

PERCURSOS DE CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE: TRAMAS SUBJETIVAS

PASSAGES OF CONSTITUTION OF THE PROFESSORALIDADE: SUBJECTIVE TRAMS

Jussara MIDLEJ^{1,2}

RESUMO

Este trabalho descreve uma investigação-ação educacional vinculada a um Curso de Licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais conveniado entre a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, envolvendo 37 professoras em efetivo exercício docente entre 2005 e 2007. Seus objetivos conectaram-se à averiguação de como um processo investigativo/formativo poderia questionar concepções, ações pedagógicas monossêmicas e mecanicistas que muitos professores têm da vida e do trabalho pedagógico; a investigação de como se realizaria, na escrita narrativa e em situações comunicativas, a reconceitualização de saberes, a revisão de atitudes pessoais e profissionais. De suas bases teórico-epistemológicas emergiram experiências intersubjetivas procedentes dos princípios norteadores das histórias socioprofissionais de cada participante. As produções, como memórias coletivas do passado, consciências críticas do presente e premissas operatórias para o futuro, demonstraram que a processualidade da condição humana - e não a cristalização ou a estabilidade - reconstrói saberes profissionais, corroborando potencialidades de transformação.

Palavras-chave: Formação docente. Investigação-ação. Memória autobiográfica.

ABSTRACT

This paper describes an educational action research linked to an early childhood education degree program agreed between Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista and Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. This work involved 37 active female teachers and it was developed between 2005 and 2007. The objectives were formulated in order to determine

¹ Professora Doutora, Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Estrada do Bem-Querer, s/n., Vitória da Conquista, BA, Brasil. E-mail: <jumidlej@hotmail.com>.

² Professora Doutora, Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

whether a formative research process could question conceptions, monosemic and mechanicist pedagogical actions that a lot of teachers have about life; and how reconceptualization of knowledge and professional and personal attitude review would be done in narrative writing and communicative situations. From its theoretical-epistemological basis will come up intersubjective experiences from everyone's socio-professional guidelines. The production, as a collective memory of the past, critical consciousness of the present and operational premises for the future, will demonstrate that the processuality of the human condition, and not the crystallization or the stability, reconstructs professional knowledge verifying potentialities of transformation.

Keywords: *Teacher formation. Action research. Autobiographical memory.*

INTRODUÇÃO

Caminhos híbridos de produção de saberes

Entre os anos de 2005 e 2007, no contexto de um Curso de Licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais conveniado entre a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), de modo aleatório, um grupo de 37 professoras-alunas³ passou a dividir comigo a responsabilidade de abrigar, nas suas conjunturas acadêmicas e escolares, um processo de formação⁴ e investigação-ação educacional de cunho emancipatório, desenvolvido no Campus da UESB de Vitória da Conquista, inicialmente atrelado a quatro disciplinas ministradas por mim, na condição de professora formadora e pesquisadora. Desse modo, seu desenvolvimento se deu na inter-relação entre conjunturas individuais, sociais, políticas e institucionais e no cerne de um contexto de produção e uso de saberes, por meio de diálogos permanentes em busca de descentramento, interação e construção coletiva entre “[...] sujeitos interlocutores que procuram a significação dos significados” (FREIRE, 1983a, p.69), nem sempre simétricos e harmoniosos.

A experiência instigou-me a estranhar estruturas de legitimação e a produzir diferenças, outros sentidos nas práticas discursivas do cotidiano (SPINK; MEDRADO, 2000), concitando-me à redescoberta de renovadas possibilidades de exercer uma liderança compartilhada no encaminhamento coletivo dessa ação. Assim, dirigi o foco para a vivência de uma dinâmica de formação e investigação acadêmicas baseada em situações e problemas de seus contextos de trabalho a fim de investigar se a tomada de consciência acerca de si e do processo pedagógico seria capaz de promover a desfamiliarização de concepções monossêmicas e mecanicistas que, porventura, as participantes possuísem da vida e da profissão; e, ainda, a verificação das possibilidades de acionamento de novas organizações discursivas na análise crítica de práticas pedagógicas e as probabilidades de (re)construí-las em níveis mais complexos; por fim, a investigação de como se realiza na escrita e de como é verbalizada em situações comunicativas, a provável reconceitualização de saberes e a revisão de atitudes pessoais e profissionais. A parceria e a corresponsabilidade deram-se no refinamento e na revisão de conceitos tácitos, por meio de leituras plurais da realidade, criando-se, também, com as estratégias citadas, possibilidades de

³ Pelo desempenho dos papéis de docentes (professoras em efetivo exercício) e discentes (alunas do Curso em questão), utilizo-me desta categoria híbrida.

