

DA CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE OU COMO ALGUÉM SE TORNA PROFESSOR

OF THE CONSTITUTION OF PROFESSORALITY OR HOW SOMEBODY BECOMES A TEACHER

Anthony Fábio Torres Santana

Marcos Villela Pereira

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender como se aprende a ser professor, na prática, quando desaparece a figura do professor universitário, e o sujeito tem que dar conta da sua experiência. A questão que o move é: como a prática se converte em experiência no processo contínuo de composição da professoralidade? Deste modo, o texto debruça-se sobre o intenso e complexo movimento de constituição docente, refletindo sobre a prática, por considerá-la um espaço profícuo ao acontecimento da experiência e à produção de saberes indispensáveis ao exercício da docência. O campo de pesquisa em que atua é o da formação de professores, o seu objeto de estudo é o professor em formação. Nessa medida, a problematização continuou sendo a formação, a qual considera-se como um processo permanente que acontece na vida em seus desdobramentos. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que tem como aporte metodológico a pesquisa bibliográfica. Para composição do seu referencial teórico instrumentalizamo-nos com a leitura de: Bourdieu, Flickinger, Franco, Garcia, Nóvoa, Tardif, Raymond, Rozek e Romanowski. Dessa forma, apresenta como resultado a compreensão de que tornar-se professor é uma jornada que não termina nunca. A prática docente, via de regra, se constitui uma ação mediadora entre os diferentes mundos que entram em contato na sala de aula. Exatamente por isso, pelo fato de serem mundos vivos no tempo, essa mediação implica um permanente esforço de estudo, aprendizagem, negociação e proposição.

Palavras-chave: Experiência. Formação de Professores. Prática Docente.

Abstract

This article aims to understand how one learns to be a teacher, in practice, when the figure of the tutor disappears, and the subject has to manage his experience. The study is guided by the following research problem: how does practice become experience in the process of composition of professorality? Thus, the text focuses on the intense and complex movement of teacher formation, reflecting on practice, considering it a profitable space to the event of experience and the production of knowledge indispensable to the exercise of teaching. The field of research in which it operates is that of teacher education, its object of study is the teacher in training. To this extent, the problematization continued to be formation, which is considered as a continuous process that happens in life in its unfolding. This is a qualitative study, which has the methodological contribution to the bibliographic research. For composition of its theoretical framework we instrumentalize ourselves with the reading of: Bourdieu, Flickinger, Franco, Garcia, Nóvoa, Tardif, Raymond, Rozek and Romanowski. In this way, it presents as a result the understanding that becoming a teacher is a journey that never ends. The teaching practice, as a rule, constitutes a mediating action between the different worlds that come into contact in the classroom. Precisely because of their being living worlds in time, this mediation implies a permanent effort of study, learning, negotiation and proposition.

Keywords: Experience. Teacher Education. Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

Como a prática se converte em experiência no processo contínuo de composição da professoralidade? Com o intuito de responder a esta pergunta nos debruçamos sobre o intenso e desafiador movimento de constituição do professor, enfatizando a reflexão sobre a prática, por considerá-la um espaço profícuo ao acontecimento da experiência e à produção de saberes indispensáveis ao exercício da docência.

Para pensarmos a formação de professores é necessário, ao nosso entendimento, acentuada atenção e cautela. Esta postura se constitui como premissa básica, pelo fato de estarmos lidando com um campo tênue e complexo, ao mesmo tempo.

O maior risco que corremos nesta empreitada é o de cair na armadilha que nos ronda de perto, que nos impulsiona a prescrever um modelo de formação de como o sujeito pode tornar-se professor. Acreditamos que a indicação ou a aposta na perspectiva de que um único padrão formativo possa dar conta da construção do ser professor são passos fadados ao insucesso.

A afirmação precedente fundamenta-se na compreensão de que existem inúmeras possibilidades por meio das quais pode ser conduzido este processo e, sobretudo, por reconhecermos que o máximo a ser feito neste ínterim, inclusive pelos cursos de formação, seja o fornecimento responsável de subsídios para que o sujeito descubra por ele mesmo, na experimentação da vida em seus acontecimentos (BÁRCENA ORBE, 2004), outros possíveis pontos referenciais para a composição do seu próprio modo de ser professor.

Mas quem é esse sujeito? Quem é o professor? Como podemos conceituá-lo? Este é um conceito do qual, possivelmente, as palavras não conseguem dar conta. Pensamos, inclusive, que sempre faltarão expressões para revelar aquilo que ficou por ser dito em relação a ser professor, especialmente por se tratar de alguém que se forma em conformidade com os processos contingenciais suscitados ao longo do seu exercício prático (SANTANA, 2011).

Apesar disso, aventuramo-nos a dizer que o professor é o sujeito que escolhe a docência como uma expressão da vida, aceitando o risco de atuar no território da imprevisibilidade, isto é, nos diferentes espaços educativos possíveis. Ou ainda, é o indivíduo que deseja o desejo do outro e, por isso, torna-se ponte para seus alunos conseguirem chegar a determinados pontos, considerando que, através da sua atividade profissional, constitui-se mediador “numa prática de ensinar, de trabalhar na formação de outros sujeitos, numa prática de educar” (PEREIRA, 2013, p. 13).

