

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO UM PROCESSO DE AUTOCRÍTICA

**Antonieta Alba CELANI<sup>1</sup>**

Docente do Deptº de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL-PUC/SP

**Marcio Jean Fialho de SOUSA<sup>2</sup>**

Estágio pós-doutoral/LAEL-PUC/SP  
Doutor em Letras (Literatura Portuguesa)/USP

### RESUMO

Ainda que tradicionalmente, a formação docente tem sido vista como um exercício de aprender teorias ou como um processo de subjetivação externo. O processo de autoconhecimento apresentado por Michel Foucault, no entanto, é um desafio a se pensar nos processos formativos como sendo uma construção autônoma de si, por meio de resultados de jogos de poder e de saber, nos quais vão se construindo social e coletivamente. Sendo assim, a proposta deste artigo é discutir como o processo de formação continuada de professores pode ser um aliado positivo em sua prática docente e como o exercício da escrita autobiográfica pode ser um instrumento eficaz para a formação da consciência autocrítica dos professores de língua estrangeira moderna. Em nosso estudo, a proposta é utilizar-se das estratégias da escrita memorialística como instrumento de exercício da autocrítica e consequente formação profissional.

**Palavras-chave:** Formação. Autocrítica. Reflexão. Desafios.

### Introdução

Nas últimas décadas, muito tem sido falado acerca da necessidade da formação continuada de professores. De fato, com a globalização dos conhecimentos, tem se tornado iminente a formação contínua e sistemática dos professores em serviço. Não é mais possível que o professor pense ser suficiente a formação recebida em seu período de graduação, afinal, muitas vezes o que se aprende durante este tempo acaba se tornando obsoleto, vista a velocidade com que as informações circulam nos meios sociais, tendo como principal auxiliar a internet.

---

<sup>1</sup> Endereço eletrônico: [acelani@pucsp.br](mailto:acelani@pucsp.br)

<sup>2</sup> Endereço eletrônico: [pavlovfialho@usp.br](mailto:pavlovfialho@usp.br)

Como se nota, um dos pontos mais discutidos na área de ensino de línguas estrangeiras é o processo formativo do aluno de graduação, do futuro professor. Nesse contexto, ainda hoje há uma grande lacuna entre o que se aprende na universidade e aquilo que o futuro professor, de fato, deverá ensinar no seu dia a dia docente. Isto porque, além dos motivos supracitados, como o rápido acesso à informação, na graduação, o aluno deve se preocupar em organizar projetos, refletir sobre a prática docente, trabalhar cooperativamente junto a outras disciplinas, porém, não poucas vezes, todas essas reflexões estão longe da prática em sala de aula. Nem mesmo a disciplina de estágio supervisionado dá conta de integrar os estudantes universitários à vivência de ensino nas escolas. Segundo Piconez (2001, p. 16), essa dicotomia ocorre porque, em geral, as disciplinas acadêmicas acabam sendo subdivididas entre aquelas teóricas, que dão conta dos conteúdos formais do curso; e as disciplinas práticas, que compreendem as disciplinas pedagógicas.

Vale dizer, porém, que afirmar que muitos conteúdos apreendidos no âmbito acadêmico tornam-se arcaicos não quer dizer que se tornam inúteis, mas tornam-se materiais passíveis de análises críticas e de muitas adaptações ao contexto escolar em que será ministrado.

Como bem afirma Celani (2004), o professor deve sempre assumir uma postura criativa mediante o seu real contexto de atuação pedagógica, precisa atualizar seus conteúdos e traçar novos caminhos, “novos mapas”. Afirma a pesquisadora, é preciso

[...] traçar novos mapas, não em seguir ou refinar os mapas existentes. Com mapas novos, que nos levam por águas desconhecidas, a rota e o destino são descobertos por meio da própria viagem [...]. Contudo, é bom refletir sobre os velhos mapas, porque refletindo sobre os caminhos indicados por eles, podemos questionar e gerar novas perspectivas por meio da contestação e do conflito. Já que os novos mapas podem nos levar aos mesmos lugares por caminhos diferentes, a criatividade pode estar no caminho e não no ponto de chegada, necessariamente. Daí a relevância em não se descartar os antigos mapas. (CELANI, 2004, p. 135-160)

