

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLI-NI, Vera Lúcia Fialho; MANZONI, Rosa Maria (Org.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. 1. ed. Bauru Unesp/FC/. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

_____; GALUCH, M. T. B. Procedimentos investigativos com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.). *Pesquisa em educação: múltiplos olhares*. Maringá: Eduem, 2009.

STETSENKO, Anna; ARIEVITCH, Igor. Teaching, learning and development: a post-Vygotskian perspective. In: WELLS, Gordon; CLAXTON, Guy (Org.). *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. Disponível em: <http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/StetsenkoArievitchPost-VygPerspect.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2010.

VIGOTSKI, L. S. The instrumental method in psychology. In: WERTSCH, James (Org.). *The concept of activity in soviet psychology*. New York: M. E. Sharpe, Inc. 1981.

_____. *Obras escogidas*, II. Madrid: Visor, 1982.

CAPÍTULO 22

Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares

Regina Leite Garcia

Nilda Alves

Enquanto uma de nós trabalha, há muito, com a ideia de redes de conhecimentos e significações, a outra trabalha com a metáfora de rizoma, que aparece, desaparece e reaparece, surpreendendo a quem o tenta captar e compreender, acabando sempre as duas — Nilda e Regina — se encontrando, pois cada uma de nós vem participando de redes nacionais e internacionais que se dedicam a tentar captar a complexidade dos cotidianos *dentrofora*¹ das escolas e dos praticantes que nelas e em outras redes educativas atuam, ainda que saibamos ser inapreensível em sua totalidade.

Nosso pensamento sobre formação de professores e professoras tem sido articulado com a compreensão de que ela se dá em múltiplos

1. Esse modo de escrever se tornou necessário ao compreendermos a unidade indissociável desses dois termos — como outros que aparecem neste texto — que precisam ser entendidos como um só, na tentativa de superar a visão dicotomizada que herdamos da Modernidade e que foi necessária à construção inicial das ciências.

contextos, em diferentes momentos, num processo que tem início muito antes da entrada em uma escola e que se oficializa num curso de formação de professores e tem continuidade no decorrer da ação docente, num rico processo em que *prácticateoria*, em articulação permanente, vão dando continuidade ao processo interminável dessa formação. As inúmeras e variadas relações entre os diferentes contextos — que são indicados e trabalhados a seguir — organizam o que tem sido denominado “formação de professores”. A inserção de docentes nestes diferentes contextos se dá de forma muito diferenciada e nisso está a riqueza dessa formação. Assim, um curso de formação de professores e professoras será mais bem-sucedido se, partindo desta ideia, incorporar diálogos permanentes com os outros contextos, sabendo-os existentes e fornecendo conhecimentos, significações, valores, crenças aos que temos nos diversos cursos. E, depois do que muitos denominam formação inicial, frequentemente damos continuidade à formação docente em cursos de especialização² ou em nossos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nas linhas em que atuamos que envolvem a ideia de cotidianos.³ Essa formação articula, também, os livros que são lidos e escritos preocupados com os cotidianos escolares e outros, como se deu com a coleção *O sentido da escola*,⁴ com trinta volumes, que organizamos na antiga editora DPA. Nesses processos, múltiplos e variados, vamos refletindo coletivamente, teorizando sobre e retornando à prática, em movimentos diversos e em companhia sempre animada de professores e professoras das escolas do estado em que vivemos e de outros estados, para onde nos deslocamos para palestras ou pequenos cursos, muitos dos quais são e passam a ser estudantes dos cursos em que damos aulas ou coordenamos, praticantes conosco das pesquisas que coordenamos, coautores de artigos que escrevemos.

2. Como o “Curso de pós-graduação *lato sensu* de alfabetização dos alunos e alunas das classes populares”, realizado na Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a coordenação de Regina Leite Garcia, já na décima turma com mais de cem monografias produzidas.

3. Na UFF, Regina atua no campo de confluência “Estudos do cotidiano e da educação popular”. Na UERJ, Nilda atua na linha de pesquisa “Cotidianos, redes educativas e processos culturais”.

4. Essa coleção já tem alguns volumes republicados pela editora DP&AIII.

Para nós, estudar os Currículos de cursos de formação de professores e professoras significa buscar compreender os modos e as intensidades como estão inseridos nos múltiplos contextos e como esses se relacionam nos cotidianos vividos por cada um. Admitimos, também, que em cada um deles as *prácticateorias* se relacionam, de modo a criar redes complexas e variadas de conhecimentos e significações. E, dada a imbricação entre o que há tempos, acreditávamos ser um momento da prática e outro momento da teoria. Observando em nossas pesquisas, fomos compreendendo ser a prática, a teoria em movimento e a teoria, o resultado da reflexão sobre a prática. Ou seja, fomos descobrindo não haver prática despida de teoria tampouco teoria que não resulte da prática. Confirmávamos o que já encontrávamos na Tese II sobre Feuerbach (Marx, 2008) — “é na prática onde o homem tem que demonstrar a verdade” —, o que nos fazia contestar a defesa de alguns colegas marxistas da pregnância “dos fundamentos teóricos” que precederiam a prática. Para nós, como para Marx, a prática é o critério de verdade, por ser na prática que é confirmada a teoria, e quando não, é na prática que a teoria é atualizada ou mesmo modificada, quando não dá conta de explicar o que acontece na prática.