Igualmente, o professor é o sujeito que se constitui historicamente frente à experimentação das ações desafiadoras do dia a dia, intermediando o contato intersubjetivo entre os diversos mundos que se encontram na sala de aula. Por ser histórico, compõe a si mesmo e a sua professoralidade (PEREIRA, 1996) durante a trajetória de toda vida, no diálogo com o mundo e com as distintas referências que este lhe apresenta ao percorrer os seus diferentes caminhos e experimentar as suas possibilidades.

Com isso, torna-se evidente a ideia de que ser professor, ao contrário do que possam pensar, não é a prática de uma vocação (ROMANOWSKI, 2012), vir a ser professor é algo que se aprende mediante o esforço permanente de estudos e proposições. Trata-se da elaboração de si mesmo, um percurso em que o sujeito vive uma escolha feita na vida, assumindo as suas inevitáveis consequências e os possíveis riscos inerentes a esta opção.

Vir a ser professor, estar sendo professor é uma produção de si mesmo que se faz na dinâmica da sociedade e da cultura. A produção do ser professor não pode ser uma definição a priori; pelo contrário, é toda uma constituição de contingências do fazer pedagógico, do sujeito em prática e na prática. A formação necessita reconhecer e valorizar a experiência pessoal e também profissional do sujeito-professor. A construção e a reconfiguração de subjetividades não pode estar descolada da formação do sujeito-professor. É neste contexto, de relações intensas e complexas, que o professor constitui-se, e os diferentes momentos experienciados e vividos tornam-se processos dessa mesma formação (ROZEK, 2013, p. 118).

Neste itinerário, o saber acadêmico instrumentaliza e legitima a ação docente em sua provável institucionalização e profissionalização (NÓVOA, 1992). Entretanto, compreendemos que a formação do professor não acontece apenas nas salas de aula das universidades, somente com os livros e as pessoas com as quais se estuda, ou mesmo no decorrer dos estágios obrigatórios. Por outra via, entendemos que, também pela maneira como o sujeito vive e experimenta situações na vida, acaba construindo um jeito singular de ser professor.

Se anteriormente nos referimos à professoralidade enquanto uma escolha, parece-nos importante considerar que um número cada vez mais expressivo de sujeitos tem entrado quase que “à deriva” no campo da formação de professores, sem ao menos se perguntarem por que e para que precisam dessa formação. Deste modo, ingressam em cursos de licenciaturas nos quais passam a vivenciar determinados processos formativos e, após alguns anos, deixam as instituições de ensino superior autorizados pelo recebimento do diploma a serem professores.

Mas, afinal, o que significa estar formado, ter um diploma em mãos que habilita alguém a ser professor?

Presume-se que muitos desses sujeitos, ao concluírem os seus cursos de formação, poderão optar por continuar uma trilha formativa, encaminhando-se, de maneira inevitável, para as possibilidades da especialização, do mestrado e do doutorado, ou seja, se concentrando naquilo que conhecemos como formação continuada. Em perspectiva distinta, outros tantos entrarão em sala de aula e se tornarão professores, deixando, portanto, de ter a tutoria do docente universitário que os ajudava pelo fato de ensinar algo ou porque problematizava as questões que aqueles traziam dos seus cotidianos escolares, ao se lançarem na prática, convertendo-se em seus próprios governos e orientações.

Ao avançar, adentraremos em um complexo exercício de elaboração de uma certa geografia ou mapeamento, buscando delinear alguns passos que, desde o nosso ponto de vista, se configuram como possíveis etapas constituintes da identidade docente.

Por um mapeamento da formação prática do professor

A partir de agora o foco passa a ser a prática docente. Neste sentido, cabe ressaltarmos que, na pauta da nossa reflexão, já passamos pela fase de escolha da profissão e pela formação inicial, logo, supõe-se que o sujeito deseja, de fato, exercer a regência de classe.

No início da trajetória vários são os aspectos que demandam a atenção do professor. Trata-se da fase de ingresso na carreira, um acontecimento marcante no percurso profissional e pessoal de todo indivíduo, que, via de regra, vem acompanhado por uma gama de possibilidades a serem exploradas e, igualmente, por alguns sentimentos e desafios.

Como em quase todo começo, o entusiasmo deixa transparecer o orgulho de fazer parte de uma classe e de pertencer a um determinado grupo de profissionais. Aos poucos, a euforia que tomava o iniciante vai dando lugar a algumas preocupações, como por exemplo: como lidar com a disciplina em sala de aula? Qual a medida certa do uso da autoridade para com os alunos? Será que terei o domínio necessário para conduzir os processos educativos junto as turmas? Com quais recursos e procedimentos didáticos devo operar? Qual a melhor forma de trabalhar os conteúdos programáticos? Assim, a tendência é que o professor recorra intuitivamente ao uso da memória enquanto um valioso instrumento, por intermédio do qual vai reconstruindo os modelos docentes com os quais manteve contato desde o seu período escolar até o universitário.

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas - e, portanto, em seu futuro local de trabalho - durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (TARDIF, 2002, p. 20).

