

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NOS IFs: DESAFIOS PARA
A COMPOSIÇÃO DE UM
REPERTÓRIO DE SABERES
NA/PARA A EBPT**

Vantoir Roberto Brancher

Este escrito tem por objetivo problematizar a construção histórica do conceito de saberes docentes à luz de referenciais do campo da pedagogia universitária, bem como repensar a constituição docente de modo geral a partir de um lócus de atuação da EBPT. Para tal, trabalhamos no intuito de ressignificar os fazeres da epistemologia da prática propondo alternativas à (re)construção docente.

Como primeira demarcação é preciso explicitar que compreendemos o professor como um indivíduo dotado de um *repertório de saberes*, repertório esse que precisa ser explicitado pelos próprios professores numa tentativa de modificabilidade e/ou visibilidade das práticas profissionais. Ou, ainda, na construção do que Gauthier (1998) denomina de *saber da ação pedagógica*.

Esse saber é demarcado pelo autor como uma possibilidade de ultrapassar a mera constatação do saber experiencial, culminando na legitimação e validação a partir de sua discussão, da problematização junto aos pares. Na mesma perspectiva, trabalha Oliveira (2009) ao afirmar que é justamente na experiência que ação se torna possibilidade.

Com isso, possivelmente, esses profissionais encontrariam condições mínimas para o estabelecimento de “regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores” Gauthier (1998, p. 33). Além disso, o autor aponta que, na contemporaneidade, se vive um tempo/espço no qual o saber docente

[...] é em grande parte privado e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões. Estamos ainda naquele ponto em que cada professor, sozinho em seu próprio universo, elabora uma espécie de jurisprudência particular, feita de mil e um truques que “funcionam” ou que ele acredita que funcionam. Contudo, exatamente por ser particular, essa jurisprudência só raramente chega ao conhecimento público para ser testada. Além disso, embora presente em toda prática profissional, uma jurisprudência particular não tem nenhuma utilidade para a formação de professores e não leva a um maior reconhecimento do status profissional dos docentes. Via de regra, esse saber se perde quando o professor deixa de exercer seu ofício. Os resultados das pesquisas sobre o saber da ação pedagógica poderiam contribuir enormemente para o aperfeiçoamento da prática docente. (GAUTHIER, 1998, p. 33-34).

Assim, percebo a importância do trabalho que possibilita a discussão da profissionalização da docência¹, em especial da docência em EBPT e, do mesmo modo, a necessidade de conhecer os dispositivos de formação envolvidos na constituição do professor que atua nesses espaços. Ainda o autor supracitado nos ensina que:

[...] os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. Ora, para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes. A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém. (GAUTHIER, 1998, p. 34).

A ideia do professor como indivíduo que tem uma história e, inerente a ela, encerra uma gama de saberes e informações que necessitam ser conhecidos para que se produzam novas significações às práticas docentes é algo que nem sempre foi

¹. O vocábulo *profissionalização* foi demarcado, no texto, no intuito de enfatizar que precisamos um cuidado com os fazeres docentes. Todavia, profissionalização, neste trabalho, não é a negação da personalidade do professor, e não quero dizer que o desejo pela docência não influencie nas ações docentes. Ao contrário, aqui trago o conceito de profissionalização, aproximando-o da produção de Ferreira (1999), na qual vai sinalizar para uma necessidade de reaproximação do profissionalismo com a vocação. Não entrarei aqui no mérito do docente ser ou não um sujeito vocacionado. Conheço a literatura que sinaliza para uma necessária recuperação do professor profissional, na qual se nega a ideia de vocação. Não farei isso, uma vez que, ao que me parece, Ferreira (1999) já o faz com bastante maestria, e indico sua leitura como possibilidade de interlocução. Assim, o que quero dizer, neste estudo, vai ao encontro das produções de Pereira (2006), que concebe a professoralidade como constituição identitária, onde personalidade e profissionalidade são tomadas numa coexistência. Nesse sentido, a formação de professores precisa conceber-se como formação holística do sujeito e não apenas como formação para o exercício da docência. O professor não é tão somente o magistério; ao contrário, é uma pessoa que vive, que sonha, que se relaciona, que vai ao teatro, que ouve música, que dança, que ri, que chora, que ama, que trabalha, etc. Assim, a docência é uma parte de sua vida e também é sua vida. Desse modo, formar professores é muito mais que possibilitar a participação em um evento ou permitir estudos coletivos dentro das escolas e universidades (embora pense que este último fazer há pouco tem sido desenvolvido). Formar professores é possibilitar ao docente que viva. Simplesmente viva e tenha tempo, condições materiais e conhecimento para compreender o momento histórico por ele vivido.

