos diz que,

Os significantes participam de cadeias de equivalência em função de seus usos anteriores. Tal premissa se alicerça sobre o conceito de iterabilidade de Derrida (1988), um princípio de repetição não essencialista, postulando que todo significante é uma sedimentação de significantes passados, mobilizando tanto promessas fantasmáticas quanto o novo a cada citação. Esse novo é também estabelecido com o recurso a convenções passadas investidas do poder de significar o futuro. (MACEDO, 2014, p.14)

Diante disso, submersos em meio a conformações e alterações das significações que atravessaram, enchendo e esvaziando de sentidos, o que denominamos de “formação”, bem como inspiradas na epistemologia da Filosofia da Diferença em que, a partir das ideias de G. Deleuze (2006) e desse autor com F. Guattari (1992), trazemos à discussão *outra* escala da formação – mencionada na Figura 1, anteriormente apresentada: a Formação inicial de professores para atuação na Educação Básica brasileira.

Formação Inicial

O pensamento *deleuziano*, uma de nossas inspirações para este artigo, é balizado por marcas de singularidades e de diferenças que mobilizam um contínuo de *devires* e multiplicidades. Nesse veio, aportamo-nos na ideia de que a formação inicial de professores, pensada nesse contínuo, formam “totalidades provisórias de um todo fragmentado que possibilita novas produções” (SANTANA, 2012, p. 236).

5Conforme Carvalho (2008, p. 163), tecer conjunto e de forma aumentada.

6Conforme Laclau (2008), os pontos nodais são significantes “puros” que operam no processo de fixação nodal, o que, em termos essencialistas, refere-se a essência. Para este autor o ponto nodal está ligado à lógica da diferença atravessada por uma lógica da equivalência, e ambas guardam entre si uma relação de *indecidibilidade derridiana*.



Consoantes com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB. nº 9394/96) a formação inicial é a primeira formação mínima exigida para o exercício do magistério. Em se tratando de exercício na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a formação inicial trata-se da oferecida em nível médio, na modalidade normal; e, sendo o exercício nos anos finais do Ensino Fundamental, a formação inicial deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura plena.

Essa normatização, que regula profissão docente no Brasil, tem ecos das inúmeras transformações histórico-sociais, dado o reconhecimento da complexidade do fazer docente ao longo da história, de tal modo que na maioria dos países, é exigida uma formação de nível superior para se poder lecionar tanto no Ensino Básico, quanto no Ensino Secundário (como é denominado o Ensino Médio em alguns países).

Tais exigências repercutiram, principalmente após o ano 2000, em um (in)tenso “movimento de profissionalização” (TARDIF; FAUCHER, 2010), o qual se assentava em reivindicar não somente a formação inicial de professores, mas também a sua formação contínua.

Esse movimento rendeu uma série de políticas públicas educacionais no âmbito da formação de professores no Brasil, priorizando a formação inicial em exercício, também denominada, formação em serviço.

No estado da Bahia, por exemplo, essas iniciativas de formar/qualificar professores em exercício, a partir de parcerias entre o estado ou município com as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, se dá principalmente a partir do ano 2000, por meio de diversos programas e projetos: UNEB/2000 (2000); PROFORMAÇÃO (2000); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2002); Projeto Irecê – UFBA (2002); Projeto Gestar (2002) e Escola Ativa (2003); os quais, com processos diferenciados de organização, avaliação e certificação, visavam à qualificação profissional dos professores, principalmente daqueles que estavam em exercício⁷ e sem a habilitação mínima exigida.