Nesta lógica, a busca por representações de maneiras distintas de ser professor categorizadas como positivas ou negativas despontam, à primeira vista, como um recurso com o qual se pode permitir ensaios, experimentações, já que estes modelos docentes servem como horizontes, inspirações para a concepção de uma prática que precisa ser elaborada. Obviamente, essa classificação tem por objetivo inventariar alguns quesitos que, aos poucos, vão dando pistas sobre quais aspectos ou elementos compõem essas professoralidades conhecidas, revelando, portanto, a clara intenção do jovem professor de se apropriar dos seus modos de operação.

Elencados os arquétipos docentes e separados entre positivos e negativos, é chegada a hora de dialogar e refletir consigo mesmo acerca de quais nuances tornavam cada jeito de ensinar, tomado em análise, bom ou ruim de acordo com o seu próprio julgamento. Ligeiramente, saltam ao pensamento diversas perguntas: como os professores considerados bons conduziam as suas aulas? Quais recursos utilizavam? Como procuravam se relacionar com os alunos? O que diferenciava a prática desses professores daqueles julgados como ruins? Não é de se estranhar, que o passo seguinte encaminhe à adesão da matriz referencial conceituada como bem-sucedida, entretanto, realçamos que os exemplos negativos também inspiram o processo de formatação desta prática ainda incipiente, assinalando a ideia de distanciamento dessa forma de ser professor.

É relevante destacarmos que perpassa toda essa ação o desejo do acerto a vontade de se firmar na profissão, de corresponder da melhor maneira a quem lhe confiou a vaga na instituição, e sobretudo, a expectativa e a ansiedade pessoal de saber se o seu projeto pedagógico será aceito por aqueles que, provavelmente, serão os seus companheiros de jornada mais próximos: os alunos. Ao considerar este panorama, o ato mais comum dos professores em início de carreira tende a ser a imitação dos modelos que conceituam como

positivos, contudo, o nervosismo e a tensão da estreia, na maioria dos casos, engessam os movimentos, deixam os passos mecanizados, acabando por comprometer a sua prática.

Sendo assim, as primeiras aulas mostram-se, na maioria dos casos, meticulosamente programadas. Alguns jovens professores alimentam nesta fase a ilusão de poder mapear antecipadamente qualquer possível fuga ao roteiro que pré-definiu, quando do seu momento particular de estudos. De tal modo, procura, por exemplo, antecipar questões, dúvidas que podem, segundo a sua percepção, pairar no imaginário dos alunos, esforçando-se para se apresentar como aquele sujeito que sabe muito e que está apto a dar conta de todas as situações que possam vir a acontecer dentro da sala de aula.

Desta maneira, as performances iniciais, salvo raras exceções, se aproximam do padrão tradicional de palestras, nas quais o sujeito se põe a falar deliberadamente construindo um verdadeiro monólogo, correndo, por consequência, o perigo de logo tornar-se enfadonho. Esta escolha carrega, implicitamente, o medo da interpelação, evidenciando uma ansiedade ainda pouco controlada que projeta, por um lado, muitos professores em início de carreira na direção da armadilha de, em pouco tempo de aula, já ter falado sobre tudo aquilo que havia planejado, e, por outro, ao risco iminente de se tornar “pedante” na medida em que se coloca como o único detentor da palavra e, em determinados casos, da razão.

Possivelmente, o enigma da docência seja a compreensão de que esta se constrói no contato direto com formas plurais de existência, no encontro multirreferencial característico a todo território educativo. Logo, no nosso ponto de vista, o desafio que se instaura é o do estabelecimento do diálogo e da negociação de sentidos como espaços viáveis à formação.

Não podemos esquecer que um dos aspectos que permeiam esta prática é a conhecida dificuldade do homem de lidar com a diferença, limitando o acolhimento daquilo que se contrapõe as suas formas de pensar. Isso ocorre, porque já chegamos à escola e à universidade, por exemplo, munidos de convicções, crenças, escolhas teóricas, construções cognitivas previamente constituídas, que acabam sendo a chave ou o crivo de compreensão de praticamente tudo em nossa vida. O esforço é para que possamos colocar em suspenso, ao menos momentaneamente, esse sistema compreensivo particular e que nos deixemos tocar pelas referências que estão chegando ao longo do percurso (SANTANA, 2017).

É importante lembrarmos que se trata apenas do início e, desde já, torna-se evidente que se formar professor é da ordem da parcimônia, da auto-observação, do silenciamento, da reflexão, um autêntico exercício de paciência e negociação que o sujeito faz, tendo a si mesmo como instrumento de transformação da prática que deseja produzir. Em decorrência

disso, é preciso dizer que não existem fórmulas prontas. Impreterivelmente, o caminho para construção da identidade docente é dinâmico, movediço, particular e, portanto, construído ao caminhar.

Neste deslocamento, aos poucos, o sujeito vai ganhando confiança e se conscientizando de que é tempo de reconhecimento de território, mas também de ação e que isso requer dele a permissão para “colocar-se em jogo”, aberto a relações de negociações com o seu campo de prática e com os demais membros e dispositivos (FOUCAULT, 2000) que o compõem. Provavelmente, o objetivo que se encontra em seu horizonte neste momento seja a busca pela “sobrevivência profissional”, algo considerado fácil para os professores principiantes (GARCIA, 1999) que conseguem construir, de imediato, vínculos positivos com seus alunos e, por conseguinte, manejar de forma segura a prática de ensino, mantendo, assim, o entusiasmo inicial do ingresso na carreira.