aceito academicamente. Contribuindo, nesse intuito, Oliveira (2006, p. 355) conceitua como saberes pessoais aqueles que “[...] explicitam a singularidade da pessoa do professor a partir da subjetividade acionada no trabalho docente. As experiências que produziram e foram produzidas pela pessoa, ao longo de sua trajetória de vida, configuram um professor diferente”. Apesar de saber que, em alguns lócus acadêmicos, a pessoalidade dos professores ainda não é aceita como constitutiva de sua profissão, autores como Tardiff (2002), Gauthier (1998), Oliveira (2006) e Cunha (2006), entre outros, conceituam os saberes desses profissionais no intuito de contribuir com a sua sistematização. Para tal, Cunha (2006, p. 355) define os saberes docentes como um conjunto de “conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional”. Na mesma perspectiva, Oliveira (2006, p. 355) afirma que são

[...] todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços de sua vida e de atuação. São os saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no tempo/espaço de formação que não se limitam ao espaço acadêmico, já sendo construídos na própria experiência de aluno (ao longo do processo de escolarização do professor).

Nóvoa (2006), importante escritor português, ao repensar a formação do professor da escola básica, prefacia uma obra que reflete a ideia do professor como um sujeito que precisa se narrar numa tentativa de entendimento sobre sua pessoa e profissão. Assim, explicita:

Durante muito tempo os professores, sobretudo as mulheres, foram remetidos ao silêncio e ao recato da sala de aula. O ofício exercia-se num espaço íntimo e resguardado, sem a presença das famílias ou a partilha dos colegas. Apenas o inspector tinha o direito de olhar, mas era um direito mais simbólico do que real. Normas e regulamentos impunham às professoras uma reserva no trajar e na presença pública, que eram a consequência óbvia de uma clausura que não era grandeza, mas sim menoridade. A palavra das coisas educativas não lhes pertencia [...] o princípio da abertura e do diálogo, em particular da abertura social e do diálogo interpares, é essencial à renovação de um mister que junta o *ethos* individual e o *ethos* colectivo, o *eu* pessoal e o *eu* profissional. (p. 9-10).

A perspectiva de valorização da pessoalidade dos docentes e a busca pela explicitação de suas vozes, numa ótica que não apenas de fazer reproduzir os conteúdos ditados culturalmente, é o que defendo aqui. Nesse mesmo sentido, meu percurso com a temática das narrativas docentes não é uma preocupação apenas momentânea. Trabalhamos, assim, com a ideia de permitir aos professores

que falem de si, a fim de que apontem/percebam seus saberes e construções pessoais e profissionais. Essas ações ajudaram-me a entender o professor como produtor de saberes importantes à comunidade professoral², apesar de parecer algo um tanto abstrato numa lógica que, por um longo período histórico, pensou o profissional como apenas reproduzidor de ideias de outrem. Nóvoa (2006) contextualiza que, durante muito tempo, o professor devia permanecer isoladamente no acolhimento das crianças e na transmissão de conhecimentos.

Os programas de formação de professores iniciavam-se com um preâmbulo que agora nos parece absurdo: “os professores não devem saber de mais, nem de menos”. Se soubessem “de mais” tornavam-se pedantes e eruditos, incapazes de se dedicarem a essa tarefa vulgar que é ensinar crianças. Se soubessem “de menos” não seriam capazes de combater o obscurantismo e de inscrever as luzes no cérebro das crianças. (p. 10).

