



ISSN: 1988-7833

Diciembre 2015

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O EMERGENTE E O URGENTE CAMINHANDO JUNTOS¹

Maria Elizabete Souza Couto

Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus – Bahia

melizabetesc@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a formação de professores, a partir do contexto atual na sociedade, apresentando-se com um caráter emergencial, indicando aspectos, que nem sempre, estão interligados por se tratar da emergência e da urgência para/na formação de professores, mantendo um discurso que indica o (re)desenhar de uma nova cartografia docente, tendo em face a complexidade da formação relacionando o global e o local e vice-versa. Precisamos de uma formação que esteja atenta aos conhecimentos necessários à docência atendendo o emergente e o urgente, que possa indicar caminhos relacionados com a necessidade de superar as 'zonas de sombras' presentes nos processos formativos, tendo como referência as 'zonas de possibilidades' e 'zonas de conhecimentos' que já fazem parte do universo da escola, da universidade e dos sujeitos – formadores e futuros professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Conhecimento. Emergente. Urgente.

ABSTRACT

Teachers' formation: the emerging and the urgent walking together

This article has as objective contemplate about the teachers' formation, starting from the current context in the society coming with a character of the emergency, indicating aspects and, that not always, they are interlinked for treating of the emerging and of the urgent for/in formation of teachers, maintaining a speech that indicates him/it to (re)draw of a new educational cartography, tends in face of the complexity of the formation relating the global and the place and vice-versa. Needed a formation that is attentive to the necessary knowledge to the educational profession assisting her emerging and the urgent that it can indicate roads related with the need of overcoming the 'zones of shades' present in the formative processes, tends as reference the 'possibilities zones' and 'knowledge zones' that are already part of the universe of the school, of the university and of the subjects – teachers and futures teachers.

Keywords: Teachers' formation. Knowledge. Emerging. Urgent.

INTRODUÇÃO

É impossível pensar alguma mudança que não passe
pela formação de professores. [...].
Quero dizer, sim, da necessidade de uma
outra concepção, que situe o desenvolvimento
pessoal e profissional dos professores,
ao longo dos diferentes ciclos de sua vida.
Necessitamos de construir lógicas de formação que
valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre,
como estagiário, como professor principiante,
como professor titular e, até, como professor reformado.

Antônio Nóvoa (1999).

Este artigo é fruto das discussões e reflexões realizadas no decorrer dos estudos e o desenvolvimento de atividades relacionadas ao ensino, extensão e a pesquisa, tendo como objeto de estudo a formação de professores. Indagar sobre quais os temas e conhecimentos que são necessários à formação é uma constante na formação acadêmica. Ao mesmo tempo, outras questões referentes a formação, docência e o seu contexto vão ampliando o leque das indagações.

Nesse sentido o objetivo deste trabalho é apresentar algumas reflexões sobre a formação de professores, a partir das experiências vivenciadas em pesquisas com professores e como formadora que se apresentam com um caráter emergencial, indicando aspectos políticos e formativos, mas que se situam em lugares diferentes no percurso formativo. Assim, é necessário formar professores que já estão na docência, atendendo assim aos aspectos legais e, também, vislumbrando uma melhoria na qualidade do ensino, já que esperamos ter professores com mais argumentos conceituais (teóricos e metodológicos), por outro lado, é preciso formar professores, mas não qualquer formação (MARCELO GARCIA, 2007). Dois aspectos que ainda não se interligaram. Talvez aí esteja o 'nó' da construção e reconstrução dos processos formativos no contexto global e local.

1 A EMERGÊNCIA E A URGÊNCIA PARA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pensar a formação de professores é fazer uma retrospectiva histórica sobre o que professores e pesquisadores consideraram, ao longo do tempo, como campo de conhecimento e atuação na profissão e como, em determinado momento, perceberam que seria necessário avançar e buscar novos referenciais para explicar a formação, o trabalho docente e as práticas pedagógicas, visto que não é possível negar a precarização do trabalho docente e os problemas que foram emergindo e se acumulando: desvalorização profissional do professor, reprovação de alunos, distorção série/idade, dificuldades de aprendizagens, novas políticas e leis educacionais, a mudança na sociedade que, certamente, implicaram em novos contextos de viver e aprender na escola e na sociedade etc.

