

Professores e suas histórias de vida: o particular e o universal na formação docente

Altair Alberto Fávero*
Carina Tonieto**

Resumo

A formação continuada dos professores tornou-se um dos principais temas na agenda das políticas educacionais dos últimos tempos. Muitas abordagens e perspectivas poderiam ser invocadas para dar conta deste complexo e problemático processo de “educar o educador”. O presente texto tem por objetivo analisar a formação docente com base na abordagem metodológica da história de vida, que, no nosso entendimento, apresenta diversos traços distintivos que nos possibilitam enfrentar e, talvez, superar a dicotomia teoria e prática e possibilitar uma instigante proposta de formação continuada. O texto tem a intenção de contribuir com algumas reflexões nessa perspectiva. Num primeiro momento abordaremos, seguindo o vetor das histórias de vida, a mútua influência que devem possuir as dimensões pessoais e profissionais no processo formativo do docente. Num segundo momento, nossa análise se

concentrará na reflexão sobre a possibilidade de constituir uma articulação produtiva entre a dimensão particular das contingências das histórias de vida e a dimensão universal dos princípios teóricos que devem perpassar o processo formativo docente.

Palavras-chave: História de vida. Políticas educacionais. Formação docente. Princípios formativos. Vidas de professores.

* Doutor em Educação pela UFRGS, mestre em Filosofia do Conhecimento pela PUCRS. Professor e pesquisador do curso de Filosofia e do mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: favero@upf.br

** Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS. Bolsista Capes. Professora de filosofia na rede pública e privada de ensino. E-mail: carinatoniato@hotmail.com

Recebido em: 19/5/2009 – Aprovado em: 15/06/2009

Considerações iniciais

A centralidade da discussão sobre a formação de professores, seja inicial, seja continuada, tem levado muito estudiosos e pesquisadores a se dedicar a tal problemática. As pesquisas, debates e reflexões produzidas nos colocam a par de diferentes abordagens teóricas e metodológicas, as quais nos permitem uma certa aproximação dos processos pelos quais os educadores se constituem como profissionais, assim como nos permitem problematizar o processo de “educar o educador”. A busca por novos referenciais, capazes de orientar tal debate, tem possibilitado, de certo modo, a compreensão da dinâmica do processo formativo docente, como constituição identitária que se dá ao longo da trajetória de vida.

Nesse contexto, a história de vida é considerada uma abordagem investigativa capaz de se embrenhar de modo significativo nos processos de formação das identidades profissionais. (CALDEIRA, 2000, p. 104). Desse modo, os referenciais teóricos e metodológicos nos dão aporte para problematizar e ressignificar o processo de construção da identidade profissional docente, tentando captá-la como movimento que se inscreve tanto na sua trajetória profissional como na pessoal, uma vez que ambos fazem parte do processo formativo de um mesmo sujeito, o professor.

Diante de tal contexto, propomos investigar a formação docente com base na abordagem teórico-metodológica da história de vida, tentando mostrar em que sentido a articulação entre a dimensão particular (as contingências

das histórias de vida) e a dimensão universal (princípios teóricos) nos permite pensar o processo de formação continuada de professores. Para dar conta de tal problemática o texto foi dividido em duas partes: na primeira abordaremos, seguindo o vetor das histórias de vida, a mútua influência que devem possuir as dimensões pessoais e profissionais no processo formativo do docente; na segunda parte, concentramo-nos na reflexão sobre a possibilidade de constituir uma articulação produtiva entre a dimensão particular das contingências das histórias de vida e a dimensão universal dos princípios teóricos que devem perpassar o processo formativo docente.

Para tanto, na primeira parte do texto analisaremos, com base, sobretudo, nas reflexões de Nóvoa (1995; 2000) e Moita (2000), as dimensões pessoais e profissionais no processo de formação do professor, visto que ambas são constituintes de um mesmo sujeito e exercem mútua influência no processo formativo docente. Para isso adotamos como abordagem metodológica a história de vida, entendida como um procedimento capaz de compreender não só o fenômeno formativo docente, mas também o universo educacional mais amplo.

Na segunda parte procuraremos mostrar como as contingências e os princípios presentes no processo de formação dos professores se constituem como elementos centrais para pensá-lo e como “práxis”, isto é, como exercício da dialética entre as contingências das histórias de vida e a universalidade dos princípios teóricos. Desse modo, a negligência de qualquer uma das dimensões resulta numa deformação do processo

formativo e num potencial fracasso nos programas de formação continuada.

