

## Formação de Professores em Ensaios: Pesquisa, Educação, Universidade

O alerta realizado por Nóvoa (2009), em sua intrigante e instigante obra *Professores: imagens do futuro presente*, nos impulsiona a refletir sobre o lugar ocupado pela formação de professores, tanto nos processos e práticas formativas colocadas em movimento pelas universidades e redes públicas de ensino quanto pela discussão produzida pelos pesquisadores vinculados a este campo de investigação. A este respeito, adverte Nóvoa: “Há um *excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*” (grifos do autor, p. 27).

Nestas últimas décadas, observamos o florescer de um discurso que colocou o sujeito professor como protagonista nos processos formativos, principalmente aqueles voltados à formação continuada (TARDIF, 2000, 2012; TARDIF e LESSARD, 2012; TARDIF e RAYMOND, 2000; SCHON, 1998; NÓVOA, 2003, 2007, 2009). Entretanto, ainda que esse protagonismo seja assumido como um certo consenso entre os pesquisadores e acolhido pelos educadores, observam-se poucos registros e estudos sobre experiências onde essa assunção seja de fato traduzida em iniciativas coerentes com tais princípios consensuais.

Mais especificamente na última década, acompanhamos o amadurecimento da própria definição do objeto de estudo do campo da formação de professores. Se, nos idos dos anos 70 e 80, no contexto nacional a preocupação pautava-se por buscar compreender como se organizavam os cursos normal e de formação inicial de professores (licenciaturas), no princípio do século XXI constata-se a preocupação voltada para a compreensão sobre os processos de aprendizagem da docência (MIZUKAMI, 2002) e, mais recentemente, a ideia de que a formação de professores deva se orientar por compreender/estudar o desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCIA, 2009; LÜDKE, 2012; LÜDKE e BOING, 2005; NÓVOA, 2009).

Colocar em movimento para continuar pensando e refletindo sobre formação de professores neste contexto é, no mínimo, desafiador. Pois, coerente com o que defende Nóvoa, pesquisadores da universidade devem cada vez mais debruçar-se sobre a construção de estratégias que permitam estabelecer pontes entre estes dois universos: o dos pesquisadores e o universo da comunidade de educadores da educação básica. São travessias que se impõem como urgências, desafiando o tempo e impulsionando novos olhares sobre um objeto de estudo que se renova a cada instante. Assim, o lugar ocupado pelo professor se reveste de sentido, renova-se a aposta no profissional que persiste e insiste em fazer da ação educativa um espaço de construção de outros sujeitos, formando-se e

formando nos processos de aprendizagem da docência como bem acentuam os pesquisadores já mencionados aqui.

A proposição desse Dossiê, explorando o campo da formação de professores desde perspectivas variadas e não desconhecendo os desafios com que a educação nos surpreende, traduz a diversidade como elemento constitutivo dos processos formativos de educadores: diversidade quanto aos campos de (investig)ação, às concepções e aos caminhos trilhados na academia e na escola, diversidade quanto aos desafios e sobressaltos que nos surpreendem a todos. Consoante destacado antes, é inegável certa convergência na literatura ao propor a formação como processo contínuo e diversificado. Processo que, ao promover a imersão dos profissionais da educação e a apropriação de um conjunto maior de conhecimentos, impele as ações formativas a modos de organização que não prescindam do que as práticas postulam como exigências e necessidades para o educador.

Assim, esse Dossiê trança fios de artigos que provocam a pensar temas e realidades que urgem estar presentes nos contextos de formação como objeto intermediário de debates, estudos, novas pesquisas:

É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação (NOVÓIA, 2009, p. 91-2).