Assim, atendendo à nossa preocupação de busca de coerência entre *conteúdoforma* e tendo aprendido com as militantes afrodescendentes norte-americanas que ao mudar o paradigma teórico epistemológico — conteúdo — inevitavelmente muda a escrita — a forma — aqui estamos nós a escrever *prácticateoriaprática*, marcando a mudança provocada em nós pela reflexão política e coletiva sobre a prática pedagógica e suas consequências na formação de professores e professoras. E talvez para ficar mais clara a nossa opção, fomos encontrar em Bakhtin (2009) ser a forma, a forma de um conteúdo, e o conteúdo, o conteúdo de uma forma.

Contextos de formação

Depois de muitos e muitos anos de discussão sobre a formação de professores e professoras, podemos indicar e precisamos desenvolv-

ver, no presente, os seguintes contextos de formação: o das *prácticasteoriaspráticas* da formação acadêmica; o das *prácticasteoriaspráticas* pedagógicas cotidianas; o das *prácticasteoriaspráticas* das políticas de governo; o das *prácticasteoriaspráticas* coletivas dos movimentos sociais; o das *prácticasteoriaspráticas* das pesquisas em educação; o das *prácticasteoriaspráticas* de produção e “usos” de mídias; o das *prácticasteoriaspráticas* de vivências nas cidades, nos campos, à beira das estradas e por todos os *espaçostempos* em que os seres humanos passam deixando suas marcas e deixando-se marcar pelos novos processos de relações com outros seres e artefatos culturais.

Lembramos, inicialmente, que esses contextos não são *espaçostempos* fechados em si, mas estão, de modos diversos, articulados uns aos outros, do que os formuladores dos planejamentos dos cursos de formação de professores e professoras parecem não se dar conta. Em nossas pesquisas temos constatado que estes cursos, geralmente, partem das disciplinas teóricas, portanto se dando da teoria para a prática, nos quais se indica ser necessário, “antes de qualquer coisa”, “uma base teórica”, o que ocupa o planejamento do que são denominadas as “disciplinas fundamentais”. Esquecem que antes de entrarem em qualquer curso de formação, hoje em nível superior, os estudantes tiveram entre 12 a 15 anos de escolaridade, nos quais *aprenderamensinaram* muito sobre o ser professor, o como ser professor — em cada aula de que participaram como estudantes, em todos os níveis da educação, em cada brincadeira de escola que inventaram quando crianças, em cada situação em que se viram ensinando ao aprender e aprendendo ao ensinar.

Passamos, em seguida, a apresentar e discutir cada um desses contextos, com essas observações anteriores em foco, identificando algumas das tantas inter-relações que estabelecem entre si.

O contexto das “prácticasteoriaspráticas” da formação acadêmica

Esse é o contexto entendido, oficialmente, como aquele que forma, sem que se compreenda que, há muito, aqueles que o frequentam

conhecem variadas formas de ser professor e já possuem preferências a respeito do ser professor, tendo o cuidado de não cair na armadilha já denunciada por Arroyo da formação que antes deforma do que forma. Mas, o que chamamos, hoje, de “formação inicial”, sabendo que a formação continua por toda a vida profissional do docente, é feita em pouco tempo: em geral quatro anos, e em um único turno de estudo (ou manhã ou tarde ou noite), em nosso país — e quando feita “a distância”, em geral, o é, em dois anos. Além desse aspecto, lembramos que, continuando o modo como desenvolveu sua escolarização, as atividades são trabalhadas, em sua maior parte, em disciplinas — essas divisões do Currículo que pouco permitem que surjam trabalhos coletivos, tão necessários aos movimentos de criação pedagógica. No caso da chamada “formação continuada”, as atividades acontecem, frequentemente, com os professores trabalhando — “em serviço”, como se costuma dizer —, o que dificulta a frequência normal às aulas ou aos momentos presenciais e mesmo *on-line*, leituras aprofundadas e discussões em grupo. As práticas curriculares são as mesmas: disciplinares e, portanto, isoladas nos *espaçostempos*. Além disso, como passamos a realizar, no Brasil, por força de lei, a formação na universidade, essa tendência ao isolacionismo disciplinar se acentuou, pela tradição universitária na qual o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação disciplinar são sempre individuais e, em momentos estanques, dissociados entre si — toda a organização administrativa universitária está assim organizada, o que em nada contribui para a criação coletiva.

Mas por outro lado, em especial nos cursos de Pedagogia — mas infelizmente, muito pouco nas outras licenciaturas —, graças a recomendações e lutas de movimentos sociais preocupados com essa formação e devido a experiências práticas de mudanças curriculares desenvolvidas em diversas instituições universitárias do país, foram sendo criados *espaçostempos* curriculares inovadores. A estes estamos denominando “componentes curriculares”, já que não são disciplinas no sentido como as conhecíamos: são *espaçostempos* interdisciplinares, multidisciplinares, transdisciplinares e alguns que mais avançaram, chegando a interculturais, o que vem permitindo e também resultam de trabalhos conjuntos e mais duradouros, com certa continuidade de

docente, de discentes, de conteúdos, de práticas pedagógicas, que são analisadas e criticadas, continuamente. Um dos exemplos desses componentes está no que vem sendo chamado, em muitas partes do país, de PPP (Pesquisa e Prática Pedagógica) — está assim, também, na resolução do Conselho Nacional de Educação para o curso de Pedagogia.

