

<https://doi.org/10.1590/198053146796>

DIMENSÃO SOCIOPROFISSIONAL DA FORMAÇÃO DOCENTE: APORTES TEÓRICOS E PROPOSIÇÕES

Flavia Medeiros Sarti¹

Resumo

O artigo focaliza a dimensão socioprofissional da formação docente a partir de pressupostos ligados à Sociologia da Prática e à Sociologia do Conhecimento. Confere centralidade aos conceitos de habitus e de geração, assumindo-os como princípios unificadores da prática dos professores e propondo sua articulação com preceitos do desenvolvimento profissional docente. A discussão é amparada por revisão de literatura sobre processos envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores. Conclui que uma formação profissional docente em nível universitário requer a alternância com a escola e o envolvimento de equipes pluricategorias de formadores, nas quais professores experientes assumam lugar, inclusive no acompanhamento formativo dos futuros professores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • SOCIALIZAÇÃO • DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

SOCIOPROFESSIONAL DIMENSION OF TEACHER TRAINING: THEORETICAL CONTRIBUTIONS AND PROPOSALS

Abstract

The present article focuses on the socioprofessional dimension of teacher training, based on assumptions linked to the Sociology of Practice and the Sociology of Knowledge. It centers on the concepts of habitus and of geração, taking them as unifying principles of teaching practice and proposing to articulate them with precepts of professional teacher development. The discussion is supported by a review of the literature on the processes involved in the learning and professional development of teachers. It concludes that professional teacher training at the university level requires alternating between the school and the involvement of multiple categories of trainers in which experienced teachers have a place, including in the formative monitoring of future teachers.

TEACHER TRAINING • SOCIALIZATION • PROFESSIONAL DEVELOPMENT

DIMENSION SOCIO-PROFESSIONNELLE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS: APPORTS THEORIQUES ET PROPOSITIONS

Résumé

Le présent article met l'accent sur la dimension socio-professionnelle de la formation des enseignants à partir de présupposés issus de la Sociologie de la Pratique et de la Sociologie de la Connaissance. Il se concentre sur les concepts d'habitus et de génération, considérés comme des principes unificateurs de la pratique des enseignants, et propose leur articulation avec des préceptes du développement professionnel des enseignants. La discussion s'appuie sur une révision de la littérature concernant les processus impliqués dans l'apprentissage et dans le développement professionnel des enseignants. Il conclut que la formation professionnelle des enseignants du supérieur doit se faire en alternance avec l'école et envolucrer des équipes de formateurs pluri-catégoriels, dans lesquelles des enseignants expérimentés leur place assurée, y compris pour le suivi formatif des futurs enseignants.

FORMATION DES ENSEIGNANTS • SOCIALISATION • DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

DIMENSIÓN SOCIOPROFESIONAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: CONTRIBUCIONES TEÓRICAS Y PROPOSICIONES

Resumen

El artículo se centra en la dimensión socioprofesional de la formación del profesorado basada en presupuestos relacionados con la Sociología de la práctica y la Sociología del conocimiento. Confiere centralidad a los conceptos de habitus y generación, asumiéndolos como principios unificadores para la práctica de los docentes y proponiendo su articulación con los preceptos del desarrollo profesional docente. La discusión está respaldada por una revisión de la literatura sobre los procesos involucrados en el aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes. Concluye que la capacitación profesional docente a nivel universitario requiere alternancia con la escuela e involucrar equipos de formadores de distintas categorías, en los cuales los profesores experimentados asuman su lugar, incluso en el acompañamiento formativo de futuros profesores.

FORMACIÓN DOCENTE • SOCIALIZACIÓN • DESARROLLO PROFESIONAL

A

BUSCA POR UMA “VERDADEIRA FORMAÇÃO PROFISSIONAL UNIVERSITÁRIA” (ETIENNE

et al., 2009, p. 218) para os professores da educação básica constitui empreendimento audacioso para o qual o campo da formação de professores tem se voltado já há algum tempo (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; PERRENOUD, 2001; ETIENNE *et al.*, 2009; NÓVOA, 2017, entre outros). Em meio aos diversos desafios que se interpõem a esse processo que temos chamado *universitarização* (BOURDONCLE, 1990) está o de conjugar, em uma mesma formação, preparo de alto nível acadêmico e profissional. Tentativas nesse sentido têm se degenerado no campo, ora em propostas que incorrem em praticismos (PIMENTA, 2002), supervalorizando o potencial formativo da imersão prático-pedagógica sem a ancorar na experiência acadêmico-universitária, ora em academicismos (FORMOSINHO, 2002), ao se propor uma formação afastada da cultura e do trabalho dos professores, autônoma, portanto (SARTI, 2019). O enfrentamento dessa empreitada requer a consideração de diferentes dimensões que se mostram envolvidas.

Este artigo retoma tal temática a partir de pressupostos teóricos ligados à sociologia da prática (BOURDIEU, 2003) e à sociologia do conhecimento (MANNHEIM, 1974, 1982), propondo um modo alternativo de considerá-la. Para tanto, a discussão é amparada por revisão de literatura específica sobre processos envolvidos na aprendizagem da docência e no desenvolvimento profissional dos professores. O campo de estudos da formação de professores tem sido pródigo, nas últimas décadas, quanto à discussão de sua dimensão epistemológica. A questão dos saberes envolvidos no trabalho e na formação docente tem sido estudada

a partir de diferentes questionamentos e perspectivas teórico-metodológicas (SHULMAN, 1986; GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2006; CHARTIER, 2007). Entretanto, embora questões de ordem epistemológica assumam importante papel para a proposição de uma formação docente que atenda às nossas (altas) expectativas profissionais e acadêmicas, não são as únicas a serem consideradas. Outros aspectos devem ser levados em conta.

Entre tais aspectos, estão aqueles relacionados à dimensão socioprofissional (SOREL, 2005) da formação docente, concernentes aos processos de socialização dos agentes em representações, valores, afazeres e mesmo saberes vinculados à docência. Tal dimensão coloca em evidência o caráter exorreferente da formação profissional (BOURDONCLE, 2000) – que visa ao preparo para uma atividade realizada e governada por instâncias exteriores à universidade – e busca ultrapassar seus limites, atentando aos processos iniciáticos vividos no interior das relações intergeracionais estabelecidas na profissão. Emergem, assim, questões de ordem antropológica e sócio-histórica ligadas à aprendizagem da docência.

Seguindo por esse caminho, pressupõe-se que formar novos professores requeira socializá-los em uma cultura profissional específica ligada ao magistério, de modo que possam então partilhar com seus pares certas categorias de percepção do mundo social (BOURDIEU, 2007), especialmente no que se refere àquelas em circulação no campo da educação. Resultante de uma construção social, a socialização dos agentes na cultura do magistério conta com certos *princípios unificadores* que permitem articulações entre a estrutura socioeducacional mais ampla e a experiência vivida cotidianamente pelos professores.