A busca desses referenciais concretizou-se na elaboração de novas diretrizes, cursos, estudos e pesquisas, indicando a urgência de romper com o paradigma que estava vigente. Marcados por essa desintegração de conceitos teóricos e metodológicos vivemos um momento de transição. Tal condição requer a busca e solução de vários "tipos de complexos quebra-cabeças² instrumentais, conceituais e matemáticos" (KUHN, 2001, p.59) e metodológicos. Assim, "as revoluções científicas são os complementos desintegradores da tradição à qual a atividade da ciência normal está ligada" (2001, p.25). Para compreendê-los parece que o caminho mais indicado é por meio da pesquisa, do olhar investigador e observador para captar as nuances do objeto de estudo segundo as implicações e significações da(s) nova(s) teoria(s) que começam a repercutir e a se constituir em *corpus* de conhecimento que não fora construído por apenas uma pessoa e, em apenas, um insight. Foi necessário amadurecimento de conceitos para que fossem sistematizados e socializados com a comunidade acadêmica e os professores de uma maneira geral. Assim, o

pesquisador “deve preocupar-se em compreender o mundo e ampliar a precisão e o alcance da ordem que lhe foi imposta” (KUHN, 2001, p.65). Na condição de pesquisador, esta é uma tarefa do professor (professor-pesquisador). Terminologia que começou a fazer parte das discussões acadêmicas na área de formação de professores desde a década de 1960, com as contribuições, de John Elliot, educador inglês.

A condição do professor-pesquisador indica uma nova cartografia de saberes e fazeres, políticas e práticas. Estudos que começam a ser socializados nos Estados Unidos, na década de 1980, com as pesquisas de Schön, Zeichner e outros e que chegam ao Brasil na década de 1990. A partir desse momento, pesquisadores e estudiosos brasileiros vêm desenvolvendo pesquisas nas várias regiões do país e, ainda, indicam que há muitas “zonas de sombras que precisam ser desvendadas, se considerarmos os desafios de uma escola de massa e o lugar que nela desempenha o trabalho do professor, especialmente em sociedades como a nossa que não equacionaram o problema da desigualdade social e escolar” (LELIS, 2001, p.43), bem como as ‘zonas de conhecimentos’ traduzidas como o repertório de conhecimentos que o professor já construiu na sua trajetória profissional, individualmente, com³ seus alunos e colegas, e as ‘zonas de possibilidades’⁴, as quais podem ser entendidas como espaços e tempos indicadores de aprendizagens que, certamente, contribuem para a formação, com conexões de estratégias, caminhos diversos entre a escola, universidade, sala de aula e a comunidade, bem como a socialização e discussão de práticas e a busca de novos referenciais para ajudar na sistematização da formação e aprendizagem.

Nas zonas de possibilidades consideramos as singularidades e particularidades dos sujeitos – aluno, professor, pais, comunidade etc. - e do local – cultura, história - para que seja possível lhes situar no desenvolvimento pessoal e profissional, na tentativa de ir além da sala de aula e da escola, do conteúdo escolar, estabelecendo redes sociais de conhecimentos. Como ficam as zonas de possibilidades formativas nos cursos de formação de professores que priorizam a duração (carga horária e anos do curso), com disciplinas obrigatórias e poucas que tratam da diversidade e da cultura? Será que essas disciplinas aparecem apenas, para cumprir decretos e resoluções, sem definir um eixo norteador para a formação, bem como a necessidade de estabelecer a articulação entre a universidade e a escola? Parece que as zonas de possibilidades ajudam-nos a pensar e refletir sobre as tais situações no conjunto das temáticas emergentes, face às mudanças na sociedade, as conexões significativas entre a escola e a sociedade e as novas perspectivas para a formação de alunos e professores. Poderíamos considerar como o ‘passaporte’ para a construção de novos processos formativos. Tais zonas de possibilidades fazem parte do nosso quebra-cabeça, está com muitas peças embaralhadas, por isso, em construção constante. É um *continuum*.