O diferencial desses programas estava na proposta de “valorização” do exercício como dimensão do currículo. Neste contexto, em que formar/habilitar professores não se concentrava mais apenas no espaço das Universidades, intensificaram-se a massificação e o acelerado processo de formação, dando vazão a ferrenhas críticas postuladas sob diversos aspectos, com destaque

⁷ Esta proposta formativa recebeu denominações diversas: formação em serviço; formação em exercício; treinamento em serviço; capacitação em serviço. Íterim em que esclarecemos que não é esta a perspectiva de Formação em exercício de professores que tematiza nossa discussão.



para as denúncias do delineamento do processo formativo docente, em prol das demandas emanadas do mercado neoliberal, capitalista:

Nesse contexto, as Diretrizes, assentadas nos pressupostos de flexibilização e competência, enlaçam a formação docente às necessidades atuais do capitalismo e ao mesmo tempo permitem um fino controle governamental sobre essa formação, por meio de processos de avaliação e certificação. Diversos estudiosos (Brzezinski, 2005; Diniz-Pereira, 1999; Freitas, 1999, 2002; Melo, 1999) têm denunciado o caráter técnico-instrumental e as possibilidades de fragmentação e aligeiramento contidos nas atuais políticas de formação, questionando também sua fundamentação epistemológica, que estaria sendo utilizada para justificar o atrelamento das políticas de formação ao poder econômico. (CHAPANI; CARVALHO, 2009, p. 2012)

Além dessas críticas, outras questões implicadas no aspecto da profissionalização docente – organização do trabalho pedagógico, salário, espaços de atuação, condições de trabalho, progressão na carreira – passaram a integrar o rol das discussões nessa área e, até os dias atuais, tem sido mantida uma intensa luta em prol dessas agendas, com vistas ao desenvolvimento profissional docente. Luta essa assentada em concepções que aliam Formação e Desenvolvimento Profissional, como a defendida por Francisco Imbernón (2009), ao defender que “a melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo neste desenvolvimento” (IMBERNÓN, 2009 p. 43).

Ocorre que não desconsiderando, sob nenhuma hipótese, a importância dessas agendas, com a precariedade formativa instalada nos aligeirados cursos de formação inicial, alinhados à corrida salarial “questões acerca do sentido e da finalidade da educação tornaram-se obsoletas [...] e a construção de conhecimentos sobre a formação humana e sobre o sentido do saber, está desaparecendo” (MÜHL; MAINARDI, 2017, p.14).

Ainda nesse sentido, Dalbosco (2016) aponta as ressonâncias desse processo de aligeiramento nos cursos de Pedagogia – principal curso de formação inicial que habilita professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental – ao firmar que “o prejuízo disso à Pedagogia é imenso, pois fez com que ele [o curso] perdesse, no bojo desta transformação, sua dimensão prática no sentido ético, de preocupação de orientação de mundo, tanto dos docentes em exercício como dos futuros docentes” (DALBOSCO, 2016, p. 49).



Apesar das críticas, ressaltamos que nem todos os projetos da chamada “formação em exercício” caminharam literalmente na vertente dessa lógica mercadológica. Um exemplo foi o Projeto Irecê (UFBA) que, dentre outras ações, tinha sua centralidade no curso de Pedagogia em Exercício, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia aos profissionais do quadro do magistério da rede municipal de Irecê - BA, em parceria com a Prefeitura desse município. Segundo Santos (2011),

Projeto Irecê é o nome pelo qual o Programa de Formação Continuada de Professores para o Município de Irecê - Bahia é conhecido. Uma ação conveniada entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) e a Prefeitura Municipal de Irecê que visa a formação continuada de professores, coordenadores e diretores da Rede Municipal de Educação. O Programa é formado por diversos projetos que se articulam em rede – pautados no princípio da indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão – dentre eles, o principal é o curso de Licenciatura em Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que proporciona a formação em nível universitário para os profissionais da Rede. (SANTOS, 2011, p. 10)

Do Projeto Irecê, por seu *diferencial* implicado no exercício formativo e formador da prática docente, e pela indissociabilidade pesquisa/ensino/extensão, renderam diversos estudos acadêmicos, os quais tiveram como fonte o seu *a-con-tecer*: Dourado (2009 a); Oliveira (2010); Dourado (2009b), Vieira (2006), Maioli (2008); Sales (2009) e outros, que fizeram do mencionado projeto um campo de invenções heurísticas que atravessaram discursos e práticas curriculares, agregando e potencializando diversas ações em rede, que além de enriquecerem o processo de formação inicial, desencadearam processos de formação continuada (pós-graduação *lato e stricto sensu*) e significativos projetos extensionistas.