HABITUS DOCENTE, CARREIRA DOS PROFESSORES E PRODUÇÃO SOCIAL DO MAGISTÉRIO

Assumindo a perspectiva praxiológica, proposta inicialmente por Pierre Bourdieu (2003) para o estudo da prática social, podemos inferir que um primeiro princípio unificador do trabalho e da formação dos professores seja o *habitus docente*¹. Como um “sistema de disposições duráveis” (BOURDIEU, 2003, p. 53), o *habitus* ligado ao magistério (PERRENOUD, 1993) resultaria de uma ação organizadora, estruturada, que ao mesmo tempo se apresenta como estruturante, possibilitando ao agente socializado *agir como professor*, sem, no entanto, se limitar à mera reprodução de modelos de ação docente. É o que se apreende da seguinte definição que Bourdieu oferece da noção de *habitus* enquanto

[...] estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim

1 O *habitus* específico do magistério, inicialmente proposto por Philippe Perrenoud (1993), foi denominado por Bueno (1996) como *habitus pedagógico*, e por Silva (1999), como *habitus professoral*. Optou-se aqui por designá-lo pela expressão *habitus docente*, buscando enfatizar um ponto de vista ocupacional.

sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 2003, p. 53-54)

O *habitus docente* agiria assim como princípio de uma “orquestração sem maestro” (p. 59), “lei imanente” (p. 64) relativa às ações profissionais dos professores.

[...] harmonização objetiva das práticas e das obras, harmonização adequada a lhes conferir a *regularidade* e a *objetividade* que definem sua “racionalidade” específica e que as fazem ser vividas como *evidentes ou necessárias* – inteligíveis e previsíveis – por todos os agentes dotados do domínio prático do sistema de esquemas de ação e de interpretação objetivamente implicados na sua efetivação (por todos os membros do mesmo grupo ou da mesma classe, produtos de condições objetivas idênticas destinadas a exercer simultaneamente um *efeito de universalização* e de *particularização*, na medida em que elas só homogeneizam os membros de um grupo distinguindo-os de todos os outros). (BOURDIEU, 2003, p. 59, itálicos do autor)

Cabe ressaltar, no entanto, que a hipótese de que processos de socialização profissional, como no caso aqui focalizado, envolvam a estruturação de um *habitus* específico traz consigo certos riscos teórico-metodológicos que devem ser considerados. Tal como alerta Bernard Lahire, o *habitus* – do modo como proposto por Bourdieu – refere-se a “um caso extremamente particular no conjunto possível dos patrimônios de disposições” (2015, p. 1398) que, portanto, não deve ser confundido com efeitos mais banais da socialização. Assim, a força das disposições estruturadas pelos agentes em seus processos primários de socialização não deve ser menosprezada, mesmo que se considere o caráter heterogêneo que tais disposições assumem nas sociedades contemporâneas (SETTON, 2009). Trata-se de “um sistema de disposições duradoras e transferíveis” (LAHIRE, 2015, p. 1398) que se fazem presentes nos modos pelos quais os agentes apreendem e se relacionam com o mundo social, inclusive no que se refere à sua trajetória profissional.

Sob essa ótica, a entrada em uma carreira envolve processos de socialização – mesmo que realizados por fontes heterogêneas (SETTON, 2009) – iniciados em momentos anteriores da trajetória social dos agentes, especialmente nos quadros de socialização familiar e escolar. Para Bourdieu, “a aquisição de disposições específicas, ajustáveis a um ou mais campos, depende, entre outras coisas, das disposições primárias, do quanto podem ser mais ou menos distantes das exigências e regularidades próprias àqueles espaços” (AGUIAR, 2017, p. 231). A força desses processos primeiros de socialização não implica, no entanto, determinismos sociais, não anulando então as possibilidades de que processos de socialização secundários desencadeiem reorientações e modificações nas disposições anteriormente incorporadas. Admite-se, pois, com Lahire, a possibilidade

de que “novas disposições mentais e comportamentais” (2015, p. 1401) sejam produzidas junto aos agentes que experimentam de modo durador tais processos de socialização secundários. Assim, hipóteses relativas à existência de *habitus* específicos ligados, por exemplo, a grupos profissionais devem prever movimentos de continuidade e de ruptura/reorientação que se fazem presentes nos processos de socialização levados a efeito nessas instâncias. Cabe, portanto, cautela diante dos perigos de uma aproximação mecanicista e leviana ao conceito.

Nessa direção, a compreensão da formação de professores como um processo de socialização dos agentes em uma cultura profissional específica, por meio da estruturação progressiva de disposições ligadas ao *habitus docente* requer que se admitam os limites que aí se fazem presentes. Não se presume a possibilidade de forjar identidades univocamente ligadas ao magistério, mas antes de provocar modificações em certas disposições inicialmente incorporadas pelos agentes em suas trajetórias sociais, com alguma chance de produzir novas disposições ligadas mais diretamente à docência. A socialização profissional docente liga-se, pois, a processos mais amplos e anteriores de socialização vividos pelos agentes, dos quais resultam disposições que se *atualizam* no contato profissional com a cultura do magistério.

Avançando na exploração desse caminho, pressupõe-se que essa (re)sociação do agente, *como* professor, envolva temporalidades relativas às vivências e aprendizagens docentes. Essa dimensão temporal da docência sugere que, no interior do magistério, os professores estejam reunidos em subgrupos formados em função, de um lado, do processo de desenvolvimento profissional (DAY, 2001) que experimentam, e, de outro, da geração docente (SARTI, 2009, 2013) à qual se vinculam. Esses dois subgrupos aqui considerados não se sobrepõem, mas convergem quanto à evidência de o magistério ser vivido pelos professores como uma carreira.

Entendida sob a ótica do desenvolvimento profissional, a formação do *habitus docente*, por meio da estruturação de disposições relativas ao magistério por parte dos professores, apresenta-se como um processo organizado em torno de certas fases. Essa direção é sustentada pelo conhecido estudo de Huberman (1992), segundo o qual a carreira docente se desenvolve como um ciclo – embora nem todos os professores o experimentem da mesma maneira – dividido em cinco fases: entrada na carreira; estabilização; experimentação/diversificação ou, para outros professores, questionamento; serenidade ou, em certos casos, conservantismo; e desinvestimento (que pode ser sereno ou amargo).

As discussões sobre as fases do desenvolvimento profissional docente oferecem indícios sobre o saber-fazer dos professores, sua competência no ensino e modos de se relacionar com o trabalho, incidindo sobre as aprendizagens docentes que, segundo a perspectiva praxiológica aqui assumida como referência, provocariam processos de enriquecimento e diversificação do *habitus* dos professores (PERRENOUD, 2001, p. 162) ao longo de sua carreira. Assim, pressupõe-se que o *habitus docente*, incorporado pelos professores em sua trajetória social, marcada por processos relativos à socialização primária e profissional, seja constantemente tensionado pelas demandas da situação pedagógica na produção da prática docente entendida, com Bourdieu (2003), como improvisação regrada. Nesse

encontro dialético entre *habitus* docente e situação pedagógica, o primeiro, embora tensionado, tende à preservação das disposições já constituídas pelo professor. Trata-se do efeito descrito por Bourdieu como *hysteresis* (2003). Enquanto muitas situações cotidianas podem ser enfrentadas pelos professores sem que tenham de deixar a zona de flexibilidade da ação possibilitada pelo *habitus docente* – delimitada pelo efeito de *hysteresis* –, outras situações exigem adaptações maiores, impondo-lhes desafios mais fortes e impulsionando aprendizagens, com a criação de novos esquemas ligados a esse *habitus*.