Não podemos deixar de nos referir à rica experiência por nós vivida quando, em Angra dos Reis, foi eleita a primeira prefeitura petista, cujo prefeito e o secretário de educação⁵ nos convidaram a criar um Curso de Formação de Professores que pudesse atender à busca de um curso superior público e de qualidade democrática. Naquele momento, as professoras e professores da rede pública de Angra dos Reis, portadores de apenas um curso de formação de professores de nível médio, o chamado Curso Normal, em seu movimento para se tornarem melhores profissionais, frequentavam cursos particulares que os havia, muitos e de má qualidade, nas cercanias de Angra dos Reis. Para não nos alongarmos com o que tanto nos apaixonou, podemos dizer que o nosso Curso de Formação de Professores de Angra dos Reis representou o rompimento com certas práticas comuns em nosso país, o que nos fez viver a experiência de, como “griots” irmos de norte a sul do Brasil, convidadas a falar sobre o curso, por seu sentido inovador. O curso rompia com a divisão disciplinar, punha em diálogo Arte e Educação, valia-se de diferentes linguagens, inovava na avaliação e no até então estágio e mesmo na elaboração de monografias que, como a pesquisa, acompanhava o curso desde o seu início. Foi desta inovação em Curso de Formação de Professores que surgiu para nós a ideia de “professora pesquisadora” pois, as nossas alunas professoras, ao invés de estágio, viviam a experiência inovadora de pesquisar a sua própria prática. O que hoje é denominado PPP, ou seja, Pesquisa e Prática Pedagógica, que tem provocado tantos conflitos em inúmeras universidades, nasceu com o curso de formação de professores de Angra dos Reis.

5. O prefeito era Neirobis Nagae e o secretário de educação era Francisco Potiguara Júnior. O curso foi iniciado em junho de 1992.

O contexto das “prácticasteoriaspráticas” pedagógicas cotidianas

Esse contexto é indicado, com frequência, pelos docentes como aquele no qual, efetivamente, se formam. O “chão” das escolas e das salas de aula é visto como os *espaçostempos* nos quais “verdadeiramente” se formam os docentes para as/nas práticas pedagógicas, por eles mesmos. Todas as outras atividades — preparação das aulas, utilizando livros ou outro artefato pedagógico; frequência a cursos de formação ou congressos da área, crescentemente procurados pelos docentes etc — tudo é entendido como meros “facilitadores” dessa “verdadeira” formação. Em geral, os múltiplos *espaçostempos* escolares são vistos como e onde se passa o que é preciso aprender, sejam: as salas de aulas com as diversas atividades pedagógicas que nelas são realizadas; os contatos diários com estudantes diversos; a situação de materialidade das salas e das escolas — limpeza; recursos didáticos que possui; possibilidade de ocupação com material criado pelos docentes e pelos discentes etc. Outros *espaçostempos* são, ainda, lembrados como “formadores”: a “sala dos professores”, com as trocas que os encontros possibilitam, quer na hora da entrada, quer na hora do recreio e “seu” cafezinho; as idas e vindas, quando realizadas em comum, permitindo conversas nas conduções; as reuniões pedagógicas, quando as há — o que vem ficando cada vez mais raro, seja pelo ritmo acelerado do trabalho docente, pelos parcos salários que obrigam os professores e professoras à dupla regência correndo diariamente de uma escola para outra, seja pela “pobreza” material das escolas, seja por inconsequentes ações de secretarias de educação que vêm inviabilizando sua realização, que chegam, em alguns casos conhecidos, a serem proibidas, o que nos parece lamentável, pois nossa própria experiência, bem como as pesquisas que temos realizado, nos fazem defender enfaticamente a importância das reuniões político-pedagógicas, única via para a realização de um projeto político-pedagógico orgânico, que há de ser resultado da discussão política coletiva da qual devem participar todos os profissionais da escola, pais e mães, estudantes, ou seja, todos e

todas que têm a ver com o resultado do que acontece nas escolas, todos os “praticantes” (Certeau, 1994) dos processos curriculares.

É preciso considerar que o modo como estágios são pensados na maioria dos cursos de formação, desde há muito, reforça esta ideia: ao irem para a escola, nos estágios docentes, os estudantes são recomendados a observar, anotar e depois praticar o que é certo ou errado no que as professoras fazem em suas aulas. São recomendados a fixar o certo e rejeitar o errado, como se durante todos os seus contatos com a escola já não tivessem feito essas e outras observações. E sobretudo, embora tenham lido Dewey em algumas das disciplinas do curso, são levados a esquecer a sua máxima do *learn by doing*, no estágio substituída por aprenda observando e anotando para depois aplicar o observado.

Nossa posição a esse respeito é que somos muito mais bem-sucedidos quando, desde o início do curso, desenvolvemos “conversas”⁶ sobre as tantas experiências anteriormente vividas e que se encarnam nos estudantes como modo de ser ou de não ser professor/professora.