Inspiradas nas exceções curriculares, exemplificada com o Projeto Irecê, e na inquietação com a precariedade da maioria dos Programas elencados e de muitos cursos oriundos da “indústria” da formação, cujos prejuízos ainda ressoam na contemporaneidade, recorremos a Sílvia Gallo que, em editorial de recente publicação científica, aborda a necessidade de pensarmos a formação de professores “para além da qualificação profissional” (GALLO, 2016, p. 2), movimento que aqui o fazemos na tentativa de avançarmos a discussão da profissionalidade para o campo da *professoralidade*, entendida, na perspectiva de Pereira (2013, p. 13) como “uma diferença que o sujeito experimenta na produção de si”.



Para este autor, “Ser professor/Formador não está separado de ser o que se está sendo. Seja no sentido profissional ou pessoal, tudo diz respeito a um único sujeito que experimenta a segmentaridade, a descontinuidade e a prática de si como algo singular” (PEREIRA, 2013, p.19).

Portanto, ao reivindicarmos uma formação de professores, seja ela em qualquer escala, mais atenta às professoralidades, reivindicamos, por conseguinte, uma compreensão de formação para além das certificações e da profissionalidade; compreensão essa que se aporte na acepção de que “*professoralidade*”

Não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si. E a busca pela formação acadêmica caminha no sentido de buscar modos de apropriação e ativação dessa marca em consonância com as singularidades que constituem o campo de existencialização do indivíduo. (PEREIRA, 2013, p.18).

Nesse sentido, nos filiamos ao pensamento do professor Sílvio Gallo (2017) que “compreende a formação de modo amplo, para além do estritamente profissional” e indica que “não se trata de desprezar a formação profissional; ao contrário, trata-se de reivindicar a importância da Filosofia também nesse âmbito formativo” (GALLO, 2017, p.6).

Essa reivindicação traz, em seu bojo, uma urgência para o que anunciamos na introdução deste artigo – concentrarmos esforços que superem a busca de modelos, de conceitos e de conformações formativas totalizantes e generalizadas em prol de uma ontologia formativa, em que o *Ser* em formação participe da (des/re)construção de seu itinerário formativo, de tal modo que possa ouvir-se e dar ouvido aos outros de si *otobiograficamente* (MONTEIRO, 2004; 2007). Ou seja, possa formar-se, compor-se, compreender-se, a partir de um processo de complexa *escuta* de si e do outro de si no *logos* da vida, presente nas expressões de sua existencialidade professoral que, por ser fruto de um *a-con-tecer*, não desvincula sua (des/res)constituição da pluralidade que (des/res)constitui o mundo e seu *continuum* de devires, de contingências, de invenções, de mutações, os quais além de epistemologias, movimentam ontologias formativas *outras* que convocam para outras escalas e outros embarques na fluidez do cenário da formação de professores.

Esse movimento mobiliza para um “desembarque” de propostas formativas que se ancoram em metanarrativas curriculares totalizantes, originadas de distantes processos de



macroformulações generalizadas que pouco “*dizem*”⁸ sobre as singularidades que ocorrem no *a-con-tecer* da docência e, conseqüentemente, da formação.

Formação Continuada

Tendo em vista todo o diálogo até então tecido, acenamos para as possibilidades de outros “pensares”, outros modos de compreender e efetivar a formação – em uma perspectiva de escuta do *outro* formativo/formador.

Interpretamos essas possibilidades como potenciais na escala da Formação Continuada, mas não aquela, geralmente formulada por empresas de consultoria ou por equipes designadas por agências do Estado, as quais desconhecem a dinâmica local, os sujeitos da formação e suas identificações, assim como a ambiência do acontecer da *experiência* (LARROSA, 2002) docente.