Cabe ressaltar, no entanto, que a incorporação do *habitus docente* por parte dos professores e sua capacidade de mobilizá-lo em situação, como prática pedagógica, sofre variações em relação ao grau de socialização profissional que experimentam. É nesse aspecto que assume maior relevância a noção de desenvolvimento profissional docente para esta discussão. A capacidade de os professores produzirem ações pertinentes ou razoáveis, do ponto de vista pedagógico, orquestradas entre seu *habitus* profissional e a situação, apresenta variações em função da fase em que se encontram no processo de desenvolvimento docente. Baseando-se no modelo proposto por Dreyfus e Dreyfus (1986) a respeito do saber-fazer profissional, Day (2001) afirma que, diferente dos professores principiantes, aqueles que já alcançam nível mais elevados de desenvolvimento profissional apresentam maior capacidade de “gerir o caráter imediato e a interação que caracterizam a vida no contexto da sala de aula” (p. 91), percebendo o que é mais importante em cada situação e considerando-a de forma mais abrangente para a tomada de decisão.

Essa discussão põe em relevo a dimensão temporal das aprendizagens docentes relativas às possibilidades de os professores mobilizarem o *habitus docente* para, em cada situação e em cada momento, lidarem com a problemática da pertinência de suas ações. Para um professor iniciante, por exemplo, a tomada de decisão diante de situações cotidianas já consideradas banais para outros professores mais experientes – a organização de grupos produtivos, o atendimento ao responsável de um aluno com dificuldades de aprendizagem ou a recusa em realizar certas atividades por parte de um aluno – pode lhe impor desafios que requeiram adaptações mais importantes com relação ao *habitus docente* já incorporado. O enfrentamento da situação problemática possivelmente lhe trará aprendizagens profissionais, intensificando seu processo individual de incorporação do *habitus*.

Tais aprendizagens ancoradas no “aprender fazendo” são de tipo adaptativo (DAY, 2001) e se fazem comumente presentes na trajetória profissional dos professores. Possibilitam-lhes enfrentar os desafios iniciais da docência e, até mesmo, desenvolver competências profissionais um pouco mais sofisticadas que permitam seu avanço por diferentes fases da carreira. Ampliam-se assim, para o professor, as situações confortáveis na docência, com a expansão da zona de flexibilidade da ação possibilitada pelo *habitus docente*.

Esse caráter adaptativo do processo de aprendizagem profissional encontra-se contemplado no modelo de desenvolvimento proposto por Dreyfus e Dreyfus, para quem o processo de apreensão do “sentido do jogo” relaciona-se com a produção, por parte dos agentes, de “estilos mais flexíveis de comporta-

mento em uma dada situação” (1986, p. 5). Para eles, o desenvolvimento profissional parte de um *continuum* de cinco níveis que se inicia com a adesão rígida às regras e de uma fraca percepção da situação, características dos principiantes, para chegar, com os profissionais peritos, a uma compreensão intuitiva das situações, baseada em um conhecimento tácito profundo, que lhes permite saber o que é possível em cada momento. O modelo, já considerado ultrapassado em alguns aspectos, recebe críticas em função do caráter lógico da progressão que propõe (DAY, 2001). No entanto, oferece uma descrição interessante, mesmo que esquemática, do processo que aqui consideramos como sendo a estruturação do *habitus* profissional por parte dos agentes. Não exige muito esforço a aproximação entre a ideia do “sentido do jogo”, mencionada na passagem acima transcrita, e a de *illusio* proposta por Bourdieu, para quem “ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele; é perceber no estado prático o futuro do jogo; é ter o senso histórico do jogo” (2005, p. 144).

Sob essa perspectiva, a aprendizagem profissional é assumida como um processo de incorporação das estruturas imanentes de um espaço social específico, que estrutura tanto a percepção desse espaço quanto a ação que nele realizam os agentes. Tais estruturas incorporadas liberam os agentes da obediência a regras de ação no enfrentamento das situações imprevisíveis, ao mesmo tempo que promove uma orquestração coletiva das ações, que lhes possibilita o sentimento de pertença a um determinado grupo social. No entanto, esse tipo de aprendizagem profissional, adaptativo, diretamente voltado para a eficácia da ação – “dar conta da situação” por meio de ações razoáveis, pertinentes –, tem sido problematizada no que se refere aos limites que impõe aos agentes do ponto de vista da inovação (SCHÖN, 1983).

Nesse sentido, discussões acaloradas têm sido empreendidas no campo da formação de professores a respeito das possibilidades que temos de agir sobre os processos de aprendizagem docente vividos no magistério, potencializando e orientando seus resultados (PERRENOUD, 2001; DAY, 2001; entre outros). A intenção é ultrapassar as aprendizagens mais comuns, meramente adaptativas – vivenciadas em circuito simples (DAY, 2001) – que visam especialmente à eficácia prática das ações, em direção a trajetórias que comportem maiores possibilidades de inovação e de enriquecimento do *habitus docente*, entendido como herança social.

Philippe Perrenoud (2001) tem proposto questionamentos incisivos sobre as possibilidades que temos de conceber uma formação deliberada desse *habitus*, especificamente no que se refere a questões ligadas à autonomia e à ética profissional. Para tanto, o autor considera o potencial de recursos teórico-metodológicos formulados no âmbito da Psicologia Cognitiva, especialmente no bojo da formação de adultos, para desenvolver propostas formativas que incidam sobre os esquemas já constituídos pelos professores, tendo em vista o desenvolvimento de competências complexas, ligadas à conceitualização da ação docente. Perrenoud vislumbra a possibilidade de transformar certas disposições já incorporadas pelos professores, por meio de mudanças nas condições em que as práticas são constituídas por eles e, também, pela tomada de consciência das ações.

Os investimentos formativos propostos por Perrenoud, nesse sentido, encontram, porém, importante embaraço conceitual nas formulações bourdieusianas

sobre o *habitus*. Mesmo admitindo que “os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas pos-sam determinar transformações duráveis do *habitus*”, Bourdieu (1983, p. 106) pre-vê que o *habitus* dos agentes tende a resistir, pelo já mencionado efeito de *histeresis*, diante das mudanças circunstanciais (como é o caso, por exemplo, das ações for-mativas previstas por Perrenoud). Assim, segundo a perspectiva praxiológica, as mudanças no *habitus*, embora possíveis, impõem dificuldades consideráveis.

Transformações referentes ao que se identifica como parte integrante do *habitus docente* requerem, pois, investimentos formativos muito mais vigorosos e duradouros do que aquelas voltadas a aprendizagens que dizem respeito a aspec-tos “periféricos” do trabalho dos professores, não incorporados, portanto, como disposições ligadas à cultura do magistério. Essa parece ser uma distinção impor-tante a se fazer para as discussões sobre a formação docente, quando considera-da a partir de uma ótica socioprofissional que, como tal, prioriza sua dimensão cultural. Para a discussão aqui empreendida, o aceno quanto à possibilidade de intervenções formativas junto às disposições constituídas pelos professores ofe-rece elementos adicionais para a consideração do desenvolvimento profissional como parte da dimensão temporal do *habitus docente*, como antes mencionado. Trata-se de admitir que o *habitus docente* incorporado pode se modificar ao longo da trajetória profissional dos professores, por meio de mudanças (deliberadamen-te provocadas ou não) que incidam sobre seus esquemas de ação já constituídos e partilhados com seu grupo profissional como estrutura geradora de práticas docentes reconhecidas como tal.