O autor português assinala que a escola do século XXI tem surpreendido com inquietações outras que provocam o retorno dos professores à ribalta. Nos idos anos 90, Nóvoa (2003) sublinhava a posição secundarizada conferida ao docente, o “lugar do morto” – lugar em que o jogador é obrigado a mostrar suas cartas, sem interferir no desenvolvimento do jogo. Ao explicitar o significado social do “lugar do morto”, o autor refere três processos de silenciamento específicos que, em dado momento da história do magistério, invadiram os espaços e tempos dos educadores – o triângulo pedagógico, o triângulo político e o triângulo do conhecimento:

- o triângulo pedagógico tinha como vértices os professores, os alunos e o saber. Ele promoveu, em alguns casos (como no da excessiva valorização das tecnologias de ensino), o isolamento do professor como decorrência da desvalorização de processos de qualificação profissional;
- o triângulo político se constituiu a partir dos professores, do Estado e dos pais (e/ou comunidades) – os vértices que estavam em relação uns com os outros. Ocupar o lugar do morto, aqui, significava estar a serviço da acelerada onda de privatizações do ensino que caracterizaram os anos 90 e, além disso, condenavam o professor a participar, cada vez menos, de decisões sobre os

processos de ensino que lhe dizem respeito, estando essas discussões sob responsabilidade do Estado e dos pais;

- o triângulo do conhecimento era composto pelos vértices: saber da experiência, saber da pedagogia e saber das disciplinas. O lugar do morto, nesse caso, era desempenhado pelo saber da experiência que, silenciado pelos outros dois tipos de saberes (o dos especialistas em ciências da educação e o dos especialistas em diferentes domínios de conhecimento), sofreu depreciação.

Os tempos foram se sucedendo. Também a escola experimentou transformações que, de um modo ou outro, afetaram o professor e seu estatuto. Transformações, aliás, anteriores aos anos 90. Antes do século XV, escolas eram asilos que abrigavam estudantes carentes. O mestre, ou *schola*, muitas vezes, alugava uma sala e, lá, aguardava seus alunos. No final da Idade Média, surgiram as primeiras noções de escolarização que, inspiradas num movimento de moralização promovido pelos reformadores ligados à igreja, transformaram a escola em espaço de clausura e em sinônimo de higienização da sociedade. A escola passa a ser, então, uma instituição fundamental responsável pelo ensino moral e com disciplina rigorosa. No século XVIII, surgem preocupações mais voltadas à higiene e à saúde física. Como lembra Foucault (1996), ao falar sobre o modo como a disciplina foi-se manifestando nas instituições educativas, nesse período “a finalidade do ensino [...] será, entre outras coisas, fortificar, desenvolver o corpo, dispor a criança para qualquer trabalho mecânico no futuro, dar-lhe uma capacidade de visão rápida e global, uma mão firme, hábitos rápidos” (p. 185). As disciplinas passam a funcionar cada vez mais como técnicas através das quais são formados indivíduos úteis.

Segue-se a isso, no século XIX, a busca de despertar no aluno a responsabilidade do adulto, seu senso de dignidade, sua formação. Como sublinha Ariès (1981), a escola passa a se ocupar da formação de um novo homem em uma nova sociedade, por meio da incrementação da demanda de escolarização e pressionada pelos costumes europeus e por necessidades econômicas. Nela, o aluno experimenta a aprendizagem da leitura, da caligrafia, da aritmética. Nela, o aluno se prepara para habitar na sociedade, aperfeiçoado física, moral e intelectualmente. Um objetivo atingido pela implantação de uma disciplina e de um regulamento fundamentado na ordem – o que se relaciona à formação de uma sociedade disciplinar. A disciplina, assim, se constitui num “tipo de poder, numa modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma física ou uma anatomia do poder, uma tecnologia” (FOUCAULT, 1996, p. 189) que fica a cargo de instituições de diferentes naturezas e com distintas funções. A escola é uma dessas instituições que, em tendo incorporado a disciplina enquanto princípio e prática, dela se serve como instrumento essencial para um fim determinado.