⁴ Adoto, para formação, a perspectiva de Gadamer, (1997, p.48) a qual “[...] integra o conceito de cultura, e designa a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades”. Associo o conceito de formação docente à ideia de *inconclusão* do homem, como um processo, relacionando esta ação ao desenvolvimento pessoal além do profissional.

interlocução acerca das fundamentações epistemológicas e multimetodológicas utilizadas enquanto essa investigação/formação se processava.

Na condição de pesquisadora acadêmica e coordenadora desse processo formativo/investigativo, eu tinha a consciência de que sua natureza híbrida se principiava a partir de uma denominada *colegialidade artificial* (HARGREAVES, 1998), na qual as situações de reciprocidade, no geral, ao não evoluírem espontaneamente, necessitavam de negociações e, nesse sentido, deveriam constituir parte integrante da tarefa. Nesse sentido, o movimento foi de validação e fortalecimento dos saberes docentes e aproximou-se de um conhecimento compartilhado, tecido numa estrutura interacional de crescente confiança e comprometimento, na qual os apoios mútuos ajudaram a criar uma ambiência de sustentação do crescimento sistematizado e, paulatinamente, legitimado num *aprender a fazer* ciência educacional (ZEICHNER, 1993).

Em tais direções, a natureza qualitativa⁵ deste estudo encaminhou-se sob abordagens epistemológicas e metodológicas que comportaram uma multiplicidade de referenciais aceitos numa lógica de complementaridade antagônica (ARDOINO, 1998; FRÓES BURNHAM, 1993, 1998) que incluiu as *ações de linguagem* (SMYTH, 1992) no cerne da espiral lewiniana (LEWIN, 1946) - na versão modificada por Carr e Kemmis (1988). Nesse sentido, a modalidade investigativa em pauta deu-se a partir de processos reflexivos intencionais e sistematizados, em compasso com a educação dialógica-problematizadora, de cunho freiriano.

Foi mencionado e sugerido, assim, às professoras-alunas um movimento investigativo que deveria acontecer conectado às ações de planejar, agir, observar e refletir a realidade concreta em que esta ação se operacionalizasse. Elas deveriam trabalhar o conhecimento já

existente desde que adentraram à escola na condição de alunas e procurar estabelecer relações entre a teoria, a ação e seus contextos de trabalho, tendo como suporte a vivência da *espiral* autorreflexiva de conhecimento e ação (CARR; KEMMIS, 1988) num processo de investigação-ação educacional. Com isso, os problemas a serem pesquisados brotaram de modo vigoroso, com a produção e a operacionalização da abordagem autobiográfica em situações educativas (JOSSO, 2004) trabalhadas em concomitância com a produção e socialização de cenas pedagógicas no cotidiano escolar. Tais ações, vinculadas entre si, tiveram seus ápices nas sessões reflexivas (MAGALHÃES, 2002) quando criaram movimentos de caráter metacognitivo em relação à própria experiência profissional a fim de, como afirma Freire (1983b), tomar distância para ver melhor a si mesmo, as ações, o outro e abrir espaços para a produção crítica do conhecimento.

A proposta da operacionalização deste processo às parceiras do estudo formativo deu-se claramente: os registros de si, do trabalho docente e acerca da (re)construção de conhecimentos pedagógicos deveriam instaurar um diálogo fecundo entre a pesquisa acadêmica e a investigação das histórias de vida, as próprias ações pedagógicas, na expectativa de tais estratégias constituírem-se em procedimentos individuais e coletivos de formação profissional com consequências sociopolíticas “[...] na assunção da negociação e do conflito [...] da mediação e do desafio na dinâmica da pesquisa” (BARBIER, 2002, p.71). Como base para a emergência de uma nova epistemologia da *práxis*,⁶ acordamos que esse processo estaria imbricado com as ações de linguagem - a partir dos registros, da partilha dos achados, das produções e das reflexões em planos coletivos. Desse modo, as leituras e discussões viriam vinculadas à produção de autonarrativas de vida pedagógica como um processo de reconstituição

⁵ Este termo tem o inconveniente de sugerir uma falsa oposição entre qualitativo e quantitativo, que deve, de início, ser descartada: a questão é da ênfase e não da exclusividade.