O fato é que nem todos os professores logram tamanho êxito tão rapidamente, outros se desmotivam ao se depararem com o choque de realidade que confirma a distância existente entre os planos ideais e reais que circunscrevem a trajetória de constituição docente. Esses, na maior parte dos casos, concebem como difícil a entrada no campo profissional por não conseguirem lidar confortavelmente com as cargas-horárias excessivas, com o desafio de se relacionar com os alunos e a sensação de isolamento em relação aos demais colegas de profissão.

Alguns docentes vivem essa distância como um choque (o choque da “dura realidade” das turmas e das salas de aula) quando de seus primeiros anos de ensino. Ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. Em alguns, essa descoberta provoca a rejeição pura e simples de sua formação anterior e a certeza de que o professor é o único responsável pelo seu sucesso. Em outros, ela provoca uma reavaliação (alguns cursos foram úteis, outros não). E, finalmente, em outros, ela suscita julgamentos mais relativos (por exemplo: “minha formação me serviu na organização dos cursos, na apresentação do material pedagógico” ou então “não se pode pedir à universidade para realizar uma missão impossível”) (TARDIF, 2002, p. 51).

Ainda assim, é preciso seguir, arriscar-se mais. Sabe-se que os desafios são inúmeros e que, nas diversas etapas desta trilha, eles continuarão existindo. É bem provável que essa angústia, que insiste em tomar o jovem professor, se dê em virtude de, em alguns episódios, o sujeito entrar em conflito por ter aprendido certos procedimentos para resolver determinados casos e acabar percebendo que, nem sempre, aquelas fórmulas universitárias conseguem contemplar a solução de todos os eventos que a sala de aula lhe proporciona cotidianamente.

Com efeito, apesar de o conteúdo ter a sua relevância na consolidação deste processo, é notório que não basta sabê-lo para ser professor. A professoralidade é algo que se constrói à medida que o sujeito experimenta e reflete a vida vivida. Tornar-se professor, em última análise, significa uma diferença na história de cada sujeito.

O que não se pode negar, neste trajeto, é que a cópia dos modelos docentes considerados positivos e o distanciamento daqueles julgados como negativos às vezes podem gerar bons resultados. Neste ínterim, quase que naturalmente, o professor iniciante vai resgatando, de igual modo, algumas referências do período em que realizou os seus diferentes estágios universitários, passando a descobrir e apropriar-se de um certo tom professoral, bem como de uma série de macetes pedagógicos, artifícios didáticos que, ao longo da sua carreira, vão se convertendo em *habitus* (BOURDIEU, 2007) da profissão, permitindo, assim, o exercício da sua prática em um estado mínimo de conforto, ao mesmo tempo que revela os primeiros traços característicos da sua personalidade profissional.

Portanto, no decorrer das diferentes fases que vai galgando, o professor adere e continua apostando naquilo que vem dando certo, no tipo de prática de que os alunos têm gostado e demonstrado interesse. Tal ideia nos leva a compreender que, por meio das experiências vividas durante as aulas, também é possível conhecer as possibilidades do processo formativo, na busca contínua pela construção de caminhos que possam contribuir para a constituição de um estilo próprio de ser professor.

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2002, p. 53).

Dessa maneira, ao experimentar a si e a sua professoralidade em diferentes situações de prática, o sujeito vai desenvolvendo um consistente repertório que, aos poucos, passa a influenciar o processo de refinamento das suas ações e, simultaneamente, configura-se como um “reduto habitável” no qual se sente seguro e confortável para continuar sendo professor. O risco, agora, é acomodar-se, achar que está pronto, uma vez que já sentiu o alívio de ter

encontrado caminhos possíveis, e tornar-se apenas um simples “dador de aulas”, alguém puramente técnico, tão somente um bom membro institucional.

Sendo assim, não demora e o professor se convence de que a sua vida profissional requer a possibilidade sempre vigente do “contínuo ajuste de caminhos e práticas” (FRANCO, 2015, p. 606). Neste sentido, nos tornamos professores enfrentando insatisfações, estranhezas, incômodos que nos atravessam durante o percorrer desta trajetória impermanente e, sobretudo, no entendimento do olhar que lançamos sobre nós e os outros ao vivenciar estes processos e as suas intensas e complexas demandas.

Ao avançar, o sujeito percebe que precisa recorrer a outras estratégias, especialmente por entender que apenas seguir as antigas regras do jogo já não basta para ensinar alguma coisa a alguém, passando, gradualmente, a propor ideias, reflexões e ações diferentes das anteriores, que acabam por evidenciar sutis mudanças em sua professoralidade. Pouco a pouco, a tensão da atuação em sala de aula vai se transformando em quietude e o professor, então, vai se sentindo mais confiante para escolher suas próprias rotas, tomar decisões e apostar naquilo em que acredita.