Há que se lembrar, no entanto, que o *habitus docente* consiste em um “pa-trimônio” que, como pressuposto aqui, “é transferível através de um processo de socialização profissional” (NÓVOA, 2017, p. 1119) vivido pelos professores. Nessa direção, considera-se que as mudanças individualmente experimentadas por eles, no que se refere aos seus esquemas de ação profissional, tragam-lhes também impactos coletivos relacionados ao *habitus* socialmente partilhado no magistério. Entende-se que tais mudanças produzidas cotidianamente pelos professores se inscrevam lentamente no *habitus docente* e, assim, mais amplamente, na cultu-ra do magistério partilhada entre eles e herdada pelas novas gerações docentes. Impõe-se, nesses termos, a dimensão sócio-histórica do processo de produção do magistério e de sua cultura.

Por essa via, infere-se outro tipo de temporalidade para o *habitus docente*, que ultrapassa inclusive as mudanças envolvendo professores de uma mesma geração profissional. Essa dimensão temporal de ordem sócio-histórica implica mudanças transmitidas entre as diferentes gerações docentes. A *geração* é então assumida para além de sua função como elemento temporal do *habitus docente*, passando a ser considerada também como mais um princípio unificador da cultura do magistério, ao possibilitar articulações entre a estrutura socioeduca-cional inscrita na cultura do magistério – da qual o *habitus docente* faz parte – e a experiência vivida cotidianamente pelos professores (veteranos e novatos).

CONEXÕES GERACIONAIS NO MAGISTÉRIO E TRANSMISSÃO CULTURAL DOCENTE

A escola é um espaço de encontro entre diferentes gerações docentes. Em seu interior, professores iniciantes ou em processo de iniciação pré-profissional (estagiários) convivem com professores veteranos cuja formação inicial ocorreu em décadas anteriores. Partindo das considerações de Karl Mannheim (1982) sobre o problema das gerações, pressupõe-se que essas conexões geracionais que reúnem os professores em diferentes grupos no interior do magistério sejam marcadas pelo contexto histórico-social no qual foram socializados na docência, impactando seus modos de conceber o ensino, a aprendizagem, o papel discente, a instituição escolar, as relações pedagógicas, entre outros fatores relacionados ao seu trabalho. Tais grupos, reunidos em diferentes conjuntos geracionais docentes, partilhariam “versões” específicas da cultura do magistério que recebem por herança das gerações anteriores e das quais se apropriam a partir de seu próprio lugar social. Essas conexões geracionais atuariam, pois, tal como dito antes, como um princípio unificador do magistério, mas também, em sentido contrário, como motor para sua mudança ao longo do tempo.

Essa concepção de *geração docente* aponta para um processo amplo de conexão profissional, por meio da partilha de certos conteúdos ideacionais (MANNHEIM, 1982) ligados à docência. No mundo social mais amplo, considerado por Mannheim em sua obra, as conexões geracionais são assumidas no interior de grupos – formados por agentes com a mesma faixa etária ou não – que partilham certas visões de mundo, ligadas à vivência de acontecimentos que os tornam contemporâneos e partícipes de uma mesma entelúquia geracional (conceito que Mannheim empresta de Wilhelm Pinder). Cada geração seria, desse modo, forjada por processos de socialização vividos pelos agentes em contextos históricos e sociais comuns (caracterizados por eventos, discursos, práticas, etc.) que lhes possibilitam partilhar conteúdos ideacionais relativos a dinâmicas sociais e políticas presentes nos processos de pensamento e de conhecimento (MANNHEIM, 1982).

Trata-se de um modo de considerar o conceito de *geração* que ultrapassa o fato biológico, linear e estrutural para assumi-lo sob uma perspectiva qualitativa, dinâmica e interativa, ligada à ideia de tempo interior, não mensurável, e que só pode ser apreendido qualitativamente, mas sem, no entanto, submeter-se à perspectiva subjetivista. Os vínculos geracionais seriam, pois, para Mannheim, estabelecidos em torno do *tempo vivido*, tal como proposto por Dilthey (1883), mas a partir da centralidade assumida pelos processos de socialização dos atores. Em suas formulações, Mannheim propõe uma “análise multidimensional das gerações” (WELLER, 2010, p. 218) que possa ultrapassar o binarismo entre as perspectivas objetivista e subjetivista, buscando superar as insuficiências teórico-metodológicas que encontra tanto no positivismo, ao qual se contrapõe, quanto no romantismo e no idealismo filosófico alemão, nos quais encontra respaldo importante para sua proposta.

A perspectiva mannheimiana sobre as gerações oferece possibilidades interessantes para a análise aqui proposta relativa à dimensão socioprofissional da formação docente. A partir dela, é possível inferir que os membros de um mesmo

conjunto de geração docente apreendem o mundo social – e, no interior dele, os assuntos ligados mais diretamente à educação – a partir de conteúdos comuns de consciência, de certas representações partilhadas. No interior desses grupos conectados do ponto de vista geracional formam-se, mais especificamente, unidades de geração docente caracterizadas por certas maneiras de reagir ao contexto educacional vivido, em função de suas “intenções primárias” (WELLER, 2010, p. 10) específicas, ligadas a certos princípios estruturantes. Assim, as diferentes unidades de geração docentes ligam-se a modos específicos de considerar a docência e de conceber as práticas, os discursos e os valores mais apropriados ao ensino (SARTI, 2009).

Sob tal perspectiva, os membros de uma mesma unidade de geração docente compartilham, como afirmado antes, uma mesma versão do *habitus docente*, que atua na estruturação das diferentes maneiras de reagir ao contexto educacional de seu tempo histórico. As gerações docentes conviveriam então, no interior do magistério, estabelecendo relações intrageracionais – “horizontais”, em uma mesma geração – e, também, intergeracionais – “verticais”, que envolvem diferentes gerações, de modo ascendente e descendente, como explicam Attias-Donfut e Daveau (2004) –, definindo-se mutuamente por meio dessas, umas em relação às outras. Movimentos de permanência e de mudança se colocam, pois, em ação no modo como os agentes se apropriam dos conteúdos culturais e a partir deles agem no mundo social, podendo inclusive desenvolver uma consciência de geração (MANNHEIM, 1982) ao se perceberem como pertencentes a um determinado grupo geracional.

Cabe ainda considerar – como antes fizemos para a discussão sobre o *habitus docente* – a relevância da noção de desenvolvimento profissional para o problema das conexões geracionais no magistério. Tal noção nos oferece meios para captar o caráter dinâmico das conexões geracionais estabelecidas entre os professores, bem como as possibilidades de mudança que se fazem presentes. Assim, pressupõe-se que, no interior de uma mesma geração profissional, os professores experimentem diferentemente as fases da carreira docente; e que, por sua vez, essas diferentes fases sejam redefinidas em relação às gerações de professores que se sucedem ao longo do tempo.