⁶ Concepção que integra em uma unidade dinâmica e dialética a prática social e sua pertinente análise e compreensão teórica, a relação entre a prática, a ação, a luta transformadora e a teoria que orienta e ajuda a conduzir a ação (HURTADO, 1992, p.173).

da gênese de ser professor, de recriação/reinvenção da prática docente atual, através dos registros e das análises dos trajetos discentes e tramas constitutivas da profissionalidade docente. Além disso, conectadas às problematizações da práxis pedagógica no sentido de criar possibilidades de renovadas condições de acontecer uma *teoria da ação* (FREIRE, 1983b; GRABAUSKA; DE BASTOS, 2001). Esperava-se que, sob tais premissas, as situações concretas sobreviriam como possíveis elementos propulsores de um processo de produção de conhecimento, de ordem social que se transforma continuamente, como ciência da práxis produzida numa concepção participativa e voltada à colaboração ativa. É preciso admitir que esta trama precisou envolver “[...] um trabalho hábil, honesto e franco de persuasão e de relação de confiança [...]” (MACEDO, 2000, p.158).

Desse modo, agi na intenção de examinar alguns aspectos das condições subjetivas ligadas à docência e suas condições objetivas de ocorrência; tais aspectos se processaram como descrições e narrativas de um processo individual e social a acionar elucidações das “[...] experiências constitutivas da professoralidade nas denominadas fontes pré-profissionais do saber ensinar” (PEREIRA, 2001, p. 23)”. Crenças anteriores sobre o processo de ensino/aprendizagem deveriam expressar-se nos fenômenos e experiências como discentes, bem como a partir dos modelos de docência que lhes foram proporcionados no percurso escolar (FERRAROTTI, 1982; DELORY-MOMBERGER, 2000; DOMINICÉ, 2000; PINEAU, 2004).

Professoralidade: em busca das marcas

No decorrer do tempo, as ações propostas, ao serem operacionalizadas, sistematizadas e associadas às sequências espiraladas de Carr e Kemmis (1988), foram sendo acionadas através de “[...] óticas e sistemas de referência diferentes entre si, aceitos como definitivamente irreduzíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas” (FRÓES

BURNHAM, 1993, p.7), criando possibilidades de ativar acontecimentos intersubjetivos e (re)construtivos e abarcando a crítica da reconstrução. Nesse sentido, a instrumentalização das professoras-alunas no processo reflexivo se deu de modo intermitente, enfocando a construção de autorretratos discentes e atividades com a escritura de diários reflexivos (ALARCÃO, 1998, 2004). Ao gerir as informações disponíveis e adequá-las estrategicamente ao contexto da situação formativa, busquei não perder de vista a análise de *um saber agir em situação*, uma vez que na práxis não existe o mundo sem a consciência da pessoa que o elabora, o percebe e o define. Ao assim me posicionar, vinculei-me à concepção de que o que se está sendo, quando se é professor, é um componente atualizado de diferentes vetores de forças do campo imanente de possibilidades históricas e culturais que se circunscrevem e se atualizam.