A história de vida como vetor teórico para pensar a formação docente

Diante das crises pelas quais tem passado a educação, muitos estudos são produzidos na tentativa de analisar quais são os fatores que as provocam, assim como quais são as medidas passíveis de serem tomadas para sua superação. Dentre tantos aspectos que configuram a atual crise da educação ganham destaque a questão sobre a formação docente, justificada pela importância capital deste profissional na condução, a organização, operacionalização e inovação do processo de ensino. A centralidade do papel do professor, no entanto, conduz a pensar sobre a seguinte questão: O que leva um professor a ser o que é?

Ao se colocar essa questão surge de imediato outra: O que leva uma pessoa a ser o que ela é? A primeira questão parece nos colocar o problema da formação do profissional; a segunda, o problema da formação do indivíduo, o que nos remete a uma terceira questão: É possível formar o profissional sem levar em consideração a formação pessoal? Qual a influência da formação pessoal na formação profissional, e vice-versa?

Fica, portanto, claro de imediato que tanto as dimensões pessoais como as profissionais, fazem parte do processo formativo de um mesmo sujeito, de tal modo que a separação entre ambas só pode se dar no nível conceitual. Nóvoa (2000, p. 15) chama atenção para

a afirmação feita por Jennifer Nias: “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.” A figura do professor e a figura da pessoa, ambos constituintes de um mesmo sujeito, exercem mútua influência um sobre o outro. Por isso, qualquer processo que se diga formativo do profissional docente deve levar em consideração que tal sujeito é portador de uma história de vida e que essa portabilidade influencia na construção do profissional, assim como a formação profissional pode influenciar na história de vida da pessoa.

As reflexões de Nóvoa (2000, p. 16) nos ajudam a pensar sobre tal relação ao formular as seguintes questões: “Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?” Tais questões nos remetem a pensar sobre o “processo identitário dos professores”, ou seja, sobre os elementos, fatores e processos que contribuem para a construção da identidade ou do ser professor.

Na visão de Nóvoa (2000, p. 16), três dimensões sustentam tal processo: adesão, ação e autoconsciência, denominada por ele de “três AAA que sustentam o processo identitário dos professores”. Ser professor, nesse sentido, implica: aderir a um conjunto de princípios e valores, assim como a um projeto que acredita nas potencialidades das crianças e jovens; fazer a opção por maneiras de agir que levam à tomada de decisão tanto na vida pessoal como na profissional; refletir sobre a própria ação, uma vez

que a análise reflexiva é condição para dar movimento ao processo de mudança e de inovação pedagógica. Estão dadas, assim, em linhas gerais, as máximas que identificam a profissão professor, no entanto parece inevitável o questionamento acerca da operacionalização de tal “construção identitária”, uma vez que “[...] a identidade não é um produto adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. (NÓVOA, 2000, p. 16).

A construção da identidade é, pois, processo, que, por sinal, é complexo, uma vez que diz respeito ao modo como cada sujeito “[...] se apropria da sua história pessoal e profissional [...]”. (DIAMOND apud NÓVOA, 2000, p. 16). As reflexões dos autores nos possibilitam perceber que o processo de construção da identidade profissional do professor não se dá desvinculado da história de vida do sujeito que busca se formar professor, visto que essa história de vida é reveladora de princípios, valores e maneiras de agir e pensar. Nas palavras de Nóvoa (2000, p. 17):

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercermos o ensino [...]. Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e des-

vendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (grifos do autor).

Diante da indissociabilidade entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”, cabe refletir sobre como é possível levar em consideração a história de vida do professor (sua história pessoal) na construção da profissão docente. Segundo Moita (2000, p. 134), os “percursos de vida” também são “percursos formadores”, isto é, as histórias de vida dos sujeitos são histórias sobre o seu processo formativo; sobre o processo que os levou a ser o que são as escolhas feitas, as contingências, as tensões, os conflitos, as relações pessoais, familiares e sociais, enfim, todo o contexto de vida, seja macro (universal) ou micro (particular), em que o sujeito está inserido e em constante interação contribui de forma direta ou indireta para a sua formação.

A compreensão de processo formativo nesse viés aponta para o fato de que o processo formativo pessoal e/ou profissional não é algo localizado e limitado a uma dada parcela de tempo e espaço, mas um processo contínuo de formação de si mesmo, no qual estão imbricados vários fatores. Assinala Moita (2000, p. 115):

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação no sentido em que é um *processo* de formação (grifos da autora).