Na formação de professores a própria condição da sociedade local e global vem indicando a urgência de buscar novos paradigmas, novas zonas de possibilidades na (re)construção do quebra-cabeça, para pensar políticas e processos formativos tendo como foco não apenas aquela sala de aula e aqueles alunos – sujeitos da aprendizagem -, mas pensar para além dos muros da sala de aula e da escola, posicionando-se “no contexto planetário. [...] o desafio da ordem global/da globalidade é um desafio da complexidade” (MORIN, 2003, p.14).

Segundo Marcelo Garcia (2007), temos professores com uma visão e formação homogênea trabalhando com alunos diversos. Este é o momento e contexto que vivemos, com as dúvidas, insegurança e incertezas, entre o emergente e o urgente de formar professores para melhorar o índice da educação básica e, conseqüentemente, a vida de todos. Será que um dia compreenderemos essa condição e chegaremos a pensar em uma formação de professores tendo como meta o contexto planetário? Para Morin (1998, p.176), a complexidade neste contexto pode ser entendida como “[...] aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos”: a docência, educação, formação, aprendizagem, sociedade, escola etc., bem como “é preciso ver a complexidade onde ela parece em geral ausente como, por exemplo, na vida cotidiana” (MORIN, 1990, p.83), o dia a dia da concretização da escola, formação e profissão. Tratamos aqui da formação como peça do quebra cabeça, considerando as políticas, condições e, também, suas tensões e contradições presentes no contexto de sua efetivação – a universidade e a escola.

Neste caso, a complexidade aparece justamente como uma espécie de dificuldade, incerteza, incapacidade de estar seguro de tudo, de formular uma lei/teoria e até compreendê-la na maneira como orientam e determinam a trajetória profissional do professor (ingresso na carreira, organização do trabalho pedagógico, concepção de aprendizagem e de ensino, gestão e rotina da escola e da sala de aula, salário, aposentadoria, organização de carga horária, financiamentos, reformas educacionais etc.). Esta é parte da imagem do cotidiano dos processos formativos e da educação no

sentido macro (LARCHERT; COUTO, 2009) para que o profissional possa construir a base de conhecimento necessária para o desenvolvimento do trabalho docente. Segundo Oliveira (2004, p. 1128), são “necessários esforços que vão além da interpretação do texto das reformas, abarcando o contexto em que se desenvolvem” para compreender as mudanças que são de natureza endógenas e exógenas e que estão relacionadas com a educação e a sociedade para além do espaço da escola e da sala de aula.

Assim, pensar a formação de professores no contexto planetário é compreender a complexidade no movimento da sociedade, começando pela sua identificação: sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade globalizada etc. Seguindo esse raciocínio, acreditando nessa nova postura e ordem social, estamos construindo saberes e fazeres de um novo paradigma. Para Moraes

[...], essa nova concepção paradigmática da ciência levou-nos a compreender que já estamos muito além dos poderes da tecnologia, da informação e da mente individual quando nos damos conta de que essa nova era engloba, além da questão tecnológica, também outras relações, que incluem as conexões inter, intra e transpessoais. É um movimento rumo ao desenvolvimento da compreensão, da autoridade interior, da integração da humanidade, da responsabilidade social e planetária, que traduz também o reconhecimento do próprio espírito humano. Um movimento que implica o desenvolvimento da inteligência, do pensamento de qualidade superior, que envolve criatividade e racionalidade em direção à evolução da consciência individual e coletiva, em busca da justiça, paz e harmonia. (1997, p. 210).

Conforme o pensamento da autora, qual a base de conhecimento necessária à formação de professores que poderá contribuir, mediar e facilitar essa transição e nova concepção? Uma questão, talvez, ainda sem resposta. Inicialmente, podemos pensar que o desenvolvimento humano é base para tal construção, tendo como eixo norteador uma formação integral do indivíduo, preparando-o para viver em uma sociedade plural, em permanente processo de transformação e mudanças, considerando os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais, éticos, físicos, espirituais, ambientais etc., para que os sujeitos da formação tenham condições de construir seus conhecimentos tendo como base o aprender a aprender, aprender a viver juntos, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 1998), bem como a resolver problemas, formular hipóteses, tomar decisões, trabalhar em grupo etc.