Tais ideias vão ao encontro do modelo de ciclo de vida profissional proposto por Huberman (1992), que nos permite afirmar que professores com o mesmo tempo de carreira docente – e, portanto, contemporâneos, de uma mesma geração profissional – podem vivenciar a docência de maneiras bastante diferentes, distinguindo-se no que se refere às fases de vida profissional que experimentam. Assim, segundo o pesquisador suíço, a entrada na carreira docente pode ser marcada mais intensamente por sentimentos de sobrevivência ou de descoberta por parte dos iniciantes. Igualmente, após se estabilizarem na profissão (o que, segundo o referido estudo, tende a ocorrer por volta do terceiro ano de exercício docente), os professores podem viver a docência lançando-se à experimentação no ensino e diversificando sua atuação, ou, de modo diferente, se questionando quanto aos rumos profissionais assumidos; podem, mais adiante, seguir um caminho marcado por uma certa “serenidade” profissional, ou podem assumir posturas ancoradas em um “conservantismo”; e, por fim, há professores que experimentam um final de

carreira “sereno”, e outros que vivenciam um final “amargo”. Nesse sentido, ao encontro do que afirmamos antes, professores ligados a uma mesma geração docente podem vivenciar trajetórias profissionais muito diversas no interior do magistério.

Por outro lado, parece ser possível considerar também que os conteúdos ideacionais ligados a cada unidade de geração docente exerçam impactos sobre os elementos que definem as diferentes fases da carreira docente, imprimindo-lhes dinamismo. Convivendo nas escolas, temos professores peritos, competentes e proficientes (DREYFUS; DREYFUS, 1986) ligados a diferentes gerações. Permanecendo na perspectiva aqui assumida, é possível afirmar que os professores ligados a diferentes unidades de geração docente experimentaríamos essas mesmas fases da carreira do magistério de modos específicos, em função dos conteúdos ideacionais partilhados por seus membros (ou, seja, à versão incorporada do *habitus docente*). Nessa direção, a perícia, a competência, a proficiência docente – seguindo com as categorias propostas por Dreyfus e Dreyfus (1986) – sofreriam variações históricas.

No que se refere mais especificamente à dimensão socioprofissional da formação docente, aqui focalizada, parece possível considerar que essas variações ligadas aos modos como as diferentes gerações de professores vivenciam sua carreira possam retroalimentar as conexões intrageracionais e intergeracionais docentes e, mais amplamente, ao longo do tempo, a própria cultura do magistério. Nessa direção, os elementos presentes nas conexões geracionais docentes ultrapassariam os conteúdos ideacionais que, segundo a perspectiva de Mannheim (1982), definem as diferentes gerações em questão (e, retomando a perspectiva praxiológica de Bourdieu, a versão do *habitus docente* que partilham). Essas conexões envolveriam, assim, movimentos de diferenciação, vividos no interior de cada uma das gerações envolvidas, e que estariam ligados aos processos de desenvolvimento profissional experimentados pelos professores, em suas trajetórias docentes, vividas como uma carreira.

Tais movimentos de diferenciação no interior do magistério, com as variações que trariam para as conexões geracionais entre os professores e, mais amplamente, para a formação docente, são assumidas aqui como hipóteses suportadas pelo referencial teórico adotado; carecendo, no entanto, de exploração empírica. Questões sobre as relações formativas estabelecidas no interior do magistério, envolvendo conexões geracionais, merecem ser melhor investigadas, mas permanecem em zona ainda pouco explorada pelos pesquisadores da área.

CAMINHOS DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DOCENTE

Os pressupostos reunidos nas sessões anteriores deste artigo sobre elementos e processos envolvidos na socialização profissional docente sugerem caminhos tanto para o estudo da formação docente quanto para a proposição de ações a seu respeito. A articulação entre os conceitos de *habitus* (BOURDIEU, 2003) e de *geração* (MANNHEIM, 1982) e sua discussão a partir da perspectiva do desenvolvimento profissional apontam para um caminho que já vem sendo proposto há algum tempo na área, embora permaneça ainda pouco explorado em nosso país, de

“uma formação de professores construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 2), baseada “na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (p. 5).

No sentido de reafirmar a pertinência desse caminho para a instituição de uma “verdadeira formação profissional universitária” (ETIENNE *et al.*, 2009, p. 218) de nossos professores e de propor ações que o tornem viável, elegem-se aqui três eixos centrais para a discussão. São eles: o imperativo da alternância entre a instituição formadora e a escola, a importância da constituição de equipes pluricategorias de formadores, e o potencial das práticas de acompanhamento para a formação.

A ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENCONTRO ENTRE DUAS CULTURAS PROFISSIONAIS

A formação docente, entendida como um processo de socialização dos agentes em um *habitus* específico, constitutivo e constituído pela docência, pressupõe oportunizar aos futuros professores vivências ligadas ao magistério que ultrapassem aquelas que mais comumente as instituições formativas são capazes de lhes oferecer. Afinal, a aprendizagem profissional docente requer a incorporação de estruturas imanescentes do espaço escolar, de modo a desencadear reorientações e modificações nas disposições anteriormente apreendidas durante a socialização primária, atualizando-as e assim produzindo novas disposições ligadas mais diretamente à docência. Trata-se de um processo invulgar, que requer um contato sistemático do estudante com as atividades, rotinas e relações com as quais os professores se envolvem cotidianamente. O estudante deve, na escola, deparar-se com situações que o desafiem a buscar e a apreender o *ponto de vista pedagógico* (AZANHA, 2000), vinculado ao *habitus* docente e que oferece sustentação às práticas dos professores.

No entanto, em um processo de universitarização da formação, o contato sistemático com o ponto de vista pedagógico deve ser problematizado por saberes de alto nível teórico, de modo que seja possível ultrapassar aproximações praticistas com o trabalho docente, que podem reduzir a formação a uma mera busca por modelos de ação. Para tanto, faz-se necessário o estabelecimento de uma *pedagogia da alternância* (ALTET, 2009), por meio da qual o emprego de saberes teóricos se alie à aproximação à prática docente desenvolvida nas escolas. Uma formação em alternância (BOURDONCLE, 2000) baseia-se na articulação de espaços formativos, tendo em vista encontrar caminhos para o desenvolvimento de uma formação que alie “duas aventuras humanas fundamentais, a da ação e a da reflexão” (LESSARD; BOURDONCLE, 2002, p. 146). Desafios importantes aí se interpõem.

No caso da formação de professores, tal aproximação entre ação e reflexão pressupõe o encontro de duas culturas específicas – a cultura docente e a cultura acadêmica – baseadas em maneiras distintas de conceber os assuntos relativos à escolarização, à aprendizagem, à relação pedagógica, entre outros. A cultura docente está ancorada no ensino, uma “arte prática”, nos termos de Scheffler (1974),

ligada à esfera das “artes do fazer” (CERTEAU, 1994), relacionada a saberes que, em sua grande parte, mantêm-se invisíveis e desconhecidos. A prática docente é, em grande parte, ancorada em conhecimentos tácitos (POLANYI, 1966), dos quais os professores se valem para decidirem sobre a *pertinência* de suas ações no ensino. Os professores buscam assim em suas ações uma coerência pragmática (CHARTIER, 2007) que, retomando a perspectiva praxiológica antes explorada, resulta do encontro de seu *habitus* com as situações escolares que enfrenta cotidianamente: quem são seus alunos, quem são seus pares, que demandas lhes são apresentadas, de que materiais dispõem, que relações estabelecem com os conteúdos da aula, como se sentem na escola etc. Suas práticas são produzidas diariamente, no encontro com cada situação, e capitalizadas pessoalmente como um repertório que lhes permite ampliar suas zonas de conforto profissional na ação.