Se pensarmos no tempo de duração desse contexto na vida profissional dos docentes, poderemos afirmar que é muito mais duradouro que seu curso inicial ou mesmo que eventuais cursos de formação continuada. Nem um, nem os outros terão grande valor se não incorporarem, em seus *espaçostempos*, discussões intensas e continuadas sobre o que acontece no contexto das *prácticasteoriaspráticas* curriculares cotidianas.

O contexto das “prácticasteorias” das políticas de governo

Esse contexto inclui, para começar, as indicações sobre Currículos — resoluções, pareceres, diretrizes, parâmetros e outros documentos

6. Para nós, nas pesquisas com os cotidianos, as ‘conversas’ foram sendo entendidas como processos metodológicos necessários a essas pesquisas, pois adequados a processos realizados no dia a dia das escolas.

de cunho oficial — para cursos de formação de professores e professoras feitas por autoridades educacionais, em qualquer nível de ensino e esfera do poder público, mas até mesmo outros documentos sobre modos de organizar todo o campo da Educação. Muitas vezes, esses documentos são formulados com a participação de educadores e pesquisadores conhecidos, mesmo que contrariem, em muitos aspectos, os documentos fundadores dos movimentos pela formação desses profissionais. Mas para além dessas determinações, outras ações governamentais atuam no sentido de “formar” docentes: os inúmeros cursos de extensão realizados por secretarias; acordos firmados com certas universidades — hoje “a moda” passa mais por acordos com ONGs, em diversos estados e municípios — para realização de encontros com docentes (o que, durante certo período, eram chamados “reciclagens” e que ainda são chamados de “capacitação” — tanto um como o outro termo indicando, sempre, que os professores e professoras pouco sabem) ou produção massiva de textos pedagógicos para “uso” nas salas de aula; tentativas de implantação de Currículos nacionais obrigatórios, com a publicação de documentos que são distribuídos em grande quantidade, por todo o país, com reuniões explicativas etc. Também aqui alguns movimentos tentaram, durante certo período, contrariar estas características de nacionalização de Currículos. Podemos lembrar os “congressos” que foram realizados em inúmeras prefeituras, em especial governadas pelo PT, em vários estados brasileiros, buscando fazer aparecer Currículos locais que contassem com maior participação docente e, na maioria dos casos, dos discentes, seus responsáveis e a comunidade como um todo, em especial, os movimentos sociais organizados.

O contexto das “prácticasteorias” coletivas dos movimentos sociais

O contexto de atuação dos movimentos sociais, visto por muitos como em franca restrição, precisa ser compreendido tanto nos modos

como se desenvolve, como naquilo que tem indicado — e conseguido — quanto a mudanças tanto de formas como de conteúdos, alterando normas e diversas práticas. É preciso compreender que esses movimentos vão além de simples respostas políticas às ações das forças hegemônicas. Eles criam saídas próprias, indicam ações possíveis, geram crises para que as políticas oficiais sejam modificadas. Destaques podem ser feitos quanto a isso com as atuações dos movimentos negros (aprovação da Lei n. 10.639/03, sobre a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira no Currículo, complementada pela Lei n. 11.645/2008, que estendeu esta obrigatoriedade à Cultura Indígena) e de movimentos LGBTT (luta para aprovação do PLC 122, no presente momento, com marchas anuais a Brasília; reconhecimento recente do casamento homossexual pelo Superior Tribunal Federal). Especial destaque precisa ser dado, ainda, às escolas criadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que criou Currículos e organização sintonizados com a sua concepção de mundo e de homem, com a sociedade que lutam por criar, que atendam a suas necessidades e prioridades, escolas reconhecidas como legais e de qualidade social, incluindo proposta de formação de professores, como a desenvolvida em Veranópolis, em que o curso parte da prática trazida pelos e pelas militantes, posta em diálogo com a teoria em seu sentido explicativo — melhor compreender a prática realizada — e aplicativo — criar alternativas ao já realizado, retornando com os militantes à prática. Portanto, o curso parte da prática, vai à teoria e retorna à prática num círculo dialético/dialógico, no melhor estilo freireano.

Na compreensão de que nossas ações cotidianas se dão em múltiplas redes de conhecimentos e significações, vamos podendo compreender que esses movimentos — não os criados junto aos processos capitalistas (partidos e sindicatos), mas os que são chamados de “novos movimentos sociais” (dos negros, dos homossexuais, das mulheres, dos sem-terra, dos sem-teto, em áreas urbanas, e de todos e todas que vêm sendo privados de seus direitos) — têm um desenvolvimento rizomático. Ou seja, têm momentos de atuação e criação visíveis e momentos de desaparecimento, pelo menos para nossos “olhos”, acostumados ao que é considerado “desenvolvimento” pelos modos