Podemos afirmar, nesse sentido, que os processos formativos pessoais e os processos formativos profissionais constroem-se mutuamente, pois a formação profissional é também formação de um sujeito – é a sua inserção em um mundo conceitual e prático –, visto que, ao mesmo tempo em que o prepara para exercer um determinado papel como profissional, prepara-o para uma nova inserção social, um novo contexto de relações, que lhe exigirá novas adesões, ações, opções e reflexões.

Esse novo contexto de relações em processo de formação é perpassado ou bombardeado com outros papéis desempenhados por esse sujeito em outros espaços de vida, que podem levar à repulsão, unificação ou contradição entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”. O elemento central, no entanto, é que as múltiplas interfaces entre os diversos espaços da vida não são exclusivas ou unidimensionais, ou seja, não são dominantes, apesar de determinantes num dado tempo e espaço. Na compreensão de Moita (2000, p. 138),

o “papel” dos outros espaços de vida em relação à profissão pode ser muito diversificada. Os outros espaços de vida, nomeadamente o espaço familiar e o social, podem ser um “limite”, um “contributo”, um “acessório”, em relação à vida profissional. Mas se estes “papéis” podem ter um caráter dominante, pelo menos em certas etapas da vida, nunca são exclusivos. Não tem um caráter unidimensional. (grifos da autora).

Essa não dominação, mas determinação, dos diversos espaços de vida na formação do profissional nos coloca diante do questionamento de como

pensar o contexto de formação inicial e continuada docente, uma vez que, se a formação do profissional se dá pela interconexão entre os diversos processos formativos da vida, o contexto de formação inicial será mais um dos espaços, que terá atuação direta por um determinado espaço de tempo; a inserção do sujeito profissional no seu espaço de trabalho, no caso do docente a sala de aula e o cotidiano escolar, constituir-se-á como um outro espaço formativo e, por isso, responsável por alguns determinantes.

O problema que se coloca ao processo de formação inicial do docente é sobre se é capaz de produzir experiências e interações significativas nesse “espaço-tempo”, a ponto de se tornarem parte indissociável do sujeito-profissional, que, mesmo operando num outro contexto, sob outras influências, consegue dar continuidade ao seu processo de constituição profissional à luz dos princípios e valores apreendidos no processo de formação inicial.

Talvez seja esse um dos problemas dos processos formativos (inicial a continuado) baseados na “racionalidade instrumental”, isto é, centrados na formação do profissional técnico, pois ele aprende apenas a aplicar técnicas adequadas em contextos específicos. Assim, se muda o contexto, não se sabe como adequar a técnica, pois quem a cria leva em consideração a complexidade do fenômeno, mas quem apenas aplica, não. Há, nesse contexto, a preocupação com a instrumentalização do profissional, não com o processo mais amplo. Por esse motivo, grandes inovações pedagógicas, promotoras de grandes avanços, não conseguiram se fazer processo, pois estavam

centradas na aplicação da técnica, não na constituição do docente como protagonista do processo de ação-reflexão-ação. E tudo o que não dá certo é descartado porque não se fez processo formativo, não faz parte do sujeito docente.

Pelo contrário, quando o processo formativo profissional, tanto inicial como continuado, é capaz de se fazer, também, processo formativo pessoal, há a construção de um processo identitário, de mútuo reconhecimento entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”, que permite a mobilização das esferas pessoal e social na constituição do profissional e do sujeito. Parece que nesse momento há a superação da contradição mais visível nos espaços escolares, que é entre o que o professor diz e aquilo que ele faz; entre aquilo que ele é e aquilo que ele representa ser. Nessa configuração de processo formativo docente, cabe a seguinte afirmação de Moita (2000, p. 139): “Em relação à pessoa de cada um, a profissão pode ser um projecto que integra um projecto mais vasto. Nestes casos é vivida de modo extremamente mobilizador”. Nesse contexto, o ser profissional faz parte do projeto de vida do sujeito e, como tal, faz parte de sua história de vida; há o mútuo reconhecer-se do sujeito como profissional e do profissional como sujeito. É preciso saber, no entanto, que tipo de abordagem metodológica é capaz de proporcionar tal contexto formativo.