De tal modo, o sujeito vai se sentindo mais seguro para arriscar-se em autoria, essa nova postura munida de confiança e determinação torna aparente o empoderamento conquistado através do trabalho árduo em uma considerável carga-horária prática. Assim, a identidade professoral passa a indicar os seus contornos característicos e paulatinamente aqueles esboços e arquétipos docentes, que outrora serviram como modelos, vão sendo deixados de lado, isto é, são abandonados à medida que um estilo singular de ser professor vai naturalizando-se no sujeito.

Mas, como saber a hora de mudar? Aliás, o que significa mudar? Como mudar? Como costuma-se reagir em situações de mudança? Em que sentido e direção deve-se projetar a mudança que almeja? O que se deseja com tal mudança? Como sair de forma consciente do estado ou arranjo subjetivo anterior? Como ficarão as coisas após a saída desse território já conhecido, no qual se exercia a atividade docente confortavelmente por ter adquirido a habilidade necessária de trabalhar os seus componentes? Quais efeitos e implicações a mudança poderá produzir? Acreditamos que para responder a estas perguntas é preciso empregar um olhar cuidadoso sobre os diversos aspectos implicados neste deslocamento contundente chamado formação.

Ao prosseguirmos, consideramos indispensável citar que a aposta em autoria ou na perspectiva de mudança traz consigo outros desafios, possivelmente o primeiro deles diz REVELLI, Vol. 11. 2019. Dossiê: Inovação, Tecnologias e práticas docentes. ISSN 1984-6576.

respeito ao objetivo que se deseja alcançar. Por isso, é de suma importância que o sujeito saiba onde quer chegar com a prática que espera produzir e com o que irá propor. Parece-nos igualmente relevante ao desenvolvimento deste processo conhecer intimamente a si, os recursos e as referências com as quais se opera e ter domínio sobre o repertório que o perfaz.

Neste sentido, vale destacarmos que, ao longo do seu exercício profissional, o sujeito interage (TARDIF & RAYMOND, 2000) e negocia continuamente não apenas consigo, mas também com o currículo e seus conteúdos, com os discentes e os seus interesses, com as instituições e as políticas regentes, com os demais membros institucionais, nem sempre tão colaborativos na caminhada, e, por fim, com os pais dos alunos e as suas expectativas. A descrição desta conjuntura confirma a necessidade de o sujeito estar sempre atento e consciente acerca de quais acordos estará disposto a fazer e quais pontos aberto a negociar, tendo em seu horizonte o comprometimento com a formação dos seus alunos e o anseio pela contribuição qualitativa a este processo, que acontece concomitantemente ao desafio pessoal que é constituir-se professor.

Logo, torna-se evidente que se conhecer e saber o que quer é fundamental para expandir-se. A incerteza do que encontrará pela frente sempre existirá e produzirá angústia e desestabilização nos desavisados do momento. Mas assim também se caminha, se escolhe, trabalha-se e vai se constituindo a identidade docente. Este é um exercício que requer vigor, comprometimento, coragem para construir caminhos mesmo quando estes não existem. Desse modo, ao percorrer os diferentes percursos, o sujeito se depara com processos e obstáculos que vão sendo compreendidos e superados no decorrer do tempo, às vezes por meio da resistência ao negar as prescrições e determinações institucionais, às vezes cedendo ao tentar ser tutor de si mesmo, permitindo-se viver os acontecimentos e as experiências suscitadas nesse trajeto interminável que é o da composição da professoralidade.

Ressaltamos que a docência é, sobretudo, um compromisso consigo e que, no transcorrer da sua criação, nem sempre será viável e seguro abandonar de uma só vez o que fomos. A sensibilidade é imprescindível para que se perceba que o movimento provocado pela formação nos produz na diferença e que, em alguns momentos, se faz necessário parar, voltar, reavaliar que tipo de professor estamos nos tornando, e as referências com as quais operamos. Esta ação se mostra indispensável para que possamos decidir como seguir, em que direção nos encaminhar, e, principalmente, para que tenhamos a clareza do que desejamos alcançar.

Dessa forma, vamos adquirindo modos, jeitos, estilos professorais que, em determinadas circunstâncias, passam a nos constituir pela evidência marcante das suas características. Contudo, não podemos esquecer que se aprende a ser professor não só com os êxitos, mas também com os erros e as decepções, possibilidades sempre presentes nas diferentes trajetórias daqueles que se arriscam a percorrer esta rota chamada docência. Lembramos que errar faz parte do jogo e que, em certas ocasiões, o sujeito erra por não saber de todas as coisas. O importante é não se condenar, não ser carrasco de si mesmo, mas, em perspectiva distinta, procurar refletir e aprender com os próprios equívocos, atitude que demanda paciência e coragem para que se possa voltar a investir em novas experimentações, uma vez que o rompimento de qualquer ciclo traz sempre em seu bojo a iminência de ter que se arriscar.

Da experiência ou “tarimba”¹ do professor: considerações sobre os saberes docente

Nesta lógica, o processo de formação vai, gradualmente, possibilitando ao sujeito, mediante os desafios encontrados e superados ao percorrer os seus diferentes caminhos de prática, a elaboração de um repertório considerável de saberes aos quais ele passa a recorrer nas diversas situações profissionais a que se vê submetido no dia a dia.