Celani chama a atenção para o fato de que nada se perde dentro do mundo do conhecimento, os mapas antigos não devem simplesmente ser jogados fora, pelo contrário, devem ser revisitados, atualizados e ser aproveitados nas suas devidas proporções. Isso equivale a dizer que os diversos métodos e abordagens de ensino tradicionais não são totalmente ruins, não devem ser ignorados, haja vista que eles já foram muito úteis e

ensinaram muitas pessoas, contudo precisam ser atualizados, fazem-se necessários junto a novas abordagens. Essa atualização, não obstante, assume lugar quando o professor se torna crítico de sua própria prática pedagógica, quando está constantemente em formação e, por isso, sempre atualizado.

### **O professor de língua estrangeira moderna e seus desafios formativos**

O professor de língua estrangeira brasileiro parece carregar consigo, dentro de todo esse contexto ora apresentado, um desafio a mais, pois ensina uma língua cujo aluno não tem contato direto com sua oralidade ao sair da sala de aula, ou seja, o aluno brasileiro precisa dedicar-se de modo mais específico e com mais tempo de estudo em sala de aula que um aprendiz de uma segunda língua que se fala em seu dia a dia.

No contexto nacional, com a obrigatoriedade de se estudar ao menos uma língua estrangeira no ensino regular<sup>3</sup>, outro empasse verifica-se: Os professores enfrentam a falta de interesse dos alunos em aprender outra língua. Desse modo, o professor acaba por ter que ensinar um conteúdo mínimo obrigatório, pré-estabelecido pela federação, além das expectativas institucionais e/ou regionais a alunos que não querem aprender, salvo exceções.

Essa realidade apresentada corrobora para a necessidade de que o professor de inglês busque promover aulas instigativas, desafiadoras e, acima de tudo, que consiga resgatar ou estabelecer o interesse do aluno para a aprendizagem. Nesses termos, mais que conhecer as diversas abordagens de ensino, o professor precisa ser um grande conhecedor da língua alvo. O aluno, por seu turno, precisa reconhecer o aprendizado da língua estrangeira como uma oportunidade para aumentar a autopercepção como ser humano e, acima de tudo, como cidadão (BRASIL, 1998, p. 15).

Aprender língua estrangeira significa estar apto a engajar-se discursivamente no mundo social, abrindo-se a novas culturas, reafirmando e/ou construindo a sua própria identidade nacional, sendo endossada pelo exercício da alteridade. Essa consciência, o aluno precisa criar, mas, para isso, ele precisa ser conduzido a este caminho, uma vez que está em processo de formação.

---

<sup>3</sup> A língua inglesa acaba por assumir uma posição privilegiada neste quadro e, por isso, tomá-la-emos como parâmetro para este estudo.

O professor, por sua vez, não consegue traçar sozinho este caminho a ser percorrido por seus alunos. É preciso que também ele seja orientado, mantendo uma formação contínua em seu âmbito de trabalho junto a seus pares e coordenadores pedagógicos. Isso porque, como afirma Romero (2009, p. 83), “*teacher educators are bound to perpetuate internalized models – that is, ‘we teach as we have been taught, rather than as we have been trained to teach’*”, fator esse que pode passar despercebido pelos docentes.

E aqui entra, objetivamente, a necessidade da formação continuada do professor em serviço, não basta que o professor conheça as novas teorias de aprendizagem, o professor precisa, além disso, vivenciar as novas teorias, apropriar-se delas, validá-las e, na medida do possível, adaptá-las junto aos seus alunos,

[...] faz-se necessário seu envolvimento em um processo de reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula. Essa reflexão é entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar Língua Estrangeira, e, conseqüentemente, da própria proposta inovadora. (BRASIL, 1998, p. 109)

Isso, na abordagem de Schön (2000, p. 25), seria a epistemologia da prática, em outras palavras, os conhecimentos são revelados na ambivalência ação e reflexão, na ação. A reflexão a partir de sua própria prática revela conhecimentos subjacentes à própria formação e, a partir deles, é possível avaliar, reavaliar e, se necessário, transformar.