Os tempos do hoje são contemporâneos de uma escola que, como lembram Fiss e Vieira (2014), “[...] deixe falar os educandos tanto em suas identidades múltiplas quanto a partir das redes de relacionamento que os grupos estabelecem no tempo e no espaço” (p. 548), um “local hibridizado pela presença de vários grupos” (op. cit.) compostos por sujeitos que, conquanto designados sob o mesmo rótulo de alunos, “não são exclusivamente alunos, posto que manifestam particularidades e experiências diferentes, expectativas diversas, concepções de vida variadas, o que torna incoerente a pretensão da escola de massificar o significado do termo aluno” (op. cit.) ou, mesmo, do termo professor. Nesse ponto, aliás, os sete artigos reunidos nesse Dossiê se encontram: em todos eles, os autores atentam para as peculiaridades a partir das quais os espaços escolares se revelam – o que passa por aspectos relacionados à diversidade e à inserção das novas tecnologias, incluindo, também, situações que apontam para outros modos de se relacionar com o saber que deslizam da confiança epistemológica tão cara à ciência moderna para a suspeita, o questionamento, a desconfiança tão cara a esses tempos nos quais os sólidos da modernidade iniciam a se fazer líquidos.<sup>1</sup>

Hoje, Nóvoa (2009) chama a atenção para certo empoderamento do professor face à complexidade do trabalho que realiza e das relações a partir das quais se instaura na escola. O que implica reconsiderar a experiência de formação assim como ela se apresenta e, ademais, a instituição escolar em seu desenho e em sua gramática atravessada tanto por normas e disciplina quanto por resistência e transgressão que tomam a forma dos educandos e suas culturas:

Nos tempos de hoje, nesta escola do século XXI na qual se fazem ouvir as vozes de tantas culturas, as identidades dos alunos jovens e as dos docentes se produzem de modo intervalar, ou seja, no intervalo entre entendimentos que se relacionam de forma tensa por representarem tanto um compromisso parafrástico de manutenção de certas memórias discursivas quanto uma filiação a possibilidades polissêmicas de atualização dessa memória. Exatamente porque o professor-epicentro se conflita com o aluno sociocultural é que novos desafios se constituem para a educação e para a docência [...]. (FISS e VIEIRA, 2014, p 567).

Retornar a tais questões, nesse Dossiê, significa insistir na necessidade de colocar-se à escuta dos professores e da escola. Significa, sobretudo, propor-se a investir no entre-lugar, na passagem, no como o professor está vivendo essa passagem. Dito de outra forma, estar à escuta dos professores, de certa maneira, passa por esta possibilidade de reconhecer nesse sujeito um autor, sem deslegitimar seus saberes ou relegar o discurso científico sobre ser professor a um segundo plano. Da mesma forma, estar à escuta dos professores não nega o quanto estamos a duvidar do

<sup>1</sup> Cf. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008; SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, Aug. 1988. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 01 Mar. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S010340141988000200007>; BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

passado e o quanto temos projetar, a partir dele, um futuro, qualquer que seja ele; mas insiste na necessidade de reconhecermos que estamos a caminho e os itinerários são diversos.

É preciso, todavia, refazer perguntas simples que ainda habitam periferias dos discursos sobre a educação – apesar de referirem aspectos fundamentais das relações pedagógicas que tocam precisamente naquilo que tem constituído o ser professor. Como lembra Nóvoa (2003, p. 29), quando pensa sobre os professores que atuam na escola, eles “[...] encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades”. Como ousam lembrar os autores aqui reunidos, também os professores universitários, envolvidos com a formação, vivem a vertigem da encruzilhada que convoca a rever caminhos. Inspirados por essa discussão, que perpassa o território nacional e internacional, situamos o conjunto das reflexões que impregna este dossiê, revelando dimensões dessa problemática nas temáticas postas em evidência.

Álamo Pimentel inaugura, nesse dossiê, uma discussão que vêm paulatinamente, nestas duas últimas décadas, ganhando fôlego nos debates e na produção acadêmica. A despeito de sua relevância histórica e social inquestionável, a construção das identidades étnico raciais é assumida pelo pesquisador, tomando por referência a revisão de textos, alguns, clássicos neste campo que orientaram e subsidiaram as discussões no período. Mobilizado pela pergunta: “[...] é possível compreender a aprendizagem e as produções da alteridade como formas de trânsito cultural a partir das aproximações discursivas entre Oliveira, Arruti e Barth?”, Pimentel debruça-se sobre a análise de três textos que traduzem as contribuições destes autores. Assim sintetiza a sua opção:

(...) o texto de José Maurício Arruti (2004) que aborda as etnogêneses indígenas no nordeste brasileiro sob a influência da igreja. Em seguida destaco o texto de Fredrik Barth (2005) no qual o autor procura correlacionar os estudos de etnicidade ao conceito de cultura. Por fim destaco aspectos do texto de Roberto Cardoso de Oliveira sobre os processos de etnização e construção de identidades entre imigrantes em diferentes circunstâncias de convivência com as suas “sociedades anfitriãs”.