de pensar hegemônico. Para estes, só podemos considerar que haja o movimento crescente e linear, sempre para a frente — afinal *aprendemos ensinamos* ser assim que o “progresso” funciona, o que nos foi imposto desde a colonização quando os europeus se apresentavam para o novo mundo por eles descoberto como a civilização que viria iluminar os “povos bárbaros” que deveriam evoluir, se desenvolver, tendo como exemplo o padrão a ser atingido o que era apresentado pelos invasores europeus. No entanto, a compreensão atual permite perceber que nunca é assim. E nas pesquisas com os cotidianos buscamos identificar, analisar e caracterizar como se desenvolvem os processos nas tantas redes educativas, com a participação desses movimentos sociais. Por que a grande visibilidade hoje de alguns desses movimentos e aparente paralisia de outros? Nas questões curriculares — em especial, nas dos cursos de formação — aqui e ali sentimos a influência que os movimentos negros, feministas, de povos originários que um dia chamávamos indígenas, de homossexuais, têm naquilo que se vai mudando nesses cursos: acréscimos de “disciplinas” — melhor seria dizer “componentes curriculares” — que tratam de uma ou outra questão de interesse dos “praticantes” desses movimentos, no sentido dado por Certeau (1994); seja pela pressão para o aparecimento de “cotas” e a ida massiva de cotistas para os cursos de formação de professores, seja pelo direito de ser chamado, na escola, pelo seu nome de gênero e não aquele escrito na certidão de nascimento, seja pela realização de reuniões ou encontros que discutem essas questões, e tantas mais, refletindo esses movimentos nas escolas, os movimentos que se dão na sociedade e que os manuais escolares conseguem incorporar em seus textos.

Quanto ao movimento específico pela formação dos profissionais da educação podemos fazer referência ao surgimento da Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), em 1991, e à organização anterior a ela, a Conarcfe (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores) que surgiu após um Encontro Nacional — antecedido de encontros estaduais e regionais — em novembro de 1983. Desse encontro, surge um documento, que nunca foi admitido nem mesmo divulgado pelo

MEC, que organizara os encontros, que traz ideias-base que, durante muitos anos, nortearam as discussões sobre essa temática: proposição de experiências institucionais e locais (estaduais e municipais) a serem discutidas em encontros anuais que permitissem o surgimento e a modificação permanente de uma base comum nacional, levando ao surgimento de novas experiências locais. Esse movimento contrariava, em suas bases e ações, as perspectivas de sucessivos governos que pretendiam implantar Currículos nacionais únicos. Nos últimos anos, no entanto, o próprio movimento começou a indicar possibilidades de implantação de Currículo único — baseado na ideia de “escola única”, que nos vem de Gramsci — e os dirigentes e mais ativos participantes da associação começaram a se movimentar no sentido de colaborações com os governos, com o objetivo de fazer surgir esse Currículo único. No entanto, algumas poucas experiências fora dessas ideias ainda aparecem, aqui e ali, exigindo acompanhamento pelas pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

O contexto das “prácticasteoriaspráticas” das pesquisas em educação

Porque muitos formadores de docentes são também pesquisadores, em alguns momentos, tendemos a confundir este contexto com o primeiro estudado. No entanto, essa confusão precisa ser desfeita. Em primeiro lugar, porque há também uma formação para ser pesquisador que não se confunde com aquela de ser professor, embora os caminhos sejam, em alguns trechos, os mesmos. Mas, desde sempre, foram dois caminhos que assumiram “postos” diferentes na hierarquia capitalista, o que pode ser visto quer pelas diferenças salariais, quer pelas chamadas que os primeiros têm para “colaborar” com projetos de forças hegemônicas — e como contribuem, algumas vezes!!! Outra questão a tratar é a de que se as pesquisas com os cotidianos têm assumido a necessidade de ações de pesquisa na formação de professores — já falamos no “componente curricular” PPP (Pesquisa e Prática

Pedagógica), entendemos que essa pesquisa, necessária à formação de docentes, não pode ser confundida com os processos de “iniciação científica”. A pesquisa necessária à formação de professores — e pedagogos — é aquela que permite o ‘uso’ de processos de pesquisa (desde a observação até a escrita sobre conhecimentos acumulados nos processos) sobre as atividades desenvolvidas nas práticas nas tantas redes educativas existentes e nas quais estes profissionais são chamados a atuar. Lembremos, ainda, que essas práticas têm relações diferentes tanto daquelas que precisamos ter com as práticas em pesquisa, como as que articulamos com as teorias existentes.

Além disso, verificamos que há um crescente “uso” (Certeau, 1994) de resultados de pesquisa em cursos de formação de professores, bem como em outros contextos: pelos movimentos de professores e professoras; pelas autoridades educacionais (que contratam, em geral, pesquisas próprias). Por outro lado, outras redes de conhecimentos e significações vêm se articulando com o que é produzido por esse contexto: o desenvolvimento de publicações — sejam em livros ou em revistas — a que têm acesso os “praticantes” (Certeau, 1994) das inúmeras redes educativas; o mesmo vem acontecendo com reuniões, congressos, colóquios que vêm sendo organizados pelas diversas organizações sociais: de secretarias de educação a sindicatos, passando pelos novos movimentos sociais organizados. Não podemos esquecer, também, o acesso crescente que os pesquisadores estão tendo a outras mídias: jornais, redes de televisão e rádio, internet, *blogs*, Facebook e até o surpreendente Wikileaks, além de filmes retratando essas redes educativas — e, especialmente, as escolas e as relações docentes-discentes. Assim, as redes de conhecimentos e significações, em múltiplos contatos com o “mundo da pesquisa” — não só no campo educacional, não esqueçamos — vêm contribuindo para a divulgação de resultados, dúvidas, “verdades” do campo científico, incentivando aquilo que Santos (1989) chamou de “segunda ruptura epistemológica”.