A posição de Pereira (2001, p.23), ao problematizar e investigar “como se é professor? Como é ser professor? Por que se é professor?” em vez de simplesmente inquirir “o que é ser professor?”, desvela que ao nos sintonizarmos com tais premissas não estamos em busca da identidade do professor e sim do processo de individuação que se configura em estados singulares de ser e se atualizam em inúmeras possibilidades que perfazem o campo da subjetividade. O autor (2001, p. 38) busca, em seus estudos, “[...] explicitar caminhos nos processos de formação, caminhos que contribuam para considerar a inseparabilidade da formação (e autoformação) profissional e produção da subjetividade”. Ele fundamenta-se em Deleuze (1988), Deleuze e Guattari (1995) e Foucault (1993) para a identificação dos modos e possibilidades de interferir nos fluxos de atualização do “*devir* professor” e rejeita o modelo de identidade estática. Antes, investe na processualidade que compõe tais fluxos. Com efeito, ao tomar como referência as produções epistêmicas de Pereira (2001), operei na direção da constituição subjetiva da professoralidade por compreender que a partir dessa concepção, a professoralidade se encontra “[...] abalada por

uma tensão desestruturante, depois de experimentar o caos das forças interferentes e tende a se organizar em uma nova forma existencial” (PEREIRA, 2001, p.39). Portanto esse processo deu-se em direção contrária ao movimento identitário que assume uma “[...] configuração cristalizada de uma forma de ser” (PEREIRA, 2001, p.36).

Nesse sentido, apoiei-me também em ideias de Dominicé (2000, p.167), para quem “[...] o exame dos processos de formação, entendidos como dinâmica de aprendizagem e de mudança, não pode se realizar sem referência explícita à forma como o adulto vivenciou as situações concretas de seu próprio percurso educativo”. Não como um encadeamento cronológico, mas como um processo de recriação de significado onde passado, presente e futuro se conectam e se redimensionam em sempre novas constelações “[...] a fim de produzir algo que ainda não existe” (PEREIRA, 2001, p.35). As memórias autobiográficas foram consideradas, nesse contexto, como “[...] tramas invisíveis de forças subjetivas” (PEREIRA, 2001, p.33), a trazerem, em si, produtos de intersecção de diferentes componentes, das histórias particulares ou das famílias, dos discursos culturais e suas condições materiais e não-materiais “[...] na inseparabilidade da formação e autoformação profissional [...]” (PEREIRA, 2001, p.38).

Nessas bases, nossa ação delineou-se e, aos poucos, emergiram revelações de que a resistência inicial em escrever acerca de si e das experiências pedagógicas se devia ao medo de desnudamentos que produziriam marcas, além de criarem possibilidades de desvelamentos de crenças e tradições. As professoras-alunas vislumbraram que as *escrituras de si* e das práticas, ao serem trazidas para as discussões coletivas, poderiam torná-las vulneráveis, já que iriam inexoravelmente mexer com o *status quo* e clarear compreensões de como se constituíram na escola, e, desse modo, talvez forçassem rupturas no cotidiano; nessas bases, eu presumia: provavelmente poderiam causar afecções como encontros de forças produtoras de marcas novas, suscitadoras de novas

configurações de si (PEREIRA, 2001). Acerca disso, o citado autor (2001, p.39) assevera que “[...] num procedimento identitário, o sujeito se fixa num modelo que o caracteriza como o mesmo de si [...]”. Nesse sentido, a identidade, ao constituir-se numa determinação, reduz as possibilidades de vir-a-ser a um padrão que tende a se repetir. Num sentido oposto, a assunção da condição humana como construção subjetiva e processual vincula-se à abertura de espaços para novas estruturas de construção do conhecimento, traz em si avanços significativos acompanhados de alguns retrocessos, fornece indícios de exigir do formador de professores um trabalho cuidadoso que se demonstre mobilizador de rupturas: uma ação que tenha significado e funcionalidade a fim de impulsionar os docentes, mobilizá-los mesmo a repensar antigos conceitos e tomar consciência da necessidade de pôr em jogo tudo o que sabem e avancarem rumo a renovadas construções cognitivas e afetivas dentro de um caráter expansivo.

Diários, narrativas e comunicações orais: registros essenciais

Nas dimensões citadas, a produção da escrita autobiográfica responde a enunciações anteriores, refuta, confirma, antecipa respostas, dialoga com futuros possíveis e promove visibilidades a processos de como as pessoas se apropriam e se apropriaram dos saberes específicos da prática docente. Do mesmo modo, ao *fertilizar* retornos de si para si mesmo, a escrita autobiográfica favorece a mobilização das estruturas tácitas de pensamento e ampliação de conhecimentos, num sentido de afloramento de desejos e necessidades de superar dificuldades, avançar em hipóteses, quicá ensejando renovadas atitudes perante a vida e o trabalho. Desse modo, embora atenta às ideias deleuzianas (1988) de que as possibilidades de produzir a diferença são muito menores do que as possibilidades de produzir a repetição, optei por apostar na hipótese de que o desvelamento de estereótipos e velhas certezas poderia ensejar a produção de novas formas de posicionamento

relacionadas especialmente à função docente (MIDDLEJ, 2007a, b).