Sem perder de vista que a formação de professores está ligada à formulação de políticas públicas, especificamente políticas públicas educacionais, sejam de ordem mais generalizada ou mais localizadas, antes de adentrarmos no cerne do que pretendemos destacar, é válido mencionar que a formação continuada é parte da política de formação dos profissionais da educação prevista em vários aparatos legais – Plano Nacional de Educação, em Diretrizes Curriculares, Lei do Piso Salarial, Planos de Carreira – dos quais destacamos a LDB (9394/96), principalmente em seus artigos 63 a 67, cujo teor assinala que Instituições de Ensino Superior deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, e que “os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Ressalta-se que com seu artigo 64, esse dispositivo amplia o alcance da formação continuada, ao incluir os cursos de pós-graduação.

Sobre a formação continuada, Costa-Hübes explica que,

Ao interpretar a formação de professores como um processo educativo permanente de (des)construção de conceitos e práticas, para corresponder às exigências do trabalho e da profissão, é possível afirmar que a formação continuada se insere, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional, comportando objetivos, conteúdos, formas

⁸Inspirada na ideia de Derrida (2009) quando, a partir de suas leituras nietzschianas, explana sobre o dizer-se por meio de uma assinatura, de uma instituição que ele denomina de política de nome próprio.



organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto (COSTA-HÜBES, 2008, p. 23).

Quando mencionamos essa escala formativa, potencialmente, referimo-nos aquela localizada na própria escola, mediada entre os sujeitos do/no *a-con-tecer* (*outros de si*) na esfera do *comum-pertencer* (SÁ, 2004). Este outro conceito de formação, neste artigo, denominamos de Formação em Exercício de Professores (FEP).

Formação em Exercício de professores

Pensar em *formação em exercício* implica em zarparmos de algumas paisagens e pressupostos que historicamente delinearão essa expressão: regularização do magistério leigo, suprir lacunas da formação inicial, “reciclagem” em serviço, atualização da *práxis*, etc.

Cada um desses pressupostos traz rastros paradigmáticos, os quais, por mais que tentemos classificar em certa temporalidade, não são passíveis de enquadramento, pois na condição de sujeitos herdeiros desse pretense passado, de forma intencional ou não, nossas ações insistem em atualizá-lo, mantendo em pleno funcionamento o que Foucault (2011, p.23) nomeou de *máquina disciplinar*, fruto do modelo de sociedade com inspirações em ideais iluministas – liberdade, igualdade e fraternidade.

Carvalho (2009), respaldada em Bhabha (2003), aduz que, na contemporaneidade, o cruzamento de espaço e tempo tem produzido complexas figuras de diferença e identidade que não devem ser entendidas, apenas, por suas multiplicidades, mas por seus atravessamentos, seu caráter híbrido e que seriam nesses “entre-lugares” de atravessamentos que os terrenos para a produção de novas subjetividades floresceriam e dariam início a novas representações de identidades no ato de definição dessa própria sociedade (CARVALHO, 2009, p. 104). Lembrando que ao falarmos de identidade(s), a tomaremos a partir da filosofia derridiana: “sob rasura” (Derrida, 2001).

É nessa perspectiva – do *entre-lugar* de atravessamentos e de uma identidade “sob rasura” (*identidade*) – que se aporta o que aqui significamos por formação em exercício de professores. Um (entre)lugar, situado nas *bordas* da escola, que tencione o livrar-se das amarras técnico-instrumental como epicentro da formação, de modo a se abrir para as subjetividades que são produzidas no interior de cada professor e desveladas em seu espaço de acontecimento.

Nesta concepção, o exercício da docência torna-se um “exercício de existencialização” (PEREIRA, 2013, p. 15), e a depender dos modos de como compreendemos o processo de formação, considerando esse exercício, podemos legitimar um processo de repetição de identidades (estética



universalista) ou repetição de diferenças (microestética singular-plural). Fala essa inspirada na ideia deleuziana de “diferença e repetição” (DELEUZE, 1988).

Para melhor compreensão desse processo, tomamos a subjetividade, conforme caracterizada por G. Deleuze e F. Guattari, como um estado de ser que responde a uma articulação multidimensional de forças vitais (vivas e revitalizadas), em uma denominada circunstância. Sendo que nesse processo, o sujeito se faz na tensão relacional que se realiza enquanto prática e sua subjetividade não tomada como um conceito, ainda que sua prática venha a ser um clichê; sua subjetividade, aí, é o movimento de reorganização, singular e constante, do caos das práticas sociais (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

O diálogo com esses autores nos leva a inferir que se essa subjetividade, como movimento de reorganização, singular e constante, do caos das práticas sociais, for perspectivada em um contexto formativo que preza pelas modelizações identitárias, pela repetição ausente de criação, continuaremos a prover um exercício docente à *luz* do estabelecimento determinado de certa ordem social, em que as diferenças são sufocadas pela (re)produção padronizada da figura e da prática docentes.