Anteriormente nos referimos à pesquisa no sentido do “ser pesquisador”, credenciado por órgão de pesquisa que lhe concede bolsa de pesquisador a partir da aprovação de seu projeto de pesquisa e que

vai à escola visando pesquisar o que lá acontece, teorizar sobre o pesquisado, elaborando relatório ao final de sua pesquisa — algumas vezes tese de doutorado ou dissertação de mestrado —, atendendo às exigências dos órgãos de pesquisas e da universidade à qual está vinculado. O crescente número de revistas e livros cumpre o papel de socializar o resultado das pesquisas realizadas. A cada ano, esse pesquisador participa de congressos de pesquisa em educação do Brasil — na Anped, no Endipe etc. — quando se dá a discussões sobre as diferentes pesquisas apresentadas. Este é um pesquisador reconhecido enquanto tal.

Mas há um outro tipo de pesquisa, talvez pesquisa entre aspas, que acontece na sala de aula e que resulta de forte compromisso de professoras com o sucesso escolar de seus estudantes e de seu conformismo com o insucesso de alguns. Essas professoras não se conformam com esse insucesso, pondo-se a se fazer perguntas para as quais não encontra respostas sobre o que acontece na sala de aula, vez que já superou a desculpa fácil da “dificuldade de aprendizagem” e busca melhores explicações. Nesse processo, a professora se vale de todos os recursos teóricos de que dispõe, aguça seus sentidos e sensibilidade, na tentativa de melhor compreender o que lhe está sendo incompreensível, busca o auxílio de suas companheiras de trabalho e se põe a “investigar” o que acontece no cotidiano processo de *aprenderensinar*. Talvez pudéssemos denominar este fazer investigativo de “observação comprometida”, ou mesmo, pedindo de empréstimo a Fals Borda, pudéssemos denominá-lo “observação-ação”, por se tratar de uma postura investigativa da professora que leva à ação. Com o resultado do que a “ação pesquisadora” da professora capta, torna-se possível a ela criar alternativas curriculares que possam responder ao seu intento de melhor *ensinaraprender* e ao desejo dos alunos e alunas de *aprenderensinar*, o que ainda não sabem e desejam saber e o que sabem e desejam ensinar.

Longe de pretendermos afirmar que esses processos vividos pelas professoras — a que temos denominado professora-pesquisadora — sejam uma pesquisa, como classicamente é entendida. Trata-se apenas

de uma resposta frequente ao impasse vivido pela professora comprometida, que assume uma postura investigativa a fim de melhor compreender o que acontece em sua classe e que está ligado ao processo de *aprenderensinar*.

Nas pesquisas curriculares, na tendência chamada de pesquisas “nos/dos/com os cotidianos”, realizadas por diversos grupos em universidades brasileiras, esses movimentos e processos vão aparecendo. Em todas as pesquisas desenvolvidas existe um ponto comum: o encaminhamento articulado da *prácticateoriaprática* — práticas que se desenvolvem com criação de pensamentos e pensamentos que se desenvolvem a partir de práticas. De um lado, enfrentando os desafios cotidianos, em Currículo, das professoras comprometidas; de outro, a condição de ver aquilo que os modos de pensar hegemônico não nos permite ver — a criação permanente dos processos curriculares pelos praticantes de Currículo.

O contexto das “prácticasteorias” de produção e “usos” de mídias

Mesmo considerando a diversidade crescente das mídias, o que forma uma intrincada rede de relações, é preciso entendê-las como um dos contextos de formação de docentes relacionado de modos diferentes com os outros contextos indicados e atuando, de modo complexo, com as diversas redes educativas. Se lembrarmos, por exemplo, o contexto familiar e os processos de incorporação de crenças religiosas nas relações com as escolas, percebemos inúmeros aspectos: a incapacidade, até o presente, da maioria das escolas — o que não difere dos cursos de formação de professores — de incorporar a diversidade religiosa existente no país (Guedes, 2005), o que vai ter apoio em famílias de determinadas tendências religiosas, nas quais só é permitido assistir ou ouvir programas de determinados canais de televisão ou de estação de rádio e para as quais os praticantes de religiões de matriz africana são “o diabo” ou apenas “crendice”. As leituras de jornais e

outros periódicos têm mostrado esses conflitos. A presença de adeptos de religiões evangélicas ou pentecostais, as fortes reações desses alunos e alunas, por exemplo, às aulas de antropologia, a reação destes grupos à iniciativa do MEC de enviar para as escolas manuais de denúncia da homofobia, a pressão de alguns grupos evangélicos aliados a grupos católicos de tornar obrigatório o ensino de religião nas escolas, as reuniões em horários vagos nos cursos de formação de professores nas universidades, em que grupos de evangélicos leem a Bíblia, cantam cânticos religiosos e discutem o que fazer no sentido de se contrapor ao que lhes parece antirreligioso, enfim, tudo isso é algo que vem aumentando. Quer dizer, vai tendo uma crescente influência no desenvolvimento curricular nas escolas e nas universidades.