Com isso, Nóvoa atribui novas formas às inquietações dos professores:

“Quem sabe, faz; quem não sabe, ensina”. Mas os que a repetiram ao longo do século XX, esqueceram-se de referir duas máximas que a acompanham: “Os professores revelam-se, não pela sua experiência, mas pela sua capacidade para pensarem a experiência” e “A actividade é o único caminho para o conhecimento”. Aqui estão os dois polos que permitem definir os mistérios dos professores, esses saberes que são difíceis de apreender, porque têm uma dimensão teórica, mas não são apenas teóricos, porque têm uma dimensão prática, mas não são apenas práticos, porque têm uma dimensão experiencial, mas não são apenas produto da experiência. Os saberes dos professores definem-se por um conjunto de conhecimentos, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada actividade educativa. (NÓVOA, 2006, p. 10).

Muitos professores já perceberam que, nas discussões em relação aos seus processos de formação, é indispensável um conhecimento bastante aprofundado sobre sua profissão. Conhecimento este adquirido pelo estudo de grandes mestres, grandes pensadores, ou como são costumeiramente chamados, de aprofundamentos teóricos. Compreendo, assim, os saberes dos professores a partir de três grandes blocos, quais sejam:

Saberes Pessoais: Na ótica de Oliveira (2006), entendendo-os como aqueles saberes que vão explicitar a singularidade do professor, a qual é acionada nos fazeres cotidianos desse professor, constituindo-o, dessa forma, em um profissional singular.

² Aqui definida como grupos de profissionais docentes de variados níveis de formação.

Saberes Acadêmicos: “construídos no espaço de formação realizada em instituições de Ensino Superior onde construtos teóricos são estudados e debatidos na perspectiva de subsidiar uma prática reflexiva entre os professores” (CUNHA, 2006, p. 305).

Saberes experienciais: Definidos a partir de Tardif (2002, p. 48-49) como aqueles produzidos na prática dos professores. Ou, nas palavras do próprio autor, são aqueles que representam:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Do mesmo modo que os autores supracitados, tenho trabalhado no intuito de conhecer e contribuir na sistematização dos construtos de saberes dos professores³. Tardif (2002, p. 32) aponta para a importância de desenvolver estudos sobre os repertórios de saberes dos professores haja vista que “[...] há poucos estudos ou obras consagradas aos saberes dos professores. Trata-se, de fato, de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado, inclusive pelas próprias ciências da educação”.

Assim, parece-me ímpar compreender os saberes docentes a partir de Tardif (2002, p. 31), especialmente quando percebe o professor como alguém que antes de tudo “[...] sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Cabe aos professores-pesquisadores descobrirem os saberes que realmente os docentes constroem, transmitem e/ou utilizam. O referido autor define o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Sei da importância da confluência desses saberes, sei também da necessidade de uma coerência em sua aquisição/construção. Embora aqui destaque os saberes profissionais, ou o que alguns autores denominam

³. Para aprofundar essas questões, destacamos duas obras que temos escrito nessa perspectiva. BRANCHER, V. R. **Formação, saberes e representações:** A história de Vida de Helena Ferrari Teixeira. 2ª ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2016; BRANCHER, V. R. **Estrelas na Terra? Repensando a atuação docente na pós-graduação:** dentre saberes, fazeres, mitos e desafios. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014 e BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V.F. **Formação de professores em tempos de incerteza:** imaginários, narrativas e processos autoformadores. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

“saber fazer” e “saber ser”, referindo-me às práticas escolares, ao falar/trabalhar no sentido dos saberes experienciais, pressuponho que os demais saberes estejam inerentes às práticas pedagógicas dos professores. Faz-se importante crescer que acredito no saber da experiência quando, de fato, uma vivência é pensada e analisada pelos docentes. Ou seja, quando os professores conseguem estabelecer reflexão sobre seu fazer.

Assim, é possível perceber que o repensar reflexivo apresenta, intrínseco ao seu desenvolvimento, um processo de formação e autoformação. Conceituo, nesta investigação, a formação e a autoformação a partir de Josso (2002), segundo o qual a formação é entendida como processo *continuum* que se dá ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional. Compreendo, desse modo, a formação do professor como processo permanente, introduzindo-o numa condição de sujeito em constante aprendizagem, ou seja, um “sujeito aprendente” (JOSSO, 2002, p. 9), ou, ainda, que vai realizando sua formação nos percursos por ele transcorridos. Cabe a ressalva de que nem tudo o que os humanos fazem é experiência, uma vez que “O primeiro momento de transformação de uma vivência em experiência inicia-se quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados pela nossa presença” (JOSSO, 2002, p. 73).