Inserindo o teor da discussão de cada um dos textos em seus contextos, principalmente no universo da antropologia e suas aproximações ao campo da educação, o autor articula os três referenciais, criando espaços de diálogo e tornando visível distanciamentos. Entretanto, a busca que o move apoia-se na perspectiva da interdisciplinaridade para encontrar possibilidades em pensar a formação de professores e suas conexões com as práticas culturais. O lugar epistemológico assumido pelo autor para construir sua análise, para além do aspecto interdisciplinar, situa-se no campo dos estudos pós-coloniais onde as fronteiras, tanto epistemológicas quanto físicas cedem lugar aos processos de hibridação, onde as heterogeneidades e multiplicidade de vozes assumem lugar de destaque para se visitar e revisitar as questões da etnicidade (MEZZADRA, 2008). Assim, os estudos pós-coloniais vão permitindo movimentar-se de forma mais livre e crítica por entre as identidades étnicas e pelos aspectos que a cultura vai dinamicamente aportando aos processos na

educação. Álamo Pimentel empenha-se em “experimentações teóricas da aprendizagem, capazes de romper com as visões *psicocêntricas*, ou mesmo *sociocêntricas*, do aprender” (grifos do autor), preconizando possibilidades para “inspirar transformações no trato com questões educacionais e questões de etnicidade rumo a uma abordagem multicultural dos processos educativos”.

Finalmente aponta para a formação de professores como um campo ainda pouco explorado pela pesquisa, conquanto pese considerar as profundas transformações culturais, tanto em escala global quanto local terem afetado o universo da escola. O que observa o autor são práticas pautadas por visões monoculturalistas e homogeneizadoras das ações escolares. O que temos aqui é o anúncio de uma lacuna nos estudos que teima em permanecer presente. O campo da formação de professores vem passando por transformações e aperfeiçoando o seu objeto de estudo, o que por si só já garante avanços significativos para a área, entretanto, é de igual teor provocativo que, em um país como o Brasil, os temas da etnicidade, da diversidade cultural ainda parem à espera de um investimento de maior peso por parte da comunidade de pesquisadores.

Paulo Carrano explora, a partir de pesquisa empírica, no levantamento de dados, tanto de professores quanto de alunos de uma escola pública de ensino médio do estado do Rio de Janeiro, como se manifesta a presença de redes sociais de internet (RSI) no cotidiano escolar. Dá seguimento, agregando uma outra dimensão, à discussão sobre identidades proposta por Pimentel. Aqui a discussão se orienta pela virtualidade típica de nosso tempo, onde Carrano coloca como questão de pesquisa: “[...] até que ponto a instituição escolar teria condições de responder, hoje, às mudanças que ocorrem no campo da subjetividade juvenil sem promover mudanças significativas de princípios de atuação e de organização dos espaços-tempos cotidianos?” O autor destaca que um dos grandes vértices para se pensar as redes virtuais são justamente as ferramentas disponíveis para analisar tal fenômeno. A busca por outros modos de constituir a observação deste fenômeno perfila-se à necessidade de construção de aportes metodológicos capazes de oferecer as condições para sua compreensão e interpretação. Se, por um lado, a pesquisa levado a cabo por Carrano permite adentrar, ainda que de forma inicial, ao universo dos usos das redes virtuais pelos estudantes de ensino médio, por outro, revela o quanto os professores estão sensíveis a estas ferramentas e as consideram como potencialidades para uso pedagógico. Assim, o texto nos leva a um dar-se conta do quanto os estudantes são sujeitos que se movimentam por outros tempos e espaços que não se limitam exclusivamente ao que é oferecido pelo ambiente escolar.