A cultura acadêmica, de sua parte, é pautada por outra perspectiva. Seus agentes também estão envolvidos com uma prática, mas uma “prática discursiva teorizada ou teorizante” (CHARTIER, 2007, p. 200), que responde à ordem discursiva da “economia escriturística” (CERTEAU, 1994). Tal economia privilegia a escrita em detrimento da oralidade (tão forte na cultura docente), selecionando entre os discursos a serem proferidos e propagados aqueles que se mostram mais coerentes aos discursos legítimos que lhe oferecem sustentação. Nessa direção, as práticas acadêmico-educacionais visam à produção de discursos *válidos* sobre os fatos educacionais que possibilitem descrições com um alto teor abstrato sobre a escola contemporânea, o sujeito epistêmico, o desenvolvimento cognitivo, o ensino diferenciado etc.

Produzidos segundo essa lógica discursiva, os conhecimentos acadêmico-educacionais não são diretamente aplicáveis à ação docente (AZANHA, 2000) que, por sua vez, como prática social, não se reduziria à sua mera execução (BOURDIEU, 2003). Frustram-se, assim, as expectativas aplicacionistas (AZANHA, 2000) que vêm marcando a formação de professores desde o advento da pedagogia científica, na passagem do século XIX para o século XX (CARVALHO, 2000). Tal frustração gera profundos ressentimentos entre a universidade e a escola, espaço de trabalho dos professores. Apesar da *validade* dos conhecimentos acadêmico-educacionais, os professores tendem a questioná-los no tocante à sua *pertinência*. Por sua vez, os professores têm sido acusados de serem refratários aos conhecimentos acadêmicos e resistentes às inovações que lhes são apresentadas, por exemplo, nos muitos cursos de formação continuada que lhes oferecem as universidades e seus agentes (SARTI, 2008).

Entretanto, a universitarização da formação docente requer a superação desses ressentimentos entre professores e pesquisadores acadêmicos, bem como das querelas existentes entre teoria e prática nessa seara, em direção a uma

[...] verdadeira formação universitária *com finalidade profissional*, que se caracteriza por aportes universitários e cursos apropriados, mas também pela estruturação de saberes profissionais específicos que ofereçam lugar às práticas, posturas,

valores, práticas sociais de referência.² (ALTET, 2009, p. 222, tradução livre a partir do original francês, itálicos meus)

Trata-se de uma perspectiva de formação que, como observa Tardif (2006), tende à superação da lógica disciplinar como fundamento da formação, passando a priorizar a lógica da socialização profissional, que pressupõe uma relação complexa com os saberes de diversas fontes. Segue no sentido da constituição de uma formação híbrida para os professores (ZEICHNER, 2010), marcada pela “fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (NÓVOA, 2017, p. 116).

EQUIPES PLURICATEGORIAIS E O LUGAR DOS PROFESSORES DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A instituição de uma formação com fins profissionais e ancorada pela perspectiva da alternância (BOURDONCLE, 2000; ALTET, 2009) pressupõe o estabelecimento de parcerias diversas, com uma maior articulação entre os espaços formativos. Tais espaços devem possibilitar aos licenciandos a apropriação de saberes da formação profissional, como também a imersão em processos de socialização na cultura ocupacional de referência.

Essa formação requer a profissionalização dos conteúdos e das práticas que mobiliza, bem como dos formadores de que dispõe, tendo em vista a “sinergia entre diferentes campos de saberes” (ALTET, 2009, p. 232). Sua viabilização implica o enfrentamento de desafios no plano epistemológico, com a construção de um currículo novo, a modificação de práticas e tempos de formação, a produção de pesquisas colaborativas, bem como a mobilização de diferentes formadores, em equipes pluricategoriais (TARDIF, 2006, p. 275).

Esse último ponto requer a ampliação e diversificação dos agentes envolvidos na formação, passando a envolver, para além de professores universitários, também profissionais ligados mais diretamente à educação básica: professores experientes, colaboradores do estágio; professores em exercício, com percurso acadêmico; bem como professores ligados à gestão das escolas e das redes de ensino. Uma formação profissional deve, segundo esclarece Bourdoncle (2000), estabelecer fortes ligações com o espaço profissional, de onde virão boa parte de seus formadores.

O trabalho formativo desenvolvido no âmbito de tais equipes pluricategoriais deve possibilitar aos futuros professores experiências de socialização profissional, permeadas tanto pela teorização das práticas docentes quanto pela problematização das teorias educacionais. A atuação dessas equipes de formação demanda, no entanto, uma clara delimitação quanto aos territórios ocupados pelos diversos agentes envolvidos, entre outros aspectos, com a definição de um

2 No original: “vrai formation universitaire à finalité professionnelle, qui se caractérise par des apports universitaires et des cursus appropriés, mais aussi par la structuration des savoirs professionnels spécifiques qui laissent place à des pratiques, à des postures, à des valeurs, à des pratiques sociales de référence”.

lugar mais ativos para os profissionais da educação básica. Faz-se necessário, nesse sentido, que os professores e sua cultura ocupem um *lugar próprio* (CERTEAU, 1994) na formação das novas gerações docentes; um lugar que seja marcado pela estratégia, possibilitando-lhes a gestão de suas relações com os demais grupos que compõem o campo educacional.

Essa conquista de um lugar próprio na formação docente, por parte dos profissionais da educação básica exige que se ultrapasse os preceitos da racionalidade técnica, buscando referência em uma *teoria da prática* que ofereça modos mais integradores de conceber as relações entre o plano das estruturas e as ações dos agentes (BOURDIEU, 2003). Nessa direção, pode-se superar o pressuposto objetivista da racionalidade técnica sob o qual se considera a prática como mera execução (BOURDIEU, 2003, p. 46), como “estrutura estruturada sem princípio estruturante” (p. 48). A prática passa então a ser reconhecida quanto às especificidades de sua lógica; considerada a partir da perspectiva praxiológica proposta por Bourdieu (2003, 2005),

[...] uma lógica vaga que escapa às tentativas de sistematização avançadas do método estrutural, devido à significação ambígua de alguns elementos que podem variar segundo os princípios de oposição aos quais eles se referem e que faz com que não haja homologia estrutural perfeita entre esses diferentes princípios. (SAPIRO, 2017, p. 296-297)

O caráter fugidio da lógica das práticas é, ao mesmo tempo, o revés e o trunfo dos praticantes. Por um lado, alimenta “o ponto de vista estritamente intelectualista” (BOURDIEU, 2003, p. 44) que considera a prática como mero resíduo da construção de sistemas de relações objetivas, ignorando seus princípios de produção e, portanto, expropriando-a de sua lógica interna e reduzindo-a, nos termos emprestados de Marx, “às coisas da lógica” (BOURDIEU, 2003, p. 53). Mas essa característica é exatamente o que possibilita sua demarcação como um *próprio* – novamente nos termos de Certeau (1994) – dos praticantes. É deles a prerrogativa do *sensu prático* que, segundo Bourdieu (2013), oferece o sentido do jogo, traduzindo-se em “regras de ação operatórias para responder a cada situação” (CHARTIER, 2007, p. 198). Justamente porque as regras de ação encontram-se em “estado prático na prática dos agentes” (BOURDIEU, 2003, p. 49), como “lei imanente, *lex insita*” (p. 64) é que elas podem ser circunscritas como um próprio dos grupos que as praticam (embora geralmente não o sejam e sigam na obscuridade, como resíduo de uma racionalidade que lhe é exterior). A aprendizagem da lógica da ação só se faz acessível por meio da incorporação do *habitus*, como sistema de disposições duráveis produzido pelos processos de socialização nos grupos de referência. O acesso à lógica da prática requer, portanto, a iniciação dos agentes em uma comunidade de praticantes, por meio de conexões geracionais no interior desse grupo específico.