Por outro lado, se promovermos uma formação em exercício, potencializando os modos de subjetivações, sem perder de vista sua contingência, fluidez, instabilidade, singularidade e constância, “inversamente” (DERRIDA, 2001) ao que se tem conformado em termos de formação, teremos, pois a desestabilização do significado de um modo “que se diz legitimado” de ser professor.

Neste íterim, acreditamos que a formação – considerando os discursos e práticas curriculares que se apresentam, se (des)constituem em seu acontecer – dentre outras possibilidades de (des)construção, pode ser organizada como uma narrativa em movimento, cujo texto da formação se retroalimenta da escuta dos outros textos em formação. Isso produz sentido, quando consideramos a inseparabilidade entre “autor e obra” (DERRIDA, 2009).

Com isso, vislumbra-se um processo de formação em exercício, que movimenta a escala da formação continuada, articulada à narração das histórias de vida (pessoal-profissional-acadêmica)⁹, e continuamente ressignificada na escuta desse exercício, na condição de obra

⁹Acreditamos que, embora os contextos (pessoal-profissional-acadêmico) movimentem atitudes, estilos, estéticas diferentes, quando narramos histórias de vida, por entender vida em sua plenitude complexa e multirreferencial, esses contextos, dentre outros do *ser*, não podem ser compreendidos separados/dissipados de sua existência, de sua historicidade.



autoral diferencial, narrada pelos próprios partícipes do processo que, ao narrar(se), escuta a si e aos outros de si; forma a si e aos outros de si; e, torna-se o que é, forma-se o que é, sendo ele mesmo – junto aos outros de si – autores de seu próprio processo formativo, a partir de uma memória de vida-formação retrospectiva em que o passado, “repetido (diferente)” no presente, tenciona, prospectivamente, um futuro (políticas formativas outras), com “assinatura e nome próprio” (DERRIDA, 2009).

Este tipo de trabalho formativo não tem seu epicentro no cultivo da transformação social, como ocorre em certas tradições paradigmáticas, ao contrário, investe no cultivo transformador de si, cuja experiência formativa se dá ao longo da vida (exercício continuado), da experimentação diferencial de si. Neste sentido,

Um trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas, tornou-se indispensável a uma Educação Continuada, digna desse nome. As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. (JOSSO, 2007, p.413)

Ainda nesse propósito, recorreremos novamente a Josso (2007) para construirmos o diálogo entre histórias de vida-e-formação, perspectivando as potencialidades desse diálogo no espaço-tempo do exercício que admitimos, aqui, como espaço-tempo do *a-con-tecer*.

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação. (JOSSO, 2007, p.419)

Esta compreensão, com toda a nossa investida na ideia de transitoriedade, multiplicidade, implicação singular-plural, criatividade inventiva, nos coloca em uma dimensão que “desembarca” do modo técnico-racionalista de pensar a profissionalidade, imprimindo maior densidade ao denunciado por Gallo (2017, p. 2), quando afirma que “cada vez menos espaço é destinado para as humanidades de forma geral e para a Filosofia de modo particular nos desenhos e engenharias curriculares destes cursos”. Com isso, evocamos, neste artigo, mais escuta das ontologias que estão na borda¹⁰ do acontecimento da formação em exercício de professores.

¹⁰Inspirado em Derrida (2009, p. 33-34)



Desse (entre)lugar, emergem-se outros conceitos (menos técnicos e mais ontológicos), outros lugares (menos acadêmicos e mais potencializadores de experiências) de a-con-tecimento (menos individualista/solitário e mais singular-plural). Coerente com esse propósito, não poderíamos deixar de mencionar que deste (entre)lugar emerge-se, também, outra *com-posição* curricular, que para além de ressignificar a técnica (de *techne* a *phronesis*)¹¹, registra um (con) texto organizacional que acolhe a poética, a ética, a (micro)estética, a política (de nome próprio) e a subjetividade, cujo objetivo centra-se no cultivo das professoralidades.