Pesquisas desenvolvidas com as mídias — em especial televisão e vídeo e, mais recentemente, internet — têm permitido identificar modos como as crianças, os jovens e os adultos, com os professores entre eles, vão desenvolvendo relações com elas (Filé, 2000; Alves, 2004, 2005). Pesquisas com os cotidianos, preocupadas com as relações que os docentes estabelecem com o mundo da comunicação da televisão, em diversas gerações, ajudam a compreender os modos como as redes de conhecimentos e significações vão se articulando com esses meios para além da reprodução e da transmissão, criando tecnologias nos “usos” cotidianos de artefatos culturais (Alves, 1999/2002; 2002/2005; 2005/2008). É crescente o número de rádios comunitárias que resultam de uma articulação entre professores, alunos e membros da comunidade, que estabelecem comunicação com outras rádios comunitárias, e que se transformam algumas vezes em componente curricular, na medida em que diferentes disciplinas rompem a divisão disciplinar estabelecendo diálogos interculturais. Assim também, algumas escolas, desde há muito, criaram espaço para o cinema como componente curricular, mais uma vez resultante de um diálogo escola-família-comunidade, e para o que a relação televisão-vídeo contribuiu em grande medida. Importante destacar que não se trata apenas de promover sessões de cinema, o que já seria bom, mas sobretudo da possibilidade de uso do cinema como linguagem a ser desenvolvida nas escolas por

docentes e discentes, em *espaçostempos* para trocas de conhecimentos e significações de todo o tipo.

Essas relações vão se dando, por um lado e para além de especial insistência na compra de artefatos tecnológicos por secretarias de educação, porque as crianças e os jovens — alunos e alunas — em seus fáceis, diversos e duradouros contatos com as chamadas “novas mídias” vêm criando canais inusitados para os conhecimentos e as significações dentro das redes cotidianas e, com isto, exigindo relações de seus docentes — e seus responsáveis — com as mesmas. Além disso, precisamos lembrar que os docentes que estão hoje em exercício na Educação Básica se “formaram” com o “uso” da televisão, especialmente, mas também com outras mídias. E as *lan houses* se encarregam de ampliar esta formação que tão pouco a escola reconhece, pois como compreender que uma criança pareça analfabeta na escola e seja capaz de ler e escrever no computador da *lan house*? Algumas vezes, em relação com jogos descritos em inglês? (Taveira, 1998)

O contexto das “prácticasteorias” de vivências nas cidades, nos campos e à margem das estradas

O “sentimento” de estar, viver, sentir, ser e conviver em ambiente urbano, rural ou aquele da beira das estradas, como acontece com o MST, cria condições de compreender o quanto esse contexto atua na formação de seus moradores, com os docentes entre eles, quer pelos “percursos” que fazem, quer pela variedade ou não dos “ambientes” com que tomam contato — e as diversas forças que neles atuam —, quer incorporando “paisagens” diferenciadas e se relacionando com diferentes ‘praticantes’ oriundos de múltiplas “comunidades”. Ao contrário, da afirmativa incorporada pela influência da chamada “Escola Nova” no pensamento pedagógico do mundo ocidental, de que os muros das escolas eram sólidos e precisavam ser postos abaixo, nas pesquisas com os cotidianos, na compreensão das redes de conhecimentos e significações em que vivemos, percebemos que os muros não

mais existem, se é que alguma vez existiram. Ao entrarmos, todos — docentes, discentes, pais e responsáveis, outros trabalhadores da educação, comunidade circundante da escola — nos *espaçotempos* escolares, como aliás em todas as redes educativas, o fazemos tendo “encarnado” em nós todos os conhecimentos e significações que incorporamos em nossas redes de viver, conviver, fazer e sentir. Do mesmo modo, carregamos para elas muito do que *aprendemos ensinamos* nas escolas e em outras redes educativas. Pois como já dito e repetido em nosso texto, nesse processo instigante de troca de saberes, todos *aprendem ensinam*, nos tantos momentos e processos de trocas, curriculares e de outros tipos e *conteúdos formas*.

Alguns desafios curriculares contemporâneos aos Currículos de formação de docentes

Um dos desafios crescentes nos últimos anos tem sido a pouca procura pelos cursos de formação de professores, e muitos dos que os frequentam o fazem apenas na busca de um diploma de curso superior de mais fácil conquista. Grande parte dos que hoje procuram os cursos não tem como horizonte vir a ser professor(a), o que desestimula os docentes dos Cursos de Formação de Professores. Por outro lado, já vimos algumas vezes, professores desses cursos que fazem discursos sobre a pouca importância social dos professores e como os estudantes deveriam desistir desse curso e dessa profissão. Por tudo isso, quando alguém se torna professor(a), na falta de melhor oportunidade profissional, é óbvio que sua atuação não terá a qualidade de quem escolhe o magistério por desejo e compromisso político.

Um desafio que se coloca para qualquer projeto seria a necessidade do retorno à história visando melhor compreender o presente, o que seria indispensável para poder se projetar para o futuro. Não é possível uma escola de qualidade, seja de que nível for, ou um curso de formação de professores, que possa responder ao momento que vivemos se não mergulharmos em nossa história, compreendendo as

demandas que se colocam no presente, para então podermos planejar um futuro que responda às necessidades e expectativas que se colocam na contemporaneidade. Exemplo disso é o desencontro que vem acontecendo no Brasil entre as demandas de um processo de industrialização, que anuncia o Brasil como a quarta economia no *ranking* mundial, e uma escola de nível médio — e mesmo a de nível superior —, que não está formando técnicos qualificados para atender a essa demanda, o que tem levado a indústria brasileira a buscar fora do país, técnicos qualificados que possam atender às suas necessidades. Fica claro não ter havido um planejamento estratégico, o que vem acontecendo nas economias de ponta, ou seja, nossos formuladores de políticas educacionais não foram à nossa história para melhor compreender a presente conjuntura nacional e internacional em que vivemos, de modo a realizar um planejamento que pudesse responder às necessidades em nosso país, construindo assim a possibilidade de um futuro desejado.