A parceria entre Fernando Xavier e Dóris Fiss resulta na sistematização de um processo de pesquisa com professores de escola públicas do município de Porto Alegre (Rio Grande do Sul) e região metropolitana. Os autores se propõem a compreender como se dá a produção das identidades docentes de um conjunto de educadores. Na combinação entre os saberes profissionais, construídos ao longo da experiência da aprendizagem da docência, e os conhecimentos apropriados no espaço

acadêmico são articuladas reflexões que impellem para a construção das identidades docentes. Processos de travessias que unem tempos, experiências, forjando as identidades profissionais de educadores. Este texto se alia com a discussão já consagrada no campo da formação de professores.

O lugar do professor se faz entre e nas fronteiras de memórias do ontem e do hoje que tocam diferentes modelos pedagógicos e epistemológicos, universos paradigmáticos, interpretações do mundo, escolhas (des)feitas e por fazer, transformações operadas nos espaços sociais e institucionais.

A problematização feita assinala que o processo de precarização da profissionalização docente acaba impelindo a pensar sobre a possibilidade de uma igual precarização nos processos de construção identitária profissional docente. Fica a inquietação: se trata de uma correlação?

Ser professor, considerando as análises produzidas, envolve negociar diferenças culturais e, do mesmo modo, se fazer em meio a tais diferenças – ora presentes como memória de outros tempos de vida dos sujeitos, ora presentes como parte das experiências mais recentes vividas nos espaços escolares.

Desde o contexto espanhol, especificamente da cidade de Barcelona (Espanha), as pesquisadoras Pilar Bertomeu e Esther Luna González, para sua reflexão, tomam por base as contribuições da Aprendizagem e Serviço (APS) em uma pesquisa de campo caracterizada como estudo descritivo-compreensivo. As pesquisadoras centram sua atenção em três escolas públicas que realizam projetos educativos amparados pelas contribuições dos aportes teóricos da APS. A perspectiva adotada para o estudo prevê a realização de atividades práticas por parte dos estudantes, para exercitar conteúdos teóricos em prol da comunidade. Tais conteúdos, nesse caso, voltam-se para o desenvolvimento da cidadania, a solidariedade e a responsabilidade social. Procuram localizar a concepção do que se compreende por APS da seguinte maneira:

Desde distintas instancias educativas, se pretende ofrecer medidas formativas que tomen en consideración el desarrollo de una cultura democrática participativa, que despierten el interés ya desde pequeños para formar parte activa de la vida pública, que promuevan la convivencia en sociedades multiculturales desde la comprensión y el diálogo y que luchen contra la exclusión en pro de la cohesión social.

Este texto se coaduna com o escopo da discussão que perfila as preocupações no campo da formação de professores, fazendo coro ao alerta apontado por Nóvoa (2009). Aqui vemos a concretude de uma ação sendo posta em prática, articulando um fazer educativo que se volta para o contexto em que esta ação deve contemplar: a comunidade à qual pertencem os estudantes. Interessante, igualmente pensar que a “universidade”, nesse caso representada pelas pesquisadoras, acaba também cumprindo com a função de produzir um conhecimento que se volta para a qualidade da educação pública. De outro modo, o texto provoca a pensar, ou melhor, repensar o que se faz na formação inicial de professores.

As autoras, ao finalizar seu trabalho, indicam a possibilidade de se assumir a perspectiva da APS no trabalho de formação inicial desenvolvido no âmbito universitário. A exemplo do que Nóvoa sugere, seguindo a formação dos profissionais da saúde, ao realizarem suas práticas supervisionadas em centros de saúde. Tal prática é sustentada pela análise de casos, em que os profissionais devem discutir coletivamente, procurando por construir alternativas ao problema localizado. O estudo de caso como alternativa para a formação de profissionais da educação de forma mais articulada com a realidade dos contextos educativos têm sido recorrente na literatura, pelo menos aquela que parte do princípio que fazer e pensar educação exige comprometimento social.