Considerações para outros inícios

*[...]Estamos no mesmo barco e ele ainda flutua
Não perca a razão, ela já não é sua
Onda após onda, o barco ainda flutua
Ao sabor do acaso...Apesar dos pesares
Ao sabor do acaso... flutua.
Então, preste atenção: o mar não ensina, insinua
[...] Ao sabor da corrente, Tão fortes quanto o elo mais fraco
Âncora, vela: qual me leva? Qual me prende?
Mapas e bússola. Sorte e acaso.
Quem sabe (?) do que depende?*

(Mapas do Acaso, Engenheiros do Hawai, 1993)

Valendo-nos da metáfora da circunstancialidade presente na poética do versos em epígrafe, reconhecemos que ainda no “mesmo barco” da formação de professores flutuamos, porém mais abertos à ideia de que o mar não ensina, insinua e – por isso mesmo – o melhor mapa para a navegação e para as escalas de embarques e desembarques no mar de significações que o seu pensar-fazer sugere, é o acaso, com toda a sua contingência e provisoriedade.

Reconhecendo, também, a força dessa metáfora, os esforços aqui envidados confluem com o perspectivar de significações que não se prendam em determinismos totalizantes, mas que

¹¹ Em meio à distinção entre *techne* e *phronesis*, entre o saber que conduz a produção de algo e o saber que orienta o homem que age e o homem político, ou seja, o homem social, encontra-se formulado em Aristóteles como distinção o seguinte: aquilo que se pode aprender no saber artesanal pode ser desaprendido; no que concerne à *phronesis*, porém, não há nenhuma *lethe*, nenhum esquecimento. (GADAMER, 2012, p.15).



sinalizem possibilidades de ancoragens e navegações mais significativas, ainda que com escalas no campo do indecível, do circunstancial e abertas à negociação.

Obviamente, é mister ressaltar a importância da continuidade de estudos no âmbito das Políticas Públicas de Formação Inicial e da Formação Continuada, destinadas aos professores, de modo que, além dos aspectos da profissionalidade (organização do trabalho pedagógico, salário, espaços de atuação, condições de trabalho, progressão na carreira), possamos ampliar os espaços de discussão, por meio da escuta mais atenta das professoralidades, termo que utilizamos a partir de Marcos Villela Pereira (2013) para quem “ser professor é produto de si” e, valendo-se de Foucault (2011), ele também a toma como “escrita de si” (PEREIRA, 2013, p. 66).

Ao direcionarmos as lentes e ouvidos para a Formação em Exercício de Professores, foco desta discussão, a intenção foi emitir um *zoom* nessa dimensão, aqui admitida como uma “escala” da formação continuada, derridianamente desconstruindo e deleuzianamente diferenciando algumas significações conformadas ao longo da história para essa escala formativa que, de forma generalizada, entendia-se como sinônimo de capacitação/certificação profissional em serviço.

Optamos pela construção de um diálogo mais próximo a autores da Filosofia da Linguagem e da Diferença, de modo que pudéssemos ressignificar o conceito “de exercício”, a partir da dimensão ontológica do *a-con-tecimento*, e não da lógica racionalista de estar exercendo o ofício da profissão.

Assim, defendemos uma formação de professores que escute a narrativa da vida de seus atores/autores. Para tal, buscamos inspiração na ideia de Otobiografia (DERRIDA, 2009) e na Narrativa de vida-formação (JOSSO, 2007), como possibilidades de movimentar a tessitura de diferentes registros para outros devires, outros conceitos e outros lugares de acontecimento para a formação em exercício de professores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. **Anais. XIV ENDIPE**. Porto Alegre: XIV ENDIPE, EDIPUCRS, 2008, p.487-499.



ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2013.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG Editora, 2003.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dezembro, 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2017

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Rio de Janeiro: DP ET Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun. 2008.