Houve, assim, uma intencionalidade de que essa tarefa de reconstrução do processo formal de escolaridade se desse na direção de instigar a mobilização dos saberes da experiência (DEWEY, 1979; TARDIF; RAYMOND, 2000) que as professoras tiveram como alunas, passando pela “[...] condição humana em sua processualidade, como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais [...] no sentido de explicitar caminhos de formação” (PEREIRA, 2001, p.38). A dimensão que se tem para a formação nessa perspectiva é aquela que leva em conta as experiências recontadas, com possibilidade de transformação; que não seja praticada de maneira impessoal e linear, mas como experiência compreendida e criticada, como criação de linguagem humana, como produção da história. Na direção que lhe imprime Benjamin (1987), ao afirmar que pela lembrança, na linguagem e na narrativa, passado, presente e futuro se conectam e se redimensionam em novas constelações - resgata-se o poder de ser nessas três dimensões de tempo, possibilitando tecer o sentido da história, não mais como um encadeamento cronológico, mas como um processo de recriação do significado. Kramer (1998, p.23) sintetiza esse processo afirmando que “[...] pela linguagem, revivemos e refazemos a experiência vivida - a autobiografia. A narração da própria vida, a lembrança, são partes do processo de fazer a história”.

Desse modo, os discursos contextualizados em ações comunicativas sistemáticas, porque baseados na linguagem advinda dos diários, das narrativas e expressos em comunicações verbais, foram abordados a partir da hermenêutica gadameriana (GADAMER, 1997), “[...] onde a vida humana é concebida como um horizonte de possibilidades não decididas [...] antes, condicionada e contextualizada pelo fenômeno da linguagem, da cultura e da política” (GRÜN;

COSTA, 2002, p.96). Nessa estatura, este estudo formativo *quebrou, morinicamente*, esferas fechadas concernentes aos contextos relacionais e, assim, realizou movimentos de (r)estabelecimento das articulações entre o que foi separado na tentativa de compreender a multidimensionalidade (MORIN, 2002) das narrativas autobiográficas. Suas especificidades confluíram para “[...] sentidos e constelações vindos tal qual rios das nascentes das (suas) práticas locais, arrastando consigo as areias dos percursos moleculares, individuais, sociais e planetários” (SANTOS, 1987, p.53). Em tais direções, foi preciso *distender o elástico* dos significantes e dos significados e ver onde outros sentidos de ser professora poderiam fazer sua morada (CORAZZA, 2002).

Houve, neste estudo, uma demonstração de que as marcas subjetivas, de algum modo, *guiam* “[...] um sujeito-em-prática [...] sendo e, ao mesmo tempo, como potência de vir a ser outro de si, algo diferente do que vem sendo, algo nunca sido” (PEREIRA, 2001, p.36). Muito diferente, portanto, de uma concepção identitária, algo estável, de forma estereotipada de ser professor. Assim, o tempo de atividade na profissão foi um dado relevante: ele surgiu como um fator importante na compreensão dos saberes constituídos, já que se confundia, muitas vezes, com o tempo de vida, com a autoformação profissional em sua processualidade⁷. As fontes de aquisição dos saberes da experiência e seus modos de integração ao trabalho docente demonstraram *atravessar* formações existenciais singulares, parecendo desequilibrar um sistema, até então, aparentemente estável e ativaram novas possibilidades de a pessoa tornar-se diversa de si mesma. Isso transparece nos registros transcritos abaixo:

Na minha profissão, são quase 19 anos trabalhando de um jeito empirista sempre muito presa ao conteúdo e transmitindo para os alunos. [...] eu aprendi assim [...] agora percebo que o importante não é

⁷ A maioria das professoras-alunas (40%) tinha de 11 a 15 anos de exercício e 33% de 16 a 20 anos. As de menos tempo de serviço (24%) tinham de seis a dez anos de profissão.

apenas isto e sim realizar atividades que levem o aluno a pensar, a construir seu conhecimento, a agir por ele. Na minha sala estou procurando criar situações problematizadoras, não dou mais respostas prontas, estou fazendo trabalhos em duplas, em grupos. Tudo isso dá muito trabalho, porém os resultados estão mais satisfatórios. Tenho que melhorar muito ainda, hoje eu sei disso (professora-aluna RF).