Marisa Silveira, Valdomiro Junior e Paulo Vilhena Silva nos convidam a refletir sobre o ensino da matemática e suas implicações na prática docente, mobilizando a filosofia da linguagem fundamentada em perspectivas wittgensteinianas. Os autores trazem para o debate duas importantes questões que podem ser consideradas desafios para a formação docente em matemática, por conseguinte apresentam-se como desafios para os professores no sentido de pensarem suas estratégias pedagógicas em aulas de matemática. O primeiro desafio refere-se especificamente às implicações dos estudos da linguagem para o ensino da matemática. O segundo desafio gravita em torno do ensino dessa disciplina escolar como “instituição humana, isto é, como patrimônio que deve ser socializado a todos independentemente de suas diferenças de nível socioeconômico ou cultural”.

No que se refere às repercussões dos estudos de filosofia da linguagem para o ensino da matemática, destaca-se o fato de negarem que os significados estão enraizados na mente humana, colocando a linguagem como personagem principal da aquisição dos conceitos matemáticos, sobretudo porque esses “são criações humanas e a realidade é linguisticamente construída”. Questionam, pois, as verdades construídas pelas teorias cognitivistas, em especial o construtivismo piagetiano. Para os autores do texto, esses dois desafios estão estreitamente interligados, pois, ao se pretender que os estudantes construam seus próprios conceitos matemáticos, coloca-se no centro da cena pedagógica a necessidade de se trazer dados de sua realidade concreta e imediata, criando-se um desenho de sala de aula em que o protagonismo deve gravitar em torno das relações práticas com o objetivo de se contextualizar as aulas, não raras vezes acarretando a supervalorização do cotidiano.

Os autores propõem que questionemos a pretensa verdade que só o que tem relação prática imediata com a vida do aluno seria significativo e que o restante deveria ser descartado. Nas palavras dos autores: “[...] não se trata de negar as diferenças entre os estudantes e consequentemente negar a contextualização dos conteúdos; trata-se de considerar que os estudantes

devem ir além daquilo que o seu cotidiano os proporcionou”. Nesse sentido, o movimento construtivista procuraria glorificar o saber cotidiano, mantendo o aprendiz preso ao seu universo familiar e descartando a possibilidade de acesso ampliado aos saberes formais, o que acarretaria, segundo Grignon (1991, p.19), “negar às classes populares a autonomia que generosamente parecia conceder-lhes à primeira vista”.

No texto produzido por Rosana de Silva Moura, Lúcia Hardt e Neide Arrias, a discussão foca em torno de uma experiência de formação continuada de professores da rede estadual de Santa Catarina, através de um curso de especialização *lato sensu* em coordenação pedagógica desenvolvido entre 2013 e 2014, na modalidade a distância, promovido em parceria entre a Universidade Federal de Santa Catarina, o Ministério da Educação, o governo do Estado de Santa Catarina e a União dos Dirigentes Municipais de Educação. Trata-se de uma experiência de formação que visa à constituição de uma identidade profissional para o coordenador pedagógico no cenário escolar, experiência essa ancorada em três eixos estruturantes: primeiro, a aprendizagem é a razão de ser da escola; segundo, a prática pedagógica deve estar vinculada à gestão democrática na escola, portanto demanda um trabalho colaborativo dos sujeitos direta e indiretamente a ela vinculados; terceiro, a prática pedagógica é também teoria, portanto quem a exerce é o professor-intelectual que precisa refletir sobre suas ações em sala de aula.

As autoras adentram no território da filosofia, especificamente na filosofia da educação, de modo a encontrar sentidos mais potentes e plásticos que possibilitem pensar a formação humana para bem além dos sentidos postos pela filosofia da consciência. Para que se possa construir algo que realmente seja significativo e que faça sentido para a indissociável relação ensino-aprendizagem no universo da cultura escolar, é preciso construir um sentido de formação humana que corresponda “a este espírito de nossa época e [que] se encontra em devir, como algo que se faz, se desfaz, se refaz, cotidianamente, tendo em vista a própria provisoriedade da vida e dos contornos que ela segue nos oferecendo”. Nesse sentido, as autoras acreditam e defendem a ideia de que seja possível uma educação a distância “viva”, assim como acontece na educação presencial, ou seja, uma educação que concebe a formação humana não como algo pronto, dado, acabado, mas, sim, como algo em constante processo de maturação, como devir. Concluem nos presenteando com o seguinte questionamento:

O combate pedagógico também está presente todos os dias em nossas salas de aula, mas precisa ser um combate ético, estético, interessado em produzir desenvolvimento de seres humanos. Para isso, precisamos da pedagogia, da didática e não de tendências, nem de modismos, nem de treinamentos, mas pedagogia como ciência, que faz pensar sobre nossas práticas educativas. Precisamos de professores e coordenadores que se assumam intelectuais mediadores da cultura – intérpretes do possível na formação. Precisamos de vontade, de presença, de desejo. Não banalizar a relação pedagógica, muito menos facilitar, mas também não deixar de convocar metodologicamente as diversas e múltiplas vontades de aprender, também aquelas que ficam nomeadas por meio da educação a distância.

A equipe de investigadores espanhóis composta por Dolo Molina Galvañ e Clara Arbiol Gonzalez, da Universidade de Valencia (Espanha), volta-se para o questionamento sobre que saberes são postos em evidência por professores na relação educativa. Esse texto, resultado de uma pesquisa com produção de dados empíricos, se utiliza de um caminho metodológico instigante para se pensar estratégias que estimulam a produção do discurso que traduz a experiência educativa. Os pesquisadores denominam a estratégia criada como “conversações hermenêuticas”, compreendida como a forma com que a relação entre pesquisador e pesquisado reconhece o “impulso hermenêutico” que orienta para a busca de sentido, sendo que isto não pode ocorrer fora desta relação. Assim, as pesquisadoras apontam para a necessidade de se continuar investindo no que denominam de “ensaiar” formas de produção da narrativa junto aos professores e contribuir para que os saberes da experiência ganhem visibilidade pelo discurso narrativo.

Fernando Hernández (1998), ao discutir sobre os modos como os professores aprendem, sublinha a importância de se considerar a história de formação desses sujeitos. Nesse sentido, lembra que é importante conhecer “como pensam os docentes, que teorias pedagógicas e psicológicas orientam a sua prática, qual é o papel da biografia como aprendiz e como docente nestas concepções e como [...] são compreendidas e interpretadas as novas abordagens e propostas” (1998, p. 11). Da mesma forma, cumpre destacar que “nem sempre as concepções orientam a ação de uma maneira organizada e compreensiva. [...] porque reconhecer as próprias concepções não significa substituí-las por outras novas somente pelo fato de ter entrado em contato com elas” (ibid.).

Perrenoud (2002), quando aborda a relação existente entre a formação docente e a identidade profissional, menciona quatro ilusões associadas ao estado dos saberes teóricos e sua pertinência para fundar uma prática profissional. Primeiramente, fala sobre a “ilusão cientificista”, ou seja, a crença de que a construção de uma explicação mais ou menos rigorosa e formalizada sobre os fenômenos psíquicos e sociais, como é feito no âmbito das ciências exatas, garante a realização de uma ação pedagógica mais eficaz e bem-sucedida. Em seguida, menciona a “ilusão disciplinar” que está articulada à aposta numa concepção de educação segundo a qual ela se constitui em um objeto relativamente fechado em si mesmo, objeto de uma ciência – o que lhe outorgaria autonomia tal que seria possível eliminar um conjunto de tensões decorrentes de seu caráter interdisciplinar e, assim, atingir um status de maior prestígio e reconhecimento social entre as ciências. Depois, o autor refere a “ilusão da objetividade”, ou seja, a crença na possibilidade de retirar do sujeito-professor o significado de sua própria realidade, ignorando-se que existem “condutas complexas e coordenadas das quais os atores não dominam nem as razões nem a orquestração” (PERRENOUD, 2002, p. 98). Enfim, apresenta a ilusão metodológica – princípio segundo o qual as teorias das ciências humanas podem substituir a prática reflexiva do professor em situação, privilegiando o rigor metodológico na

definição dos conceitos, na elaboração das hipóteses e na verificação das teorias em detrimento da imaginação, da reflexão e da construção de objetos conceituais e hipóteses plausíveis as quais precisam estar presentes na prática de ensino.