A abordagem metodológica da história de vida

A abordagem metodológica das histórias de vida como espaço de compreensão do fenómeno formativo docente

e do universo educacional ganhou destaque por meio de abordagens (auto) biográficas, autoformativas e biografias educativas. (NÓVOA, 2000, p. 18). Para o autor (p. 19), tais abordagens, como espaço de produção de conhecimento educativo/pedagógico, têm se defrontado com alguns problemas de ordem prática e teórica. Os problemas de ordem prática surgem pela falta de uma “teoria da formação de adultos” que ofereça bases sólidas com as quais seja possível pensar modelos alternativos e inovadores de formação; o problema teórico, por sua vez, tem origem na “fragilidade conceitual das ciências da educação”, que, assentadas sobre as bases do “paradigma científico dominante”, entravam a gênese e o desenvolvimento de novas perspectivas, ou seja, somente são aceitos modelos e práticas de formação adequadas ao “rigor científico”. Não é por acaso que essa abordagem é acusada de fragilidade metodológica; ausência de rigor científico; desconsideração da dimensão analítica, essencial para a pesquisa “(auto) biográfica”; demasiada ênfase nas questões individuais e desconsideração das “dinâmicas coletivas de mudança social”. (NÓVOA, 2000, p. 19).

No entanto, apesar das críticas, tais métodos têm despertado interesse e feito sucesso no terreno das práticas e no debate teórico. Nóvoa (2000, p. 19) denomina esse sucesso de “sucesso perigoso”: em primeiro lugar, pelo fato de poder ser configurado apenas como mais uma “moda” que provoca adesão superficial, abrindo mão de um modo de compreensão mais apurado e

profundo; segundo, porque abre espaço para “experiências pouco consistentes” e éticamente duvidosas; terceiro, porque dá abertura para modos de compreensão acríticos, reduzindo as suas “potencialidades transformadoras”. (NÓVOA, 2000, p. 19). Apesar de todos esses perigos e fragilidades, segundo o autor, as histórias de vida apresentam-se como potencialmente provocadoras, dando origem “a práticas e reflexões extremamente estimulantes”.

A busca por modos de compreensão que levassem a uma nova configuração do cotidiano educativo e da ação dos professores e apontassem a possibilidade de modos inovadores de formação docente deu vazão a essa nova abordagem de compreensão da profissão docente. Goodson (2000, p. 66), por exemplo, considera de fundamental importância, para que se “compreenda o desenvolvimento do professor e do currículo”, “saber mais sobre as vidas de professores”, porque é pela compreensão que é possível conhecer mais sobre as prioridades, pensamento e ação de um dos sujeitos mais importantes do processo educativo: o sujeito capaz de pensar novos modos de ser e fazer educação.

Contudo, para isso é preciso “assegurar que a voz do professor seja ouvida”, não ouvida de qualquer forma, mas “em voz alta e articuladamente” (GOODSON, 2000, p. 67), isto é, a voz do professor deve ser ouvida de modo adequado e em toda a sua integralidade, por ser reveladora da visão que o próprio professor tem a respeito de sua identidade profissional, sobre si mesmo, sobre os aspectos significativos em seu

processo formativo, assim como da relação entre a sua vida e o seu trabalho. Só assim, na visão de Goodson (2000, p. 70), é possível investigar de modo crítico a vida e o trabalho do professor, não somente a voz do investigador, que de antemão sabe o que será aceito ou não como dado relevante pela comunidade científica.

Durante muito tempo a investigação científica sobre a profissão docente deixou de lado fatores importantes que fazem parte da formação profissional, desconsiderados por serem informações demasiadamente pessoais e, por isso, não passíveis de análise científica. Desconsiderou-se, inclusive, que um sujeito, antes de ser profissional, é um ser individual, formado por uma multiplicidade de interações, que o fazem ser o que é. Nas palavras de Holly (2000, p. 82):

Há muitos factores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as sua histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam. “Não é apenas uma parte de nós que se torna professor”, escreveu Sylvia Ashton-Warner.

Com a análise da história de vida dos professores é possível identificar elementos que precisam ser revitalizados em razão de sua riqueza formativa, assim como elementos que precisam ser “trans-formados” ou “re-construídos” para melhor orientar o professor na compreensão de sua função docente, tornando possível o direcionamento

da prática e a compreensão sobre o fenômeno educativo e pedagógico. Para isso é preciso dar voz à história de vida e de trabalho do professor e, com base nisso, dar movimento à análise crítica, pois essas histórias são reveladoras do “conhecimento do processo de ensino” (BEN-PERETZ, 2000, p. 213), assim como revelam como se dá o processo formativo que leva o professor a ser o que é e a fazer o que faz em sala de aula. (NÓVOA, 2000, p. 16).