Partindo do referencial que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da epistemologia da prática de Schön, é possível afirmar que a formação continuada do professor deve ser uma preocupação tanto do próprio profissional quanto da instituição de ensino, que conta com o trabalho deste professor, segundo afirma Ur:

*A teacher can and should advance in professional expertise and knowledge throughout his or her career, and such advances do not depend on formal courses or external input. You have within your own teaching routine the main tools for personal progress: your own experience and your reflections on it, interaction with other teachers in your institution.* (UR, 1991, p. 318)

Desse modo, o conhecimento do professor vai sendo construído, questionado, refletido e tornando-se consistente em sua prática profissional diária, e em seu aprofundamento pedagógico e educacional, junto aos programas de educação continuada que devem fazer

parte de sua vida profissional, sejam estes oferecidos pelo próprio estabelecimento de ensino a que pertence ou em cursos extraescola, buscado pelo próprio professor para seu aprimoramento pessoal.

No que tange ao professor de língua inglesa da escola pública de ensino, além de buscar se aprimorar em seus conhecimentos teóricos, deve ainda buscar conhecer e se aprofundar no Currículo Oficial exigido pela rede, dessa forma, a identidade profissional do professor acaba sendo moldada a partir desta formação continuada que é apresentada pelo currículo que o professor precisa contemplar em suas aulas.

Como bem apresentado por Nóvoa (2016), essa preocupação com a formação continuada do professor ganha espaço a partir do início do século XX, com a criação das escolas normais que, além de formar seus próprios profissionais para atuarem na rede pública do governo, servia também para controlar um corpo profissional. Dessa maneira, ainda que atualmente não existam mais as escolas normais, é possível identificar seu legado nessas duas posturas formativas apresentadas anteriormente, no que tange à formação continuada destinada aos professores.

Detectar tais posturas formadoras não é de todo ruim, em sua essência, pois desse modo é possível garantir que os alunos possam ter os mesmos conteúdos mínimos em cada série, independente da escola onde estudam. Assim também, o processo formativo do professor tem como alvo a formação identitária do profissional da educação.

O desafio, entretanto, maior nos cursos de formação de professores, tem sido como ensinar esta nova geração de estudantes do século XXI. Com essa geração conectada e tecnológica, o desafio tem sido como atingir os objetivos esperados pela disciplina escolar e como atrair a atenção destes alunos. Conforme afirma Celani,

[...] o desafio maior é justamente encontrar uma maneira de poder entender esse novo contexto e romper com muitas coisas que estão impedindo que a educação, de um modo geral, e a formação de professores, mais especificamente, atinjam seus objetivos. (CELANI, 2007, p. 102)

Logo, é preciso que os professores se preparem para essas mudanças, é preciso que abram mão de crenças educacionais antigas que, de certo, foram muito boas, mas que não conseguem mais atingir os alunos atuais, é preciso atualizar os antigos mapas. Isso porque, “a

escola é muito reacionária. A educação, de modo geral, e a escola, particularmente, têm muita dificuldade em mudar” (CELANI, 2004, p. 102).

Por outro lado, a proposta de uma formação continuada de professores não pode ignorar toda a tradição de ensino e de aprendizagem que percorreram décadas de história da educação neste país, deveria, no entanto, reconhecer que o saber não é algo fragmentado ou reducionista, mas ao mesmo tempo é sempre incompleto de conhecimento, há sempre algo a mais a se aprender, há sempre muitas incertezas, não é possível conceber a ordem absoluta e evitar contradições. Daí a necessidade de estudos contínuos, autoavaliativos e reflexivos da prática pedagógica, de modo que o professor deixe de ser um agente passivo de sua própria prática pedagógica, tornando-se agente criativo e transformador (NUNAN, 1998).