Talvez seja em função disso que Ferry (2008) também esclarece que nem tudo o que os docentes fazem é formação. Isso porque não se formam e tampouco, se qualificam, sem um tempo e um espaço para esse fazer. Assim, aponta o autor:

Trabajar sobre sí sólo puede hacerse en los lugares previstos a tal propósito. Si uno está haciendo un trabajo profesional, uno trabaja para otros; el profesor que da clase trabaja para los alumnos. No se forma. Y me van a decir ustedes seguramente: sí porque desarrolla su experiencia. Y yo les respondo: pero esta experiencia no va a ser formadora para él, sólo lo será si en un momento dado, y en un tiempo dado, trabaja sobre sí mismo. Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer, eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo. Pero no se hacen las dos cosas al mismo tiempo. Es por eso que es falso pensar en formarse haciendo. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación. Entonces sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo. Es lo que han hecho todas las instituciones escolares, universitarias, de formación, etc., empiezan poniendo a los alumnos en un lugar que tiene por límite las paredes, definen un tiempo para esta

formación [...] Tiempo y lugar para la formación, tiempo y lugar para el trabajo sobre sí mismo, que no puede confundirse con el trabajo profesional que es un trabajo para otros⁴. (FERRY, 2008, p. 10-11).

Sousa Santos (2000) elucida ser o conhecimento necessariamente autoconhecimento, ou seja, pesquiso e sou pesquisado; investigo, sou investigado, os humanos se autoinvestigam. Sujeitos e objetos da formação metamorfoseiam-se, produzindo construções simultâneas e convergentes. Complemento à perspectiva de formação o olhar atribuído por Nóvoa (2002, p. 11), agora explicitando a “autoformação”. Segundo ele, nesses momentos, “o formador passa a formar-se através das reflexões sobre suas trajetórias pessoais e/ou profissionais”; e vai mais a fundo, afirmando que, nesses processos autoformativos, na relação com as coisas (eco-formação), na relação com os demais indivíduos (hetero-formação), os saberes e a formação continuam a se desenvolver.

Assim, o ato de parar para narrar-se, acredito, pode incitar os docentes a produzir um tempo e um espaço de formação, uma vez que as “vivências atingem o *status* de experiência a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou” (JOSSO, 2002, p. 48). Cabe a ressalva de que os fatos narrados são sempre escolhas dos colaboradores; desse modo, uma memória foi acionada em função de algum sentido que passou a se estabelecer. Isso posto, ao narrar-se, um docente pode estar estabelecendo conexões outras que antes não atribuíam aos seus fazeres. É preciso, além disso, que se ressalve que toda vivência relatada é uma construção, a qual passou de alguma forma pelo filtro desses professores. Isso, porque toda narrativa oral ou escrita,

[...] inscreve-se de imediato num contexto interpretativo constituído de vivências consideradas semelhantes e/ou no mínimo de um referencial teórico que funciona como grelha de interpretação. Na abordagem “Histórias de Vida e Formação”, a reflexão sobre a vida é centrada no salientar as experiências que consideramos significativas, para compreendermos o que nos tornamos, nesse dia,

⁴. Trabalhar sobre si somente pode ocorrer nos lugares previstos para tal propósito. Se alguém está fazendo um trabalho profissional, ele trabalha para outros; o professor trabalha na classe para os alunos. Não se forma. E, certamente vocês irão dizer-me: sim porque desenvolve sua experiência. E eu lhes respondo: porém essa experiência não vai ser formadora para ela, somente será se em um dado momento, e num determinado tempo ele trabalhar sobre si mesmo. Uma vez que não ocorrem as duas coisas ao mesmo tempo. É por esse motivo que não é verdadeiro pensar em formar-se fazendo. A experiência de um trabalho profissional não pode ser formadora para aquele que a leva a cabo, salvo se consegue meios de voltar, de rever o que fez, de fazer um balanço reflexivo. Refletir é ao mesmo tempo repensar e tratar de compreender, e nesse momento sim há formação. Então somente há formação quando se tem um tempo e um espaço para trabalhar sobre si mesmo. É o que tem feito todas as instituições escolares, universitárias, de formação, etc., começam colocando os alunos em um lugar que tem os limites das paredes, definem um tempo e um lugar para o trabalho sobre si mesmo, que não pode confundir-se com o trabalho profissional que é um trabalho para os outros. [Minha tradução livre].