As contingências e os princípios na formação de professores: o particular e o universal na formação docente

Na primeira parte do texto analisamos, com base nas reflexões de Nóvoa e Moita, as dimensões pessoais e profissionais no processo de formação do professor. Vimos que ambas as dimensões são constituintes de um mesmo sujeito e exercem mútua influência no processo formativo docente. Para dar conta desta análise, adotamos como abordagem metodológica a história de vida, entendida como um procedimento capaz de compreender não só o fenômeno formativo docente, mas também o universo educacional mais amplo.

Nesta segunda parte temos por objetivo analisar as contingências e os princípios que estão presentes no processo de formação dos professores. Nossa intenção é refletir sobre a possibilidade de construir uma articulação entre a dimensão particular (as contingências das histórias de vida) e a dimensão uni-

versal (princípios teóricos) no processo de formação continuada dos professores. No nosso entendimento, a marginalização de qualquer uma das dimensões resulta numa deformação do processo formativo e no fracasso dos programas de formação continuada.

A clássica dicotomia entre teoria e prática frequentemente se faz presente nos discursos e reclamações de muitos professores. De um lado, escutamos a triste lamentação de formandos ou recém-graduados de que os cursos de formação docente “são muito teóricos”, “estão distante da prática”, “não instrumentalizam os professores para enfrentar a dura realidade da escola”, “não conseguem fornecer subsídios que ajudem os recém-formados a enfrentar situações de indisciplina que ocorrem na sala de aula”. De outro, muitos professores, principalmente universitários, queixam-se de que os cursos de licenciatura estão perdendo sua qualidade por estarem focados excessivamente nas metodologias e práticas e terem abandonado os fundamentos e o enfrentamento teórico das questões educacionais.

A velha dicotomia parece estar presente não só entre teoria e prática, mas também entre a percepção dos formadores e formandos. O conflito instaurado, tácito, e muitas vezes de forma declarada, remete-nos a um conjunto de questões: O que leva os formandos, principalmente quando se defrontam com a experiência do estágio, a afirmarem que não foram preparados para enfrentar o “choque da realidade escolar”? Que fatores influenciam na percepção desses formandos levando-os a se posi-

cionarem favoravelmente à prática em detrimento da teoria? Por que a maioria dos graduandos está mais propensa a se posicionar favoravelmente à prática, ao passo que os formadores indicam que a fragilização da formação deve-se a lacunas teóricas? De que maneira é possível projetar uma articulação produtiva entre o particular e o universal no processo formativo docente? Como são enfrentados os conflitos produzidos nas práticas docentes quando ocorre o “choque de realidade”? Que dispositivos metodológicos poderiam ser acionados para que o processo formativo pudesse articular, de forma produtiva, as contingências da vida dos professores com as teorias educacionais? Que elementos seriam essenciais para tornar o trabalho do professor um lócus de ação, reflexão e produção de uma teorização da profissão docente?

Na nota de apresentação do livro *Os professores e sua profissão* Nóvoa (1995, p. 9) afirma que “ não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Apesar de essa afirmação soar como algo comum, frequentemente repetida nos “discursos” que perpassam as políticas educacionais, sua efetivação e enfrentamento têm sido tangenciados e obscurecidos reiteradamente. É nesse sentido que a presente reflexão objetiva contribuir com este debate no que se refere à formação continuada.

Em suas reflexões sobre formação de professores, Elli Benincá (2002, p. 102-104) sistematiza três possíveis enfoques que poderiam ser analisados

quando tratamos da formação continuada: processo informal e espontâneo; formação oficial intituicionalizada; formação pela práxis. Vejamos cada um destes enfoques e sua articulação com nossa hipótese de trabalho sobre a articulação entre as contingências (particular) e os princípios (universal) no processo de formação continuada dos professores.