### **O professor reflexivo em sua prática profissional**

O filósofo Michel Foucault (1926-1984) pode contribuir com os estudos de formação continuada e com os processos formativos que envolvem o fazer-se profissional e constituir-se como um ser formativo e capaz de formar outras pessoas, ainda que, como se sabe, Foucault tenha escrito um vasto trabalho que circula pela esfera de várias áreas do conhecimento, a saber, a filosofia, a psicologia, a história, o direito, entre outras. Todavia, por mais que muitos relacionem os estudos foucaultianos à educação, sabe-se que Michel Foucault não se deteve a escrever especificamente sobre a educação vista como uma prática formal, estabelecida pelo fazer escolar. Seu relacionamento com as práticas educacionais, nestes termos, foram apenas marginais, não sendo foco de suas pesquisas propriamente ditas.

Por outro lado, o estudo entre Foucault e a Educação se dá porque em sua obra *Vigiar e Punir*, publicada no ano de 1975, por exemplo, foi aberto um grande espaço em que o filósofo coloca em xeque a questão do disciplinamento, junto a isso, este livro é dedicado à análise da vigilância social e da punição, que podem ser encontradas em várias entidades públicas. No conjunto da obra de Foucault, é possível depreender aspectos que se relacionam à educação de modo bastante generalizante, mas que podem, porém, ser subdivididos em três pontos essenciais, tais como apresentados por Veiga-Neto (2005): o ser-saber, ser-poder e o ser-consigo.

Comentando também sobre o ser-saber, Gallo afirma que esse conhecimento se alia ao fazer científico da pedagogia, ou seja,

para que a Pedagogia pudesse ousar reivindicar um estatuto científico foi necessário que os saberes se constituíssem enquanto representação do real e que o próprio homem se fizesse alvo de representação, através das ciências humanas. Só quando ele próprio torna-se objeto científico é que se pode arriscar fazer ciência sobre sua formação. (GALLO, 2006, p. 256-257)

Dessa forma, o ser-saber significa reconhecer o aluno como um ser analisado em cada parte do processo formativo, isto é, ele precisa enxergar por si próprio as relações estabelecidas entre os meios e as técnicas empregadas para se atingir certo resultado (SCHÖN, 2000).

Acerca do ser-poder, grosso modo, diz respeito ao controle disciplinar dos corpos, ou seja, é o exercício do disciplinamento que dá poder ao indivíduo. Assim, na medida em que o indivíduo é disciplinado, ele recebe, simbolicamente, poder para disciplinar o outro que, em tese, não está disciplinado.

No entanto, o que nos interessa neste momento é o aspecto abordado por Foucault destinado ao ser-consigo. Nesse ponto, o educador, e qualquer outro indivíduo, é convidado a refletir sobre o que está sendo feito de si mesmo e de suas práticas. Por investigar os mecanismos das relações de poder, ou por se sentir incomodado com as relações que lhes são apresentadas, o educador é levado a investigar as relações de poder consigo como uma construção de si (autoconhecimento) e como forma de cuidar de si e do outro. Desse modo, ao cuidar dos seus alunos, cuida de si mesmo como professor, constituindo-se a si como sujeito do ato educativo, esta é a epistemologia da prática, na abordagem de Schön (2000, p. 25); em outros termos, os conhecimentos são revelados pela prática-reflexão.

Em seu estudo, Michel Foucault procura sustentar a tese de que é imprescindível que o indivíduo tenha cuidados consigo mesmo para, assim, poder se autoconhecer e garantir um autoprogresso. Essa busca de si para consigo mesmo prevê o contato, *a posteriori*, com o outro, pelo exercício da alteridade. Ou seja, esses termos, no âmbito da educação, pressupõem a busca identitária do professor por si mesmo e pelo seu exercício de alteridade junto aos seus alunos, relacionamento esse que vai se estruturando à proporção que seus ideais pedagógicos vão sendo colocados à prova.