Nesse dossiê, os autores, desde o modo como estão a se autorar no “chão da escola”, no “chão da universidade”, no “chão de outros espaços formadores”, reiteram Hernández quando sublinham a relevância dos diálogos estabelecidos com os professores, diálogos que contam sobre sua vida, seu trabalho, as escolhas feitas, refeitas, desfeitas e por fazer numa agenda que busca subsídios na “pedagogia das ausências” (SANTOS, 1996) e do conflito. Ao mesmo tempo, questionam as ilusões descritas por Perrenoud e pensam na docência como um entre-lugar, um espaço de fronteira que, sem setorizar, convida a compreender a docência como uma escrita de si inventada no cruzamento de muitas vozes que habitam a escola, a significam e se significam com ela. Espaço para tomar decisões negociadas sobre os caminhos e descaminhos da educação.

Evidenciar, pois, tais caminhos e descaminhos justifica o encontro com dizeres de vários professores e pesquisadores que, quanto à formação docente, buscam identificar pontos de aproximação entre uma memória das experiências vividas em outros tempos e uma atualidade que as compreende desde a janela do presente com suas particularidades, ou, como diz Pêcheux (1999, p. 49-50), “as condições (mecanismos, processos...) nas quais um acontecimento histórico (um elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória”, sendo incorporado pelos discursos sobre a formação de professores e, também, incorporando sentidos próprios do discurso pedagógico.

Dessa forma, agregar, nesse dossiê, textos que possibilitam discorrer sobre o mesmo assunto, a formação de professores, de maneira tão diversa, se explica pelo compromisso assumido, por seus autores, com uma formação que contemple a escola e seus agentes como plurais, heterogêneos, autores e artistas implicados na construção de uma prática reflexiva constante e contínua, não episódica e eventual. Autores que aceitaram o convite a incorporar, às suas pesquisas e intervenções na escola, as maneiras como os docentes têm se pronunciado acerca das malhas que tecem e que os constituem, acerca de suas histórias e de suas práticas, acerca do desejo e dos objetos perdidos, buscando tornar mais claras as relações entre os inquietos territórios da formação de professores e as formas de designação da ação pedagógica, da escola, do trabalho docente.

**Dóris Maria Luzzardi Fiss** (UFRGS)

**Leonidas Roberto Taschetto** (UNILASALLE)

**Rosana Silva de Moura** (UFSC)

**Gilberto Ferreira da Silva** (UNILASALLE)

Organizadores

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- FISS, Dóris Maria Luzzardi e VIEIRA, Lucas Carboni. Juventudes na escola: vozes e significações docentes, *Revista Contrapontos*, v. 14, n. 3, set.-dez. 2014, p. 542-568. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v14n3.p542-568>. Acesso em: 23/11/2014.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência e das prisões*. Trad. por Lígia M. P. Vassalo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *A importância de saber como os docentes aprendem*. *Pátio*, n 4, 1998. p. 9-13.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LÜDKE, Menga. Desafios para a pesquisa em formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629-646, set./dez. 2012.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez, 2005.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf). Acesso em 29/04/14.
- MEZZADRA, Sandro (Comp.). *Estudios Postcoloniais*. Ensayos fundamentales. Traducción Marta Malo. Madrid: Mapas, 2008.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et.al *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: [http://www.etepb.com.br/arq\\_news/2012texto\\_professores\\_imagens\\_do\\_futuro\\_presente.pdf](http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf). Acesso em 29/04/14
- NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2003.
- NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2007.
- PÊCHEUX, Michel. Sobre a (des)construção das teorias linguísticas. Trad. por Faustino Machado da Silva. *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, n. 04, out. 1998. p. 35-55.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. por Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da et al. (orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, Aug. 1988. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S010340141988000200007>. Acesso em 01 Mar. 2012.

SCHÖN, Donald A. *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Traducción de José Bayo. Barcelona: Paidós, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr 2000, N. 13, p. 5-24. Disponível em: [http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio\\_5427\\_368/TARDIF Saberes profissionais d os professores.pdf](http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf). Acesso em: 11/02/2014.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 209, vol. 73, Dezembro/2000, p. 209-244. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em 11/02/2014.