e de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do nosso meio humano e natural. Assim, a recordação das nossas experiências significativas de vida, do ponto de vista da nossa formação, é solicitada a partir desta indução deliberada. Mesmo sabendo que cada participante se apropria do conceito de formação segundo sua própria representação, durante uma boa parte do processo, há uma negociação de sentido sustentada pelo trabalho sobre as narrativas escritas. (JOSSO, 2002, p. 73).

Pensar acerca dos processos formativos dos docentes remete-os às possíveis instâncias envolvidas em sua formação. Assim, percebo a narrativa oral de forma bastante semelhante à trazida por Oliveira (2009) ao pensar sobre os dispositivos de formação dos professores. Diz ela que o ato de se narrar pode ser importante ferramenta para disparar processos formativos quando coloca os colaboradores como “pesquisadores de si”. Acredito que o movimento de reflexão ocasionado pela narrativa estimula o narrador a revisitar imagens, saberes, vivências escolares e sociais próprias de suas construções históricas. Assim, “no movimento de lembrar e esquecer”, os colaboradores podem estabelecer significações outras à construção da pessoa do professor.

Entender a narrativa a partir desse pressuposto fez-me aproximar das ideias trazidas por Foucault (1995). Nesse sentido, percebo-a como “tecnologia de si”, ou seja, aquelas que permitem aos sujeitos realizarem certo tipo de relações sobre si mesmos, no intuito de conseguir algum tipo de mudança subjetiva, que passa a interferir nas ações, nas condutas e nas posturas dos sujeitos.

O ato de escuta provoca uma percepção, diante da ação docente, como a preconizada por Oliveira (2009),

[...] os deslocamentos de sentidos numa trajetória pessoal e profissional, bem como os movimentos identificatórios – as identidades transformadas pelas experiências vividas em tempos/espacos distintos. A narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência e sobre as aprendizagens elaboradas a partir da experiência [...]. (p. 4).

Por meio dessa escuta, passei a observar que a formação do docente acontece em lócus distintos. Tais espaços-tempos tornam esses profissionais sujeitos únicos, tendo em vista que são únicas também as significações que estabelecemos. Isso porque foram permeados de *recordações-referências*⁵ (JOSSO, 2002, p. 31), que fazem deles, o que são.

⁵ Josso denomina de *recordações-referências*, aqueles fazeres permeados de significado, que tomaram “[...] uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores.” (2002, p. 29).

Gauthier (1998) e Tardif (2000) deixam transparecer que, se os professores registrassem as construções por eles vivenciadas, tais registros poderiam ser muito úteis na construção de um repertório de saberes relacionados ao fazer docente. Estabelecer, nesse sentido, um corpo de saberes dos professores, não significa que os professores devam apenas possuir um conjunto de saberes pedagógicos estáticos. Sua subjetividade é inerente ao fazer docente, do mesmo modo que sua história pessoal é importante para a profissão. Assim, proponho não apenas que o professor registre seus fazeres, mas também que consiga tempo e espaço para reflexão sobre esses registros e momentos.

Um significativo número de pesquisadores tem escrito acerca dos dispositivos que acionam a formação dos professores. Penso o espaço/tempo da sala de aula também como um dos espaços formativos do docente. Talvez, nesse sentido, estudar tal espaço possa ser o que Isaia (2003, p. 263) quer provocar quando aponta a necessidade de produzir

[...] um esforço investigativo voltado para os professores [...] buscando entender sua trajetória institucional/profissional e como a mesma pode ser condicionante para o modo como concebem a docência e conseqüentemente como contribuem para a formação de seus alunos.

Ainda na ótica da autora, muitos docentes “parecem não ter consciência de sua função de formadores”. Nesse caminho, por entender o que constitui o fazer docente, busquei as referências de Nóvoa (1995), remetendo-me à ideia de que — apesar de alguns negarem — é impossível separar a formação pessoal da formação profissional.