Como já afirmara Alípio de Sousa Filho, no IV Colóquio Internacional Michel Foucault, no ano de 2007, todo pensamento de Foucault foi orientado pela concepção da negação do individual por exclusividade, o indivíduo não se constitui sozinho, mas com o outro. O professor não se forma sozinho, mas no exercício de sua profissão. Segundo Sousa Filho, “Foucault inventa uma filosofia que liberta a nossa própria existência de nós mesmos ou da prisão de nossa ‘subjetividade’ que, social e historicamente construída, é, entretanto, vivida como uma substância natural e universal” (SOUSA FILHO, 2007, p. 4).

Todavia, o sujeito, e aqui tratamos do professor de língua estrangeira, objeto de nosso estudo, deve manter-se em um constante exercício de conhecimento de si, visto que “a transformação de si jamais é definitiva, exigindo uma perpétua reconquista” (SILVA, 2013, p. 40).

Michel Foucault emprega sempre o termo “exercícios espirituais” à prática do conhecimento de si, já que esses exercícios correspondem a um amadurecimento do sujeito diante de seu mundo. Assim, uma nova visão de mundo e, por isso, uma nova personalidade é assumida e o sujeito é transformado. Quanto à “transformação de si”, essa diz respeito ao conhecimento de uma “verdade” relativa. Ou seja, é

[...] colocando a evidência da existência própria do sujeito no princípio do acesso ao ser, era esse conhecimento de si mesmo (não mais sob a forma da prova da evidência mas sob a forma da indubitabilidade de minha existência como sujeito) que fazia do ‘conhece-te a ti mesmo’ um acesso fundamental à verdade. (FOUCAULT, 2006, p. 18-19)

A busca por essa “verdade” deverá ser constante, por isso incessante. Essa “verdade” nada mais é que o aperfeiçoar-se sempre, partindo de um auto-olhar reflexivo.

Pensar em Educação a partir dessa perspectiva foucaultiana significa reconhecer que o professor, um bom educador, é aquele que antes de tudo se conhece, aprende continuamente, é aquele que ensina para que possa ensinar cada vez mais e melhor, e apenas depois disso, estará preparado para ensinar o outro a adentrar-se a si mesmo, a se autoconhecer e a desenvolver suas potencialidades e capacidades.

Ainda que tradicionalmente, a formação docente tem sido vista como um exercício de aprender teorias, como um processo de subjetivação externo, o processo de autoconhecimento apresentado por Foucault, no entanto, é um desafio a se pensar nos processos formativos

como uma construção autônoma de si, como “resultantes de jogos de poder, de saber e de verdades nas quais vamos nos construindo social e coletivamente” (GALLO, 2006, p. 259). Esse exercício se dá, inclusive, a partir da escrita autobiográfica (FOUCAULT, 2009). Sendo assim, também na prática do professor é possível que ele se aprimore pelo exercício da autorreflexão e pelo registro de sua autobiografia profissional ou de suas memórias profissionais.

Dialoga, com essa perspectiva, a reflexão feita por Romero (2009), no artigo “*Reflecting through autobiographies in teacher*”. Segundo Romero, “*You may find some hidden treasures in writing your professional autobiography that will help you understand the teacher you’ve become*” (ROMERO, 2009, p. 1). Isso porque muito daquilo que o professor emprega em sua prática pedagógica tem sua origem nas experiências de ensino a qual foi submetido antes mesmo de ter ingressado nos cursos de licenciatura. Logo, a validação do exercício foucaultiano na formação dos professores pode ser realizada com a escrita das memórias docentes (ou autobiografias), pelos próprios professores.

A escrita dessas memórias funcionaria do seguinte modo: o professor poderia escrever sobre suas aulas, descrevendo-as detalhadamente, depois poderia proceder à leitura de suas memórias, com um certo tempo de distância entre a escrita e a leitura; esse exercício ajudaria o professor a fazer uma reflexão sobre sua própria prática, visto que pode identificar pressupostos que embasam suas ações em sala de aula, ainda que no momento da escrita ou da ação em si, o professor acabe por agir automaticamente mediante às diversas situações em sala de aula.