Vivia angustiada como aluna, com medo de errar. Como professora sentia necessidade de melhorar a minha prática e ajudar mais os alunos com dificuldades e não sabia bem como fazer. Ao entrar para a Universidade, com as aulas e as discussões vejo que minha mente está se abrindo [...] agora comecei a me olhar mais e refletir no que vivi como estudante e como professora: observo e percebo meus alunos hoje de modo diferente daquele aluno inquieto que eu pensava não querer nada [...] Penso na teoria de Piaget que explica o conhecimento como uma construção contínua, feito de trocas entre o sujeito e o mundo e sei que devo mudar meu jeito de ensinar: preciso é desafiar o aluno pra ele ficar mais inteligente, evitar dar respostas prontas e não querer que ele decore as lições como eu fazia. Fico aflita e quero ser diferente das professoras que tive (MN).

As narrativas autobiográficas revelaram-se, como se pode perceber, para essas professoras-alunas, como *lugares* de reconstrução de saberes profissionais subjetivados, tornando-se, por essa razão, meios privilegiados de acesso ao universo de formações existenciais singulares, em emergências constituídas coletivamente “[...] em constante iminência de deixar de ser o que vem sendo para tornar-se diferente de si mesmo [...]” (PEREIRA, 2001, p.34). Em tais sentidos, ao levar em conta a subjetividade daquele que escreve, Josso (2004); Pineau (2004); Souza (2004); Souza e Cordeiro (2007) postulam que as *histórias de vida*, contadas, mobilizam, na pessoa que narra, a capacidade de transformar as representações

de sua trajetória e o modo como elas interferem na sua forma de agir e de estar no mundo. A história é compreendida, aqui, como memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro (FERRAROTTI, 1982) a postular, em fluxos, a processualidade da condição humana e não determinados papéis, a cristalização ou a estabilidade (FOUCAULT, 1993; PEREIRA, 2001). Vê-se que a primeira consequência desse acesso à historicidade pessoal, seus valores e crenças é que, “[...] ao reconstituir a sua história, o narrador tece, continuamente, passado e futuro, observa-se em transformação e reinventa o presente na tentativa de compreender o que está sendo e fazendo em/da sua vida [...]” (PASSEGI, 2007, p.35) de modo a admitir outras possibilidades de ser/estar na profissão.

Percebe-se, assim, por detrás dos dois fragmentos acionados, um conhecimento individual do ato de ensinar, de tramas constitutivas de um *aprender a ser professor*, entrelaçado a um tempo de aprendizado proveniente da história de vida pessoal, dos lugares de formação e da experiência de trabalho (TARDIF, 2002). Nos registros, o saber profissional ao encontrar-se na confluência entre várias fontes de saberes e de elementos socioculturais vai-se processando em novas conexões; desse modo, a tomada de consciência aparece como um dado provocador de conflitos e gerador de um processo de reconstrução metacognitiva. Vê-se que há nos registros acima manifestações de sentidos implícitos e percepções individuais a revelarem um *a priori* acerca do fenômeno pedagógico; transparecem, ainda, as experiências vivenciadas no Curso que colocaram em ação um processo em que conceitos e ideias são repensados, e isso, de algum modo, provocou a reconstrução dos conhecimentos prévios em direção a compreensões mais amplas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O registro autobiográfico, assim, dá demonstrações de ser capaz de desvelar

aspectos de experiências formadoras e de evidenciar o movimento que cada pessoa empreende no citado ir e vir de aquisição do conhecimento, criando possibilidades de desvendamento de modelos e princípios que estruturam discursos e cristalizam ações pedagógicas. Esse processo indica condições de funcionar como dispositivo que inquieta e amplia possibilidades de a pessoa se avaliar e rever cristalizações e padrões de aspectos relacionais e didáticos vinculados ao trabalho docente (NÓVOA, 1992; DELORY-MOMBERGER, 2000; DOMINICÉ, 2000; PEREIRA, 2001; JOSSO, 2004).