Isaia (2003, p. 265), talvez em consonância com os escritos do professor português, aponta que a formação do professor deve ser entendida como “um processo amplo que engloba tanto desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos”. A autora estabelece certos indicativos nesse entendimento, uma vez que, para ela, a docência é um espaço além da técnica, que perpassa não apenas por conhecimentos científicos, ao contrário, está amplamente marcada por relações interpessoais e fazeres de cunho afetivo, ético e de valor.

Nesse sentido, percebo o potencial das narrativas de si, realizadas com os profissionais, no contexto da EBPT, com a possibilidade de dar

[...] visibilidade aos processos pessoais, individuais e coletivos de formação do professor e traz para o cenário da formação continuada os saberes construídos sobre a docência, sobre a escola, sobre a sala de aula, sobre o professor, sobre a avaliação, enfim, sobre as questões pedagógicas e sociais da profissão. (OLIVEIRA, 2005, p. 253).

A partir disso, compartilho com Dias-da-Silva (1998), quando aponta para um conceito de desenvolvimento profissional docente alicerçado em uma lógica de formação continuada de professores, na qual a formação inicial, ou seja, a formação que ocorre nos cursos de licenciaturas, é apenas um momento na formação dos educadores, um ponto de seu trajeto de formação. Assim, também o professor formador não pode se perceber como um indivíduo cuja formação está concluída e, sim, em permanente construção. Dominicé (1990) mostra que justamente quando se olha a experiência dos docentes, encontram-se novos alicerces à formação. Aclarando, “[...] ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica” (p. 149).

Nesse sentido, estudar os ambientes de formação/atuação dos docentes, tentando conhecer essa cultura e os processos de ensino e de aprendizagem ali desenvolvidos, numa busca por um fazer qualificado que transcenda a formação, como um momento estanque, pode se revelar importante para pensar esses lócus formativos. Reflito, aqui, aproximando-me da perspectiva de Bolzan; Isaia (2004, p. 11), qual seja, não como um “processo mecânico e solitário, nem um simples exercício de criação ou construção de novas ideias, que pode ser imposto ao fazer docente, mas uma prática que expressa a tomada de decisões e as concepções que temos acerca de nossa ação pedagógica”.

Concluo afirmando que acredito no espaço de formação/atuação de professores como lócus de aprendizagem para professores e alunos. Do mesmo modo que acredito que, conhecendo as aprendizagens realizadas pelos professores nesse e noutros espaços, instaurando com isso a possibilidade da reflexão sobre os momentos formativos desses docentes, podemos qualificar nossos fazeres na educação de modo geral, bem como na EBPT. Assim sendo, penso que trabalhar com os fazeres docentes, delineando-os através de narrativas orais, pode contribuir com um novo olhar aos dispositivos de formação dos docentes nos tempos/espaços por eles vividos, dando outra voz e outra perspectiva para a formação permanente do professorado.

Referências

BOLZAN D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n.2, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a9.htm>. Acesso em: 20 mar. 2008.

CUNHA, M. I. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. (org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS: RIES, 2006. v. 2.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algo incompetente. **Cadernos CEDES: O professor e o ensino novos olhares**, São Paulo: UNICAMP, n.44, 1998.

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

FERREIRA, R. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, 2008.

FOUCAULT, M. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. 2 ed. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1995.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

ISAIA, S. M. Professores de Licenciatura: concepções de docência. *In*: MOROSINI, M. C. (org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 263-277.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Rio de Janeiro: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Nota de apresentação. *In*: OLIVEIRA, V. **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 9-16.

NÓVOA, A. Prefácio. *In*: JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, V. F. Verbetes. *In*: MOROSINI, M. C. (org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2006. v.2.

OLIVEIRA, V. F. A escrita como dispositivo na formação de professores. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009. **Anais** [...]. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_781.pdf. Acesso em: 4 jun. 2012.

OLIVEIRA, V. F. **Narrativas e Saberes docentes**. Ijuí: Unijuií, 2006.

OLIVEIRA, V. F. O grupo como dispositivo de formação: Conhecendo trajetos na educação superior. *In*: ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. p.101-120.

PEREIRA, M. V. Verbetes. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS: RIES, 2006. v. 2.

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