I - O enfoque da formação espontânea e a prevalência das contingências no processo formativo

O processo de formação informal ou espontâneo ocorre quando prevalece o senso comum pedagógico e sua expressão mais imediata se dá naquilo que Benincá (2002, p. 102) chama de “consciência prática”. Neste enfoque formativo não há a utilização de método e o conhecimento resultante “geralmente é visto como superficial e apresenta-se de forma fragmentada”; dificilmente a formação é problematizada e, por isso, não percebe a necessidade de uma formação sistematizada por meio de cursos formais. O discurso que mais evidencia este enfoque defende a prática e as contingências como suficientes para o processo formativo; cursos formais de atualização, pós-graduação *lato e stricto sensu*, estudos focados em autores e teorias educacionais são desvalorizados ou rejeitados com o argumento de que, “na teoria as coisas são de um jeito, mas na prática são totalmente diferentes”.

Como ressalta Benincá (2002, p. 103), “o mundo da informalidade é o espaço suficiente para a aprendizagem, pois trata-se de uma prática não continuada de aprendizagem”. Os pro-

fessores que aderem a este enfoque dificilmente percebem suas limitações e, por isso, não sentem a necessidade de se transformar; nos eventuais ou frequentes problemas que encontram no exercício da docência, “os culpados” são sempre os outros (alunos, direção, sistema, pais, sociedade, etc.), razão por que acabam simplesmente reproduzindo o modelo de sociedade vigente, pautado pelo consumo, superficialidade, dinheiro, corrupção e descompromisso com a transformação.

Neste enfoque de formação espontânea há uma prevalência da “pura” contingência, pois cada professor analisa o processo educacional e seus problemas decorrentes a partir das idiossincrasias. Na nossa avaliação, é esse um processo insuficiente para efetivar uma autêntica formação continuada, porque não consegue constituir um espaço de reflexão da consciência prática, nem teorizar sobre os pressupostos que perpassam as práticas educativas.

II - A formação oficial institucionalizada e a prevalência dos princípios no processo educativo

De certa maneira, neste segundo enfoque nos defrontamos com certos traços de oposição ao enfoque anterior. Trata-se de um processo de formação continuada em que os professores retornam às instituições formadoras para realizar cursos formais de atualização (especialização, pós-graduação, estudos teóricos, etc.). Geralmente, este modelo de formação parte das iniciativas oficiais (governo, entidades, secretarias, universidades, etc.) e é visto com certa desconfiança por parte dos professores,

que não compreendem o processo dinâmico do saber docente e da necessária reatualização permanente. Por se tratar de uma formação oficial institucional, aborda as problemáticas educacionais segundo um olhar teórico, ressaltando princípios universais do processo formativo; assim, acaba reforçando o preconceito de todos aqueles que acreditam que educação é “pura ação” e de que a teoria só “confunde” e atrapalha a prática educativa.

Na nossa avaliação, tornam-se improdutivos os processos de formação continuada que somente se preocupam com os princípios teóricos, pois acabam reforçando a rejeição dos professores (a maioria), que estão imersos na concepção espontânea de formação. Muitas vezes, excelentes programas de formação produzem poucos resultados, tendo em vista os preconceitos que imperam entre os frequentadores, muitos deles forçados a realizar tais cursos em razão de determinações institucionais dos órgãos oficiais (decretos, portarias, leis). Por isso, nem sempre as iniciativas oficiais de formação continuada produzem uma modificação das concepções docentes. Se os professores não se sentirem sujeitos do processo formativo, os esforços na tentativa de efetivar uma formação docente que modifique as práticas pedagógicas podem resultar em fracasso.

Como nos diz Benincá (2002, p. 103), “é preciso reconhecer que a constante produção de novos conhecimentos e a dinâmica inerente à realidade social e cultural desatualiza rapidamente o professor que não tiver método próprio de investigação e ambição de buscar novos conhecimentos”. Portanto, para obter

êxito a formação oficial institucionalizada precisa interagir dialeticamente com a formação espontânea, ou seja, o universal teórico da formação docente precisa adquirir sentido nas contingências das histórias de vida dos professores.

III - *A formação pela práxis como exercício da dialética entre as contingências das histórias de vida e a universalidade dos princípios teóricos*

Este terceiro enfoque parte do pressuposto de que a formação continuada não acontece num momento único, não se dá de forma espontânea ou informal nem possui sua centralidade na intervenção externa por meio de cursos “oficiais” de formação. Benincá define a formação pela práxis como o método que se caracteriza “pela autoformação e formação coletiva”. (2002, p. 104).