No caso do magistério, o processo de iniciação dos novatos no *habitus* da docência e, portanto, em valores, representações, saberes e fazeres ligados ao

ensino implica que sejam acolhidos nas escolas de educação básica por professores experientes e outros agentes diretamente ligados à docência que, envolvidos nas equipes pluricategoriais, *acompanhem* seu processo formativo (VIAL; CAPARROS-MENCACCI, 2007).

A prática pedagógica é, sob tal perspectiva, reconhecida como um *próprio* do magistério, como capital específico da docência e como “elemento integrante de todo o percurso de formação, constituindo um princípio epistemológico da formação” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 266). Delimita-se, assim, o espaço de atuação a ser ocupado pelos profissionais da educação na formação de professores; um espaço que lhes demandará, no entanto, para além da *expertise* no ensino, saberes ligados à formação de adultos, que lhes permitam propor aos licenciandos e professores iniciantes uma aproximação clínica e reflexiva à atividade docente.

ACOMPANHAMENTO FORMATIVO E INICIAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES À DOCÊNCIA

Uma formação de professores que pretenda oportunizar aos licenciandos a estruturação de um *habitus* especificamente docente requer, como dito antes, sérios investimentos formativos. Os dispositivos a serem então empregados nos processos de socialização previstos devem ser capazes de provocar modificações nas disposições já incorporadas pelos estudantes em sua socialização primária, atualizando-as, para produzir novas disposições mais diretamente ligadas ao *habitus* profissional.

Tal pressuposto traz implicações para o trabalho formativo a ser desenvolvido no âmbito das equipes de formadores que atuam nas licenciaturas. Tais equipes devem oferecer oportunidades para que os futuros professores percorram caminhos efetivos de iniciação profissional e, para tanto, devem contar entre seus membros com professores que, já socializados na cultura profissional docente, possam, a partir desse lugar, mostrar aos licenciandos vias de acesso para tal cultura e para a construção do sentimento de pertença ao magistério. O licenciando precisa sentir que o professor que o *acompanha* nessa jornada pode lhe oferecer condições necessárias para que ele descubra suas possibilidades na docência. O acompanhamento do futuro professor por um professor experiente desponta, assim, como recurso privilegiado no processo de socialização no magistério.

Vial e Caparros-Mencacci (2007) distinguem diferentes sentidos para a ideia de acompanhamento e tais distinções se mostram bastante pertinentes para a discussão aqui proposta. O primeiro sentido que apontam refere-se ao *ligar-se no caminho a alguém*, de quem se vira companheiro por um espaço de tempo. O acompanhante assume nessa relação uma posição discreta, não diretiva; ele não indica ao companheiro nem a direção a seguir nem o modo de caminhar. É o acompanhado que importa, que identifica seus objetivos e escolhe seu caminho e o acompanhante não assume o papel de guia, que indica os melhores caminhos, nem de mestre, que julga os caminhos escolhidos. O acompanhante coloca-se a serviço do acompanhado para explorar suas possibilidades e as escolhas feitas por ele. Um segundo sentido que os autores identificam para *acompanhar* aponta para a ideia de *sustentação*. O acompanhante nessa perspectiva age como uma

“pessoa-recurso” (p. 24), que está com o acompanhado para favorecer seu potencial. Embora também aqui o acompanhante não esteja na relação para oferecer caminhos e soluções ao acompanhado, ajuda-o a problematizar as situações nas quais estão envolvidos juntos, tendo em vista a produção de caminhos e soluções.

Destaca-se que, nos dois sentidos identificados, o *acompanhamento* configura-se como um encontro baseado em sentimentos de alteridade, em que os sujeitos buscam conhecer um ao outro e trabalham o sentido da viagem juntos. O acompanhamento mostra-se, por essa via, como um duplo processo formativo, que oferece condições para que o acompanhado construa seu caminho, ao mesmo tempo em que o acompanhante constrói também um caminho para si próprio (VIAL; CAPARROS-MENCACCI, 2007). Cabe ressaltar, no entanto, ainda de acordo com Vial e Caparros-Mencacci, que os caminhos do acompanhado e do acompanhante não se confundem como um mesmo caminho. Cada uma das partes tem objetivos específicos: o acompanhante visa ao encaminhamento do acompanhado (por meio do qual também se desenvolve), enquanto este visa a seu próprio futuro.

O acompanhamento diz respeito, em um sentido antropológico, à integração do acompanhado a uma certa cultura, de modo a possibilitar-lhe acessar o universal a partir de seu lugar singular (VIAL; CAPARROS-MENCACCI, 2007). O acompanhante mostra-se como um representante da geração dos já iniciados na cultura de referência, pela qual assume responsabilidade diante daquele a quem acompanha. Mesmo no caso de adultos, como na formação de professores, o acompanhante assume o papel de educador. Sua autoridade se assenta nessa responsabilidade que ele assume pela cultura na qual pretende iniciar o acompanhado. Como destaca Roquet, “o acompanhamento se instala em uma prática de tomada de responsabilidade e de experiência de autonomização em uma crise generalizada de identidades sociais e profissionais” (2009, p. 17).

Assim, no caso do magistério, entende-se que o professor formador que acompanha o licenciado em sua iniciação profissional represente, nessa relação, todo o grupo profissional docente em sua historicidade. Essa relação de acompanhamento sistemático no cotidiano escolar possibilita o encontro entre a tradição do magistério, da qual os professores em exercício são representantes, e suas possibilidades de sobrevivência e de mudança, na figura dos aspirantes à docência. Por meio dessas relações de acompanhamento, duas gerações docentes se encontram e partilham representações, fazeres e saberes e, também, dúvidas ligadas ao magistério. Mas o fazem a partir de lugares e pontos de vista distintos, ligados à geração docente a qual pertencem e ao nível de desenvolvimento profissional que alcançam.

Para os professores experientes, o acompanhamento de futuros professores ou de professores iniciantes demanda uma relação de autoconsciência com relação à docência e seus saberes (DAY, 2001), que lhes possibilite teorizar suas práticas (CHARTIER, 2007) e inovar (SCHÖN, 1983) na companhia daqueles que acompanha. Mais do que professores experientes, o acompanhamento formativo demanda o envolvimento de *experts* ou peritos (DAY, 2001) na docência que, ao mesmo tempo, se profissionalizem como formadores de professores (ALTET;

PERRENOUD; PASQUAY, 2003). Trata-se de um lugar bastante específico a ser demarcado para os professores na formação das novas gerações docentes. Entende-se, de acordo com Roquet (2009), que o alto investimento a ser feito nessa direção possa se reverter em uma via de superação de suas funções mais tradicionais da formação de professores, integrando-se melhor às especificidades da formação de adultos e pautando-se em uma perspectiva transicional.