Mas, afinal, quais são os tipos de saberes que constituem a prática docente? Dito de outro modo, quais os conhecimentos que os professores mobilizam cotidianamente, em seus espaços educativos, com o objetivo de cumprir as suas funções? Com a intenção de contemplarmos estas questões, recorreremos a Tardif (2002, p. 36-40), em conformidade com o qual, citamos as seguintes categorizações:

- *Os saberes provenientes da formação profissional*, que consistem em um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições para formação de professores (as escolas normais, faculdades e universidades);
- *Os saberes disciplinares*, que se configuram como conhecimentos definidos pelas instituições de ensino sob a forma de disciplinas, como por exemplo: português e matemática;
- *Os saberes curriculares*: escolhidos pelas entidades educativas como modelos de cultura erudita e de formação erudita, apresentados, geralmente, sob o formato de programas

¹ De acordo com o Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa, “tarimba” significa “ter experiência, ter longa prática” (FERREIRA, 1985, p. 1158).

escolares, contendo objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar;

- E, por fim, *os saberes experienciais*: relativos aos saberes criados, desenvolvidos e mobilizados pelos professores no decorrer do exercício de sua profissão, nas formas individual ou coletiva.

Neste íterim, é oportuno entendermos que este último tipo de saber se origina através da experiência vivida nas diversas situações de prática a que se expõe o sujeito e que, portanto, é por elas validado, uma vez que não advém das instituições, dos currículos dos cursos para formação de professores, e não são encontrados, sistematizados em teorias e produções do respectivo campo do conhecimento.

Assim, os saberes advindos do trabalho fornecem aos professores certezas relacionadas ao seu espaço de atuação, que, no decorrer do tempo, vão contribuindo para a integração do sujeito com o seu ambiente profissional e com os diversos membros e dispositivos que o constituem. É possível observar, neste deslocamento, que se encontram diluídas, na afirmação que acabamos de fazer, as relações nem sempre harmônicas que os professores estabelecem e desenvolvem com os outros atores do seu campo de prática; as variadas obrigações e normas às quais as suas ações têm que se submeter diariamente; e a própria instituição em que atua como um meio organizado e composto de funções diversificadas. Percebam que todos esses elementos compõem a prática docente e que só se revelam por intermédio dela, o que, segundo o nosso entendimento, acaba exigindo do sujeito a habilidade de ter que negociar sentidos no movimento que empreende com o intuito de ensinar.

Outro aspecto significativo sobre os saberes experienciais que precisa ser considerado é que eles são temporais (TARDIF & RAYMOND, 2000), isto é, são elaborados e absorvidos paulatinamente durante um tempo de aprendizagem variável em consonância com a prática exercida e as experiências por ela suscitadas. Portanto, a dimensão temporal a que nos referimos deriva das circunstâncias de prática em que se situa e atua o sujeito ao longo da sua carreira. Deste modo, são as diferentes conjunturas de trabalho que exigem do professor certos conhecimentos, competências, habilidades, e sobretudo, atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas pela vivência e experimentação dessas situações.

Nessa lógica, a formação é algo que o sujeito elabora sobre si mesmo ao se qualificar, na busca constante de um objetivo pessoal. Esse tornar-se não é uma tarefa nem um pouco fácil, é um processo bastante desafiador e complexo. São vários os elementos que estão

REVELLI, Vol. 11. 2019. Dossiê: Inovação, Tecnologias e práticas docentes. ISSN 1984-6576.

contidos neste percurso. Podemos, inclusive, pensar em um movimento suscitado por uma situação na qual o professor é exposto e que opera sobre ele como um intercessor.

Segundo essa visão, o intercessor, via de regra, provoca um efeito disruptivo que compele o sujeito a um deslocamento do seu território constituído e o conduz a um arranjo subjetivo diferente. Esse ato de se deslocar pode vir na perspectiva da repetição da posição constituinte anterior, pela atitude do sujeito em se colocar refratário à nova referência, ou diferir, caso o mesmo aposte na condição de projeção da novidade experimentada.

A composição deste processo está colocada, de acordo com a nossa compreensão, a partir de duas dimensões. A primeira é de ordem subjetiva que se relaciona diretamente com as características particulares do sujeito, interessando-nos perceber se o indivíduo é corajoso, disposto, estratégico, resistente ou flexível; uma vez que estas qualidades irão interferir na segunda dimensão que é como o sujeito em questão processa no interior da sua subjetividade a afetação, a mudança produzida pela situação de experiência vivida.

Realçamos, portanto, a ideia de observar a postura do sujeito frente às possibilidades que se evidenciam em função de como ele acolhe, interage, e lida com a implicação da experiência formativa sobre si. Em virtude disso, reiteramos: o indivíduo será resistente ou aproveitará o acontecimento para compor algo com o que foi experimentado?

Com efeito, aqui nos parece estar presente, ainda que de maneira implícita, o que chamaremos de “tarimba”: um saber constituído pelo professor ao longo do tempo na produção de si que o ajuda a reconhecer, por exemplo, o tipo de circunstância que está se delineando em seu entorno e que, então, lhe possibilita tomar uma decisão.