CHAPANI, Daisi T.; CARVALHO, Lizete M. O. Formação de professores de ciências em exercício no estado da Bahia *In*: NARDI, R. org. **Ensino de ciências e matemática I: temas sobre a formação de professores** [online] (pp 209-223). São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. ISBN 978-85-7983-004-4.SciELO Books. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 13 jul.2017.

COSTA-HÜBES, T. C . O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. **Tese**. Universidade Estadual de Londrina: UEL, 2008

DALBOSCO, C. A. Filosofia da Educação como forma de vida e orientação de mundo. In: SEVERINO, A.J.; LORIERI, M.A.; GALLO, S.(Orgs.). **O papel formativo da filosofia**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2016, p. 45-68.

DAY, C. Desenvolvimento profissional dos professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Ed., 2001.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo, SP: Iluminuras. 2006

_____. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Mahado. Rio de



Janeiro: Graal, 1988.

_____.; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro, RJ: 34, 1992.

_____. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Imago, 1996.

DERRIDA, J. **Otobiographies: l'enseignement de Nietzsche et la politique du nom propre.** – Paris: Éditions Galilée, 1984.

_____. (2001). **Posições.** Belo Horizonte, Autêntica.

_____. **A escritura e a diferença.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **Dar la muerte.** Barcelona: Paidós. 2006.

_____. **Limited Inc.** Evanston, Northwestern University Press, 1988.

_____. **Otobiografías: la enseñanza de Nietzsche y la política del nombre propio.** Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor?. In: _____. **Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema.** Tradução de Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva,** trad. Marco Antônio Casanova. 2 ed.. Petrópolis: Vozes, 2012.

GALLO, S. Para além da qualificação profissional. **Filosofia e Educação [RFE]** – Volume 9, Número 2 – Campinas, SP Junho-Setembro. ISSN 1984-9605 – p. 1-6, 2017.

GATTI. Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFPISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

GOGUELIN, Pierre. **Formação continuada dos adultos.** Martins: publicações América, 1987.



HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 3, ed. Trad. Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2015. (Coleção Pensamento Humano).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JAEGER, W. **Paidéia**: los ideales de la cultura griega. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. As narrções centradas sobre a formação durante a vida como desenvolvimento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. Trad. Eric Maheu e Revisão da tradução: Suely de Souza Silva. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun., 2008.

_____. A transformação de si a partir da transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007 Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf> Acesso em: 03 ago. 2017.

LACLAU, Ernesto **La razón populista**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002.

LOPES, Eduardo S. O sonhar emancipatório e a educação. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 125-138, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 17 ago. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez., 2014 p.1530 – 1555. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Espaço do Currículo**, v.5, n.1, pp.176-183, Junho a Dezembro, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>> Acesso em: 27 jul. 2017

MONTEIRO, S. Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 3, p. 471-484, set/dez 2007.

_____. Quando a Pedagogia forma professores. Uma investigação otobiográfica. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2004.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. A Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia do Brasil: da obrigatoriedade à dispensa progressiva. **Filosofia e Educação [RFE]** – Volume 9,



Número 2 – Campinas, SP Junho-Setembro. ISSN 1984-9605 – p. 7-22, 2017.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto, 2000.

PEREIRA, Marcos V. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: EdUFSM, 2013.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). **Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa, 2008. p. 40-49.

SANTANA, Marcos R. de. Deleuze: por uma ontologia da aula de filosofia repetição cria diferença. **Dossiê**. ETD. Campinas, v.14, n.1, p.235-250, jan./jun. 2012. Disponível em: <www.fae.unicamp.br/etd> Acesso em: 25 ago. 2017.

SANTOS, Ana Paula Moreira. A experiência na formação, a formação na experiência e a ampliação da esfera de presença. **Dissertação** (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011. (125 f. + 1 CD-ROM)

SILVA, Ana Maria. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 94 72, pp. 89-109. Agosto, 2000

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Org.). **O pólo de excelência**: caminhos para a avaliação do desempenho docente. p. 32-53. Porto: Areal Editores, 2010.