A centralidade do processo formativo não se dá nas contingências das histórias de vida, nem na universalidade dos princípios teóricos da formação. “Diferentemente de um curso de atualização, que oferece conhecimentos já superados”, ressalta Benincá, “o método da práxis mantém o investigador sempre em ação, já que trabalha com uma realidade sempre nova.” (2002, p. 104). Por isso, a formação pela práxis não se confunde com a experiência cotidiana, que produz conhecimento espontâneo, mas é capaz de intervir na experiência; investigar a produção de sentido que ela representa; articular novas e diferentes possibilidades de ação docente; reatualizar as possíveis teorizações da prática pedagógica e ressignificar os princípios universais das teorias pedagógicas.

Na perspectiva indicada por Benincá, o método da práxis pedagógica transforma a própria prática pedagógica em objeto de investigação e reflexão. Em suas próprias palavras:

O processo de investigação atua também sobre o professor pesquisador de forma que, à medida que ele investiga sua prática, transforma-se, significando que o método requer do investigador a formação de atitudes, e não apenas a produção de conhecimentos. (2002, p. 105).

Nosso entendimento é de que a “abordagem metodológica da história de vida” pode se constituir numa das formas de efetivar a formação pela práxis. Conforme foi ressaltado na primeira parte do texto, as histórias de vida apresentam-se como potencialmente provocadoras para dar origem “a práticas e reflexões extremamente estimulantes”. (NÓVOA, 2000, p. 19). Acreditamos que o exercício de investigar a própria prática pedagógica, de sistematizá-la em forma de registros e compartilhá-la com os demais educadores em sessões de estudo torna-se um potente processo de formação continuada, que produz transformações não só nas práticas pedagógicas, mas também na história de vida dos professores.

Nesse sentido, são oportunas as palavras do grande educador francês, considerado pioneiro nas dinâmicas de investigação-formação que deram origem à abordagem metodológica da história de vida, Pierre Dominicé:

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso a prática da educa-

ção define o espaço de toda a reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas trata-se do mesmo objeto de trabalho. Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas se seu próprio percurso educativo. (apud NÓVOA, 2000, p. 24).

A longa citação de Dominicé realça a íntima interconexão existente entre a história de vida e o processo formativo. Muito do que somos ou fazemos como professores tem profundos reflexos de como nos constituímos como educadores. Esse processo de autoformação é produtor de um saber enraizado nas próprias práticas docentes, que não pode ser confundido com o saber espontâneo produzido na formação informal, justamente porque resulta da reflexão da história da vida. Nesse sentido, cabem ainda as considerações do educador canadense Maurice Tardif:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações

com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares, etc. (2005, p. 11).

As palavras de Tardif vêm ressaltar ainda mais a importância de se considerar, cuidadosamente, no processo de formação continuada o saber que provém da experiência de vida, a história profissional, as contingências que marcaram a escolarização, as múltiplas relações de sala de aula, o modo como cada professor compreende e significa o ato educativo. Não há dúvida de que estamos lidando com uma abordagem metodológica complexa, problemática e difícil. No entanto, é o desafio a ser enfrentado e superado para que a formação continuada deixe de ser um discurso retórico e ocupe o lugar que merece no cenário educacional.

Teachers and their life history: private and universal in the teacher formation

Abstract

Continuing education for teachers has lately become one of the most important themes in the agenda of educational policies. Many approaches and perspectives could be evoked to deal with this complex and problematic process of “educating educators”. The present text has the objective of analyzing teacher formation based on the methodological approach of life history that, to the best of our knowledge, presents several distinctive features that enable to face and perhaps overcome the dichotomy between

en theory and practice, and make possible a provocative proposal in continuing education. From this perspective, this text intends to contribute with some reflections. At first, we will approach the mutual influence that should have personal and professional dimensions in the process of teacher formation, and then we will deal with the vector of life histories. Secondly, our analysis will concentrate on the reflection of the possibility of constituting a productive articulation between the private dimension of contingencies of life histories and the universal dimension of theoretical principles which should move through the teacher formation process.

Key words: Life history. Educational policies. Teacher formation. Formative principles. Teachers' lives.

Referências

- BENINCÁ, Elli. A formação continuada. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flavia Eloísa (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática*. Passo Fundo: UPF Editora, 2002. p. 99-109.
- BEN-PERETZ, Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 199-214.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Fragmentos da história de vida de uma professora: em busca de traços e processo constitutivos de sua identidade docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 32, p. 103-122, dez. 2000.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.
- HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 79-110.
- MOITA, Maria da Conceição. Precursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-140.
- NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.