Cabe ressaltarmos que estamos sempre nos tornando professores e que nunca chegaremos a um ponto conclusivo da nossa professoralidade. O estar sendo professor, o tornar-se e o vir a ser constituem-se enquanto campos de negociações entre os saberes que o sujeito possui e a experiência atual suscitada por intermédio da relação empreendida com o mundo e o outro em sua prática. Assim, compreendemos que a experiência formativa torna viável a possibilidade do acúmulo não só de conteúdo pela ação reflexiva que solicita, mas igualmente de um repertório de atitudes possíveis que qualifica o sujeito a lidar com as experiências futuras.

Com o intuito de ilustrar o nosso argumento, recorreremos, nas linhas que seguem, às palavras de Flickinger (2014):

Suponhamos que o professor se veja na obrigação de reagir ao aluno que transgrediu certa regra de comportamento válida em sala de aula. É óbvio

que o bom profissional conhece alternativas disponíveis para reagir a esse deslize. Contudo, na situação de decidir quanto à medida adequada a ser aplicada, ele tem de escolher entre diversos modos de atuar: é necessário, no caso concreto, estabelecer um exemplo para os outros alunos? Deveria ser levada em conta a biografia precária do infrator, que lhe influencia a conduta? Qual a medida certa da reação? Seja lá como for, o que interessa aqui é o tipo de saber a que recorrerá o professor, para resolver a situação difícil (p. 58).

Portanto, ao se perceber em uma determinada conjuntura, o sujeito avalia, produz um julgamento e este juízo define a sua provável atuação frente à situação posta. Essa tomada de decisão deriva de uma avaliação que é realizada com relação a essa experiência com a qual se depara, na qual se insere, tendo sua origem no acúmulo de outras tantas experiências anteriormente vivenciadas.

Essa ação pode acontecer em frações de segundos e, por conta disso, o professor também pode vir a fazer uma análise equivocada do contexto em questão, já que estamos falando de formação e, aqui, ninguém está isento da possibilidade de erro. Logo, são perceptíveis duas instâncias de negociação, uma do sujeito consigo e a outra do sujeito com o acontecimento.

Vale destacarmos que não basta o professor recorrer a métodos e regras meramente técnicas. Regras de procedimentos por si sós não garantem uma reação adequada, pois falta aos métodos e às regras gerais a possibilidade de diferenciação de peculiaridades na situação concreta e única de sua aplicação (FLICKINGER, 2014). A reação profissional tem de recorrer, deste modo, a um saber que nasce da reflexão acerca do sentido das normas e dos princípios, nos quais a atuação concreta se apoia.

Nesse percurso, há também que se levar em consideração que o professor se vê na obrigação de ter que defender as razões que o levaram a optar pela intervenção por ele escolhida. Não se pode esquecer que é a sua própria postura profissional que está em jogo e que lhe cabe assumir a responsabilidade integral pelos resultados de sua ação.

Assim, aos poucos, a docência vai se constituindo, pois se trata de um jogo vivo, dinâmico. Consequentemente, é importante lembrarmos que cada ser humano traz consigo um universo, um pedaço do mundo que o gestou com as suas crenças e códigos de verdades. Neste sentido, não somos capazes de prever ou adivinhar quais referências os alunos trazem e em quais princípios estão fundamentadas as suas ações, sem buscar antes a possibilidade do diálogo para com eles. Dessa forma, o sujeito vai se tornando professor ao longo do tempo, à medida que as experiências vão surgindo por intermédio da sua prática. Logo, não existem

mapas ou manuais cem por cento seguros que indiquem os pontos a serem percorridos no decorrer da jornada, cabendo ao sujeito o desafio de desenvolver a sensibilidade e a percepção para compreender o que cada situação ou dilema exige dele.

Nessa trajetória, chegamos à conclusão de que os saberes possíveis da experiência são a compreensão e o discernimento. Estes possibilitam ao professor, mediante uma negociação entre o conhecimento prévio e aquilo que se descortina frente a si mesmo após ter vivido uma experiência, a tomada de uma atitude razoável com vistas a contemplar a nova condição de realidade que se apresenta.

Nesse movimento, retomamos a ideia de “tarimba” do professor, evidenciando-a como um certo estágio professoral que só existe e funciona por meio da experiência e que, portanto, não pode ser transmitida. “Tarimba” significa ter experiência por alguma prática, ou seja, é uma diferença que se processa na ordem da subjetividade do sujeito de tal maneira que ele deixa de ser o que é e se torna diferente.

Esta qualidade se desenvolve na articulação de uma série de saberes, domínio de técnicas, mas não se resume a isso porque, se assim o fosse, qualquer sujeito poderia estudar o conteúdo e ser um professor com esta característica. Deste modo, entendemos que a “tarimba” não se ensina, pois ela só existe no interior da subjetividade. Ao tentar transmiti-la, ela se esvanece, o que demonstra que se trata de uma diferença constituída pelo e no professor, que procura incessantemente produzir-se na prática de si, na relação entre a atividade profissional e o exercício de negociação que se estabelece em seus acontecimentos.