Finalmente, avalio que houve uma importância intrínseca nessa experiência vivenciada de modo híbrido: seus resultados apontam que a complexidade das ações de linguagem, imbricadas com a espiral de ação e reflexão, e as narrativas autobiográficas contribuíram para o reexame de concepções pedagógicas, para uma ampliação de percepções políticas e desenvolvimento de uma sensibilidade socioexistencial do professor-pessoa. Confiro, neste contexto, uma nota especial para a revisitação ao passado, tal como ele submergiu, passando a funcionar como fio condutor das experiências e partilhas intersubjetivas da história socioprofissional de cada uma das participantes; os registros das professoras-alunas, ao enriquecerem suas percepções, ajudaram-nas a analisar e compreender aspectos relacionados ao processo de aprendizagem realizado ao longo da vida, criando possibilidades de constituição de renovados modos de enxergar e exercer o trabalho docente e conceber a própria vida.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. (Org.) *Caminhos de profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998. p.99-122.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) nas situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (Org.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.24-41.
- BARBIER, R. *A Pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. v.1.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.
- CORAZZA, S.M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M.V. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. São Paulo: DP&A Editora, 2002. p.105-131.
- DELEUZE G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v.1
- DELORY-MOMBERGER, C. *Les histoires de vi: de l'invention de soi au profet de formatin*. Paris. Economica, 2000.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DOMINICÉ, P. *Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmatan, 2000.
- FERRAROTTI, F. *Histoire et histoires de vie*. Paris: Librairie des Meridiens, 1982.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FRÓES BURNHAM, T. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a construção do currículo escolar. *Em Aberto*, Brasília, v.12, n.58, p.3-13, 1993.

FRÓES BURNHAM, T. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade. In: BARBOSA, J.G. (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.35-55.

GADAMER, H.G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GRABAUSKA, C.J.; De BASTOS, F.P. Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. In: MION, R.A.; SAITO, C.H. (Org.). *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001. p. 9-20.

GRÜN, M.; COSTA, M.V. A aventura de retomar a conversação: hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, M.V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.85-104.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Rio de Janeiro: McGraw Hill, 1998.

HURTADO, C.N. *Comunicação e educação popular: educar para transformar e transformar para educar*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

JOSSO, M.C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação*, v.7, p.19-41, 1998.

LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social*, n.2, p.34-46, 1946. (volume 2, já informado).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R.S. *A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Editora da UFBA, 2000.

MAGALHÃES, M.C. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL PARA PESQUISA CULTURAL E TEORIA DA ATIVIDADE; 5., 2002. *Anais...* Amsterdam: Vrije Univesrsiteit, 2002.

MIDDLEJ, J. Memória e poesia no cotidiano da escola. *Presente! Revista de Educação CEAP*, Salvador, v.15, n.2, p.23-29, 2007a.

MIDDLEJ, J. A poética do cotidiano e a profissão docente. *Práxis Educacional*, v.3, p.279-298, 2007b. (volume 3, já informado).

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

PASSEGI, M.C. Memorial de formação: entre a lógica da avaliação e a lógica da (auto)formação. *Presente! Revista de Educação*, Salvador, v.15, n.57, p.34-37, 2007.

PEREIRA, M.V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: FRAZÃO, C. et al. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Dp&A., 2001. p. 23-41.

PINEAU, G. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: Triom, 2004.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v.29, n.2, p.267-300, 1992.

SANTOS, B.S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Portugal: Afrontamentos, 1987.

SOUZA, E.C. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*.

344f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, E.C.; CORDEIRO, V.R. Por entre escritas, diários e registros de formação. Presente! *Revista de Educação CEAP*, Salvador, v.15, n.57, p.45-49, 2007.

SPINK, M.J.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M.J. (Org). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.41-61.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.21, n.73, 2000.

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

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em 11/1/2009 e aceito para publicação em 27/10/2009.