Importante esclarecer, no entanto, que o potencial formativo do acompanhamento na formação universitária dos professores demanda sua clara articulação com as demais práticas formativas levadas à efeito pelas equipes pluricategoriais de formadores. É a alternância entre escola e universidade, viabilizada pela atuação de tais equipes, que poderá preservar os esforços formativos então empregados de sucumbirem a uma perspectiva fortemente pragmática do acompanhamento, que visa ao mero ajustamento dos sujeitos às condições objetivas de trabalho. Nesses casos, o acompanhamento é realizado por meio de uma relação de *coaching*, na qual o acompanhante tem como foco central de sua atuação uma melhor adequação do acompanhado às situações de trabalho que lhes são apresentadas, por meio de um treinamento “sob medida”, pautado, como esclarece Paul (2009), por objetivos bem delimitados, em função de um problema a resolver ou um objetivo a alcançar em direção à eficácia, à *performance* e à excelência na ação do acompanhado.

Diferente do que pressupõe o *coaching*, o acompanhamento que se pretende como recurso para a formação de professores na universidade não visa ao ajustamento dos futuros professores ao trabalho nas escolas nem está focado em resultados de curto prazo. Na via da formação, e não do treinamento, objetiva processos de socialização de novos agentes no grupo profissional docente, a fim de possibilitar-lhes acesso à inventividade das práticas, por meio do *habitus* que lhe é específico e cuja estruturação requer o estabelecimento de relações intergeracionais significativas no interior do magistério.

PARA FINALIZAR... POR ENQUANTO

A produção de uma formação de professores que apresente, a um só tempo, alto nível acadêmico e profissional requer transformações importantes relativas às concepções, práticas e estruturas que atualmente orientam o trabalho que desenvolvemos nas instituições que dela se ocupam no país. Para tanto, faz-se necessário que os processos – tantas vezes antagônicos – de universitarização e de profissionalização da formação docente estejam mais bem articulados. De acordo com o que se defende neste artigo, essa difícil articulação pressupõe que se ultrapasse a perspectiva objetivista que comumente caracteriza nossas aproximações com o tema e que, nas palavras de Bourdieu (2003), nos leva a assumir as práticas sociais – no caso, as docentes – como “fato acabado” (p. 40), simples resíduo de uma racionalidade que lhe é exterior. Seguindo tradicionalmente por essa via, temos deixado de atentar, na formação do magistério, para os *princípios geradores* e *unificadores* da prática docente e, em decorrência, não os integramos aos processos formativos que dirigimos aos novos professores. A universitarização da formação

de nossos professores tem, assim, sido realizada às custas de sua autonomização em relação à sua cultura de referência, desencadeando processos de desprofissionalização (SARTI, 2019).

Neste artigo, buscou-se integrar dois desses princípios geradores e unificadores da prática à discussão da formação docente – o *habitus*, tal como proposto por Bourdieu (2003), e a *geração*, de acordo com a perspectiva de Mannheim (1982) – pressupondo que a sua consideração, de forma articulada com os preceitos do desenvolvimento profissional docente, possa sustentar uma formação capaz de integrar melhor sua dimensão socioprofissional, para além das desafiadoras questões epistemológicas que já vêm sendo bem contempladas pela área. Da discussão então empreendida resultou a confirmação quanto à necessidade de que a formação universitária dos novos professores seja realizada em alternância com o espaço de trabalho dos professores e que envolva a atuação de equipes pluricategorias, que prevejam a atuação de formadores diversos, entre os quais devem estar os professores experientes e capazes de acompanhar os futuros professores em sua iniciação profissional docente, primeiro momento sistemático de um processo mais longo que visa a sua socialização profissional no magistério.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Andreia. Illusio. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de (org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ALTET, Marguerite. Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leurs articulation: curriculum et transations nécessaires. In: ÉTIENNE, Richard; ALTET Marguerite; LESSARD, Claude; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe (dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?*. Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 215-532.

ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PASQUAY, Léopold (org.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ATTIAS-DONFUT, Claudine; DAVEAU, Philippe. Génération. *Recherche et Formation*, Paris, n. 45, p. 101-114, 2004.

AZANHA, José Mário P. *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica*. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2000.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 39-72.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDONCLE, Raymond. De l'instituteur à l'expert: les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et Formation*, Paris, n. 8, p. 57-72, 1990.

BOURDONCLE, Raymond. Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, Paris, n. 35, p. 117-132, 2000.

- BUENO, Belmira Oliveira. *Autobiografia e formação de professores: estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. 1996. Tese (Livro Docência em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: CEAL/Autêntica, 2007.
- DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto, 2001.
- DREYFUS, Hubert; DREYFUS, Stuart. *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the age of the computer*. New York: The Free, 1986.
- ÉTIENNE, Richard; ALTET, Marguerite; LESSARD, Claude; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe (dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?*. Bruxelas: De Boeck, 2009.
- FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 169-188.
- GAUTHIER, Clemont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMERD, Denis. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Editora Unijui, 1998.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional. In: NÓVOA, António (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto, 1992. p. 31-61.
- LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, 2015.
- LESSARD, Claude; BOURDONCLE, Raymond. Qu'est ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 139, p. 131-153, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.
- MANNHEIM, Karl. O problema de uma sociologia do conhecimento. In: BERTELLI, Antônio; PALMEIRA, Moacir; VELHO, Otávio (org.). *Sociologia do conhecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 13-80.
- MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice M. (org.). *Mannheim: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- PAUL, Maela. Autour du mot accompagnement. *Recherche et Formation*, Paris, n. 62, p. 91-108, 2009.
- PERRENOUD, Phillippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- PERRENOUD, Phillippe. *O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência*. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. (org.) *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 161-184.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. P. 17-52.

POLANYI, Michael. *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul, 1966.

ROQUET, Pascal. L'émergence de l'accompagnement: une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et Formation*, Paris, n. 62, p. 13-24, 2009.

SAPIRO, Gisèle. Prática. In: CATANI, Afrânio Mendes; nogueira, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 296-298.

SARTI, Flavia M. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 18, n. 30, p. 47-66, 2008.

SARTI, Flavia M. Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

SARTI, Flavia M. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. *Cadernos de Educação UFPel*, Pelotas, v. 46, p. 83-99, 2013.

SARTI, Flavia M. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e190003, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100540&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 ago. 2019.

SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Edusp, 1974.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SETTON, Maria da Graça. A socialização como fenômeno social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 296-307, maio/ago. 2009.

SHULMAN, Lee. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986.

SILVA, Marilda. *As experiências vividas na formação e a constituição do habitus professoral: implicações para o estudo da didática*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOREL, Maryvonne. Préambule. In: SOREL, Maryvonne; WITTORSKI, Richard (org.). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris: L'Harmattan, 2005. p. 7-10.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

VIAL, Michel; CAPARROS-MENCACCI, Nicole. *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelas: De Boeck, 2007. 340p.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 25, n. 2, p. 205-224, ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 ago. 2019.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357/1424>. Acesso em: 28 ago. 2019.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

SARTI, Flavia Medeiros. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146796>

Recebido em: 3 SETEMBRO 2019 | Aprovado para publicação em: 17 DEZEMBRO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.