Sendo assim, a “tarimba” do professor se relaciona diretamente com a experiência formativa pela qual passa o sujeito em suas sucessivas ações de prática, no exercício da sua professoralidade. Nesta perspectiva, compreendemos que o “professor tarimbado” é aquele que possui um vasto repertório e que o utiliza com discernimento, em conformidade com o que requisitam as diversas demandas dos trabalhos que desenvolve.

Desta maneira, surge um novo conceito de professor que não é mais visto como alguém que só aplica conhecimentos produzidos pelos outros, mas sim como um sujeito que assume sua prática “a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2002, p. 230).

Considerações finais

Portanto, com base no panorama exposto, torna-se perceptível que se formar professor é um processo sério e complexo, que requer do sujeito paciência, comprometimento, dedicação permanente aos estudos e, especialmente, coragem para enfrentar as desafiadoras exigências do campo educacional. Todavia, estamos vivendo na contemporaneidade uma urgência que é transportada não só do trabalho para casa, como também de casa para as salas de aula. Essa urgência parece indissociável da vida. De todos os lados, somos cobrados a exercitar uma velocidade em nossas ações como ainda não tínhamos mensurado. Assim, nessa mesma velocidade muitas pessoas estão a tornar-se “professores”, e talvez você se pergunte: como assim, tornando-se professores?

Não é raro vermos, em outdoors pelas avenidas, anúncios que dizem: “venha fazer seu curso superior à distância, estudando apenas nos dias e horários que quiser”. Percebemos, além disso, que vários dos cursos ali ofertados dizem respeito às áreas de formação docente, em sua maioria licenciaturas. E aqui respondemos ao questionamento anterior: é dessa forma que um número considerável de sujeitos estão “se tornando professores”, cursando licenciaturas à distância em curto espaço de tempo.

Essa urgência vem fragilizando significativamente os cursos de formações pelos quais passam as pessoas que, em um futuro próximo, terão em suas mãos a responsabilidade de formar outros cidadãos, que, por circunstâncias diversas, possam vir a habitar suas salas de aulas, se já não estiverem habitando, pois comumente encontramos estudantes em nossas turmas que, por sua vez, igualmente, atuam como professores.

Acontece que não há como fazer “concessões” quando nos referimos a formação, ou correremos o drástico risco de nos depararmos com professores que não sabem ensinar para quem darão aula. Infelizmente, está cada vez mais comum encontrar sujeitos formados que não aprenderam nas faculdades ou universidades como lecionar.

Precisamos nos conscientizar de que não existem atalhos ou fórmulas milagrosas às quais podemos recorrer com a certeza de que as utilizando seremos professores. Deixamos aqui a sugestão de analisarmos os nossos mestres, aqueles que mais admiramos, e temos a convicção de que se tornará clara a percepção de que eles forjaram as suas identidades docentes no crivo de muito estudo e dedicação em incontáveis horas de trabalho prático.

Não podemos nos enganar e acreditar que apenas as horas de estágio, pelas quais precisam passar os alunos dos cursos de formação, são suficientes para dar a experiência profissional de que estes futuros professores necessitam. De igual modo, é importante ser dito

que muitos desses estágios são realizados sem o planejamento adequado e que não existe um controle efetivo capaz de garantir o seu devido cumprimento.

Ao percorrermos estes caminhos, temos cada vez mais nos convencido de que é indispensável problematizarmos constantemente os componentes que, direta ou indiretamente, estão imbricados na formação dos nossos professores. Pensamos, inclusive, que não existe a possibilidade de nos munirmos apenas de um discurso confortável e proclamar acesso à formação continuada, sem antes nos debruçarmos sobre quem são esses sujeitos-professores, quais as suas realidades, e também, que tipo de formação disponibilizar a eles.

O que mais nos põe inquietos é perceber que, em determinados casos, nós mesmos professores-pesquisadores não questionamos essas iniciativas. É como se criassem mutirões para formar professores à revelia, e aceitássemos tais ações como algo quase normal. Desse modo, modificam-se currículos, alteram-se linhas teóricas, mas não com a mesma frequência discute-se sobre a qualidade dos cursos oferecidos aos futuros professores no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BÁRCENA ORBE, Fernando. **El delirio de las palabras: ensayo para una poética del comienzo**. Barcelona: Heder Editorial, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1985.
- FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243-247.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: vol. 41, nº3, julho/setembro, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em: 20/05/2019.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. São Paulo: PUC/SP/PPG Educação – Supervisão e Currículo, 1996. (Tese de Doutorado).
- _____. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: InterSaber, 2012.
- ROZEK, Marlene. As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, nº. 1, p. 115-120, janeiro/abril, 2013. Disponível REVELLI, Vol. 11. 2019. Dossiê: Inovação, Tecnologias e práticas docentes. ISSN 1984-6576.

em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11221/8747>>. Acesso em: 18/04/2019.

SANTANA, Anthony Fábio Torres. **Diversos tons, lugares dissonantes: o movimento estético do ensinar**. Aracaju: UNIT/SE/PPED – Educação, 2011. (Dissertação de Mestrado).

_____. **Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores**. Porto Alegre: PUC/RS/PPGEDU – Educação, 2017. (Tese de Doutorado).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº. 73, dezembro, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 25/02/2019.