Mas, se sequer conseguimos superar o analfabetismo endêmico... E alguns acreditam resolver o problema da alfabetização no Brasil com ‘provinha Brasil’, com treino para ter sucesso na provinha, como se o complexo processo de alfabetização se resolvesse com uma “severa e centralizada avaliação”, ignorando ser a alfabetização um processo que tem início muito antes da criança, que vive numa sociedade letrada, entrar na escola, tendo continuidade por toda a vida... o grande desafio do Brasil é conseguir o que tantas sociedades alcançaram — alfabetizar toda a população.

Numa escola como a nossa, em que grande parte dos responsáveis pela formação de novos docentes foi formada numa perspectiva eurocêntrica (basta analisar as bibliografias dos cursos e as referências bibliográficas dos seus textos, em que a maioria dos autores citados são europeus ou norte-americanos e quando brasileiros pensam como europeus), há que se promover o pensamento descolonial indispensável a um giro descolonizador, conforme Dussel (2011). Os professores ou professoras formados numa escola monocultural eurocêntrica repetem em sua ação o que lá no século XVI fizeram os invasores euro-

peus, que aos povos ancestrais chegavam a considerar não terem alma e aos negros africanos traziam para as terras conquistadas como escravos para melhor pilharem as riquezas que nestas terras havia. Hobsbawm (1978) chega a afirmar ter sido com as riquezas levadas das terras descobertas pelos portugueses que foi possível a Revolução Industrial na Inglaterra, pois o que ficava em Portugal era gasto para fazer igrejas. E por que afirmamos este como um dos desafios contemporâneos aos cursos de formação de professores? É porque se formos analisar as estatísticas de reprovação e níveis de escolaridade atingida, além da situação no mercado de trabalho, os afrodescendentes estão sempre em situação desfavorável.

Estes nos parecem alguns dos desafios que se colocam contemporaneamente para quem, como nós, se pretende lutando por um mundo melhor, um mundo em que diferentes mundos sejam reconhecidos na riqueza de suas diferenças, encontrando espaços de expressão. Estamos propondo, numa sociedade multicultural como a nossa, que os Currículos em realização das escolas de todos os níveis, com destaque para os Cursos de Formação de Professores e Professoras, seja um Currículo pluricultural, que possa melhor preparar futuros professores e professoras, capazes de incorporar no Currículo escolar os diversos saberes que os diferentes grupos socioculturais trazem de suas experiências históricas. Talvez possamos chegar um dia a materializar a utopia de alguns de nós, que se refere ao que até hoje denominamos Universidade: que ela possa se transformar numa verdadeira Pluri-versidade, resultante do diálogo intercultural entre os conhecimentos historicamente acumulados reconhecidos como *a cultura*, com o murmúrio incansável dos conhecimentos que resultam das lutas dos afrodescendentes, dos povos originários; dos movimentos sociais, de todos os grupos que foram historicamente subalternizados como não sabentes.

Assim teremos em todos os níveis de escolaridade culturas problematizadas em ação, e atualização nos Currículos em permanente movimento de realização, capazes de sintonizar com a complexidade da sociedade em que vivemos.

Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda. *Trajatórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- _____. Questões epistemológicas no uso cotidiano das tecnologias. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., Porto Alegre: Intercom — Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, set. 2004.
- _____. Redes urbanas de conhecimentos e tecnologias na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., Rio de Janeiro: Intercom — Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, set. 2005.
- _____. *Memórias de professoras sobre televisão: o cotidiano escolar e a televisão na reprodução, transmissão e criação de valores (1999-2002)*. Financiamento CNPq, Faperj, UERJ. (Projeto de pesquisa.)
- _____. *O uso da tecnologia, de imagens e de sons por professoras de jovens e adultos e a tessitura de conhecimentos (valores) no cotidiano: a ética e a estética que nos fazem professoras (2002-2005)*. Financiamento CNPq, Faperj, UERJ. (Projeto de pesquisa.)
- _____. *Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu "uso" em processos curriculares de formação de professoras na educação superior: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/campus Maracanã (2005-2008)*. Financiamento CNPq, Faperj, UERJ. (Projeto de pesquisa.)
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen (Ed.). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino"*. México: Siglo Veintiuno, 2011.
- FILÉ, Valter (Org.). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FALS BORDA, O. (Comp.). *Participación popular: retos del futuro*. Bogotá: ICFES/Ispr/Colciencias, 1998.
- FANON, F. *Les damnés de la terre*. France: Maspéro, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- GARCIA, R. L. (Org.). *Método, métodos, contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. (Org.). *Diálogos cotidianos*. Rio de Janeiro: DP Et AlII/Faperj, 2010.