Segundo Foucault:

[...] a escrita transforma a coisa vista ou ouvida em forças [...]. Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de ação racional. Em contrapartida, porém, o escritor constitui a sua própria identidade mediante essa recordação das coisas ditas [...], todavia, tal como um homem traz no rosto a semelhança natural com os seus antepassados, assim é bom que se possa aperceber naquilo que escreve a filiação dos pensamentos que ficaram gravados. (FOUCAULT, 2009, p. 143-144)

Sendo assim, para que o professor possa ter consciência de suas crenças educacionais, é preciso que ele se reconheça em sua prática, é necessário que reconheça sua identidade profissional. Identidade essa que não é imutável, pelo contrário, é construída, negociada,

reconstruída, modelada e organizada como seres humanos pensantes que interagem com sua prática social e com sua atividade profissional.

### **Algumas conclusões:**

Como demonstrado nesse artigo, a formação continuada do professor é uma condição essencial para que o trabalho docente possa ser consciente, crítico e reflexivo. Talvez, o que falte, já que este assunto tem sido debatido amplamente nos meios educacionais, é um programa de formação pontual, menos subjetivo e mais objetivo em sua organização, mas que, por outro lado, houvesse um plano que em sua essência focasse a formação identitária do professor, dando a ela um lugar de destaque, ou seja, que houvesse uma formação preocupada com a formação como um todo do profissional docente.

Deste modo, não bastaria um curso que se preocupasse apenas com a formação intelectual e conceitual do professor, há a necessidade de uma formação integral. Esta formação integral precisaria colocar em pauta a formação da autocrítica do professor, um dos caminhos poderia ser o exercício da escrita autobiográfica, voltada ao processo formativo do professor, assim como propusera Foucault (2009). Nesse sentido, muito contribuíram também os estudos de Donald Schön, que apresenta a necessidade da reflexão em ação na prática profissional, aliada ao exercício de formação prática de Michel Foucault, tal como explanado no decorrer deste estudo.

### **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.

CELANI, M. A. A. (Org.) *Professores e Formadores em Mudança - Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003. p. 231.

CELANI, M. A. A. Cultura de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como um profissional crítico*. Linguagem e reflexão. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p 135-160.

GALLO, S. Foucault: (Re) pensar a Educação. In VEIGA-NETO, Alfredo; RAGO, Margareth (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PICONEZ, S. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: A aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In PICONEZ, S. B. (Org.). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas/SP: Papyrus, 2001. p. 15-38.

ROMERO, T. R. S. Reflecting through autobiographies in teacher education. In BURTON, J.; QUIRKE, P.; REICHMANN, C.L. & PEYTON, J. K. (eds). *Reflective writing: a way to lifelong teacher learning*. USA: TESL-EJ Publications, 2009. p. 82-95.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NUNAN, D. Introduction: the self-directed teacher. In NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. UK: Cambridge University Press, 1998.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA FILHO, A. Foucault: O cuidado de si e a liberdade, ou a liberdade é uma Agonística. *IV Colóquio Internacional de Michel Foucault*. Natal: Abril de 2007.

## **CONTINUING TEACHER EDUCATION AS A PROCESS OF SELF-CRITICISM**

### **ABSTRACT**

*Although, traditionally, teacher training has been seen as an exercise in theoretical learning or as a process of external subjectivation. The process of self-knowledge presented by Michel Foucault, however, is a challenge to think of the formative processes as being an autonomous construction of itself, through the results of games of power and knowledge, in which they are socially and collectively constructed. Thus, the purpose of this article is to discuss how the process of continuing teacher education can be a positive ally in its teaching practice and how the exercise of autobiographical writing can be an effective instrument for the formation of awareness self-critical of modern foreign language teachers. In our study, the proposal is to use the strategies of memorialist writing as an instrument for the exercise of self-criticism and consequent professional training.*

**Keywords:** *Education. Self-critical. Reflection. Challenge.*

**Envio: Novembro/2016**  
**Aceito para publicação: Dezembro/2016**