Entretanto, o Brasil, na sua condição de país emergente, ainda segue os ditames do Banco Mundial para amenizar as mazelas que, historicamente, foram acumulando-se, deixando-nos um registro de analfabetos, concorrendo ainda mais para o aumento da desigualdade social. Eis a marca da urgência para pensar políticas e processos formativos que apresentem outra concepção situando o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo de sua trajetória docente (NÓVOA, 1999) e que contribuam para uma formação de profissional que possa trabalhar em contextos emergentes, os quais trazem em sua natureza as novas temáticas, condições sociais e espaços diversificados, indicando a construção de novos conhecimentos que traduzam essa responsabilidade social, local e planetária.

Para tal construção faz-se necessário um repensar sobre os programas, políticas e cursos de formação de professores, que até então estavam sendo oferecidos no Brasil, na tentativa de construir novos caminhos. O modelo até então presente apresenta como pressuposto a racionalidade técnica. Refletindo e pensando a escola para além dos muros da sala de aula, talvez a iniciativa seja a tentativa de romper com o referido paradigma na formação de professores⁵. Começa-se a encaixar algumas peças do quebra-cabeça com o surgimento de modelos alternativos⁶ de formação de professores que retratam a subjetividade, a relação e contexto de aprendizagens, o homem (aluno e professor) como sujeito da ação, a pesquisa como princípio formativo, o local e o global no mesmo campo de estudo, a construção de ideias, a valorização do sujeito que aprende e que ensina etc.. Pereira Diniz (2002, p.27) diz que, mesmo assim, as organizações internacionais, incluindo o Banco Mundial (financiador e gerenciador do desenvolvimento em países em desenvolvimento), “têm recentemente se apropriado do discurso da racionalidade prática para manter seu controle sobre os programas de formação de professores”.

Além de programas de formação de professores, fomos invadidos com leis, planos, diretrizes, resoluções etc. (LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais de formação, Diretrizes Curriculares dos cursos, Resoluções, Plano Nacional de Educação etc.), que indicam e norteiam novas perspectivas para organizar o processo formativo de professores. Tal processo inicia-se em 1996, com a aprovação da LDB 9394/96, em que mudanças e reorganizações passaram a ser necessárias na tentativa de ajustar o texto da referida Lei ao contexto vigente e as necessidades de uma nova ordem social, marcando assim um momento de muitas discussões, estudos e polêmicas nas escolas, nas universidades, no MEC e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em todo o país, e também na sociedade civil. Mais de uma década se passaram, muito já foi feito, mas muito ainda temos a fazer. Precisamos formar professores não somente para o agora, mas também para o amanhã (o emergente e o urgente). É necessário pensar nos professores que já estão na profissão e não têm a formação exigida pela LDB 9394/96, no artigo 62, mas também, formar novos professores para ingressar na carreira docente. Pensar na condição das grandes, médias e pequenas cidades, no papel das instituições de ensino superior (universidades, faculdades e centros universitários) etc.

2 NOVA CARTOGRAFIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A nova cartografia na formação inicial de professores tem como propósito atender a nova ordem social (CASTELLS, 2002), caracterizando numa perspectiva de construção de conhecimento para viver, aprender e ensinar juntos, no sentido macro. Algumas vezes, confundimos essa nova cartografia com uma avalanche de técnicas, dicas e receitas que é boa, ajuda a ensinar e aprender, mas, em algumas situações, pode não oferecer as bases necessárias para a sistematização e construção de conceitos. Nesse sentido, duas posições podem ser analisadas: a primeira apresentada por McDiarmid (1995, p.18), quando nos diz que “sem o tempo para aprender, experimentar novas idéias e refletir, a abordagem do ‘livro de receitas’ é o melhor que professores podem fazer”. A segunda posição, indica que esse tempo para ‘aprender sobre como ensinar’ e ‘aprender sobre como ser professor (KNOWLES et al, 1994) é uma das condições para a construção dessa nova cartografia na formação. Um tempo que não é tarefeiro, não é recheado de receitas, truques e dicas, mas que deve ser construído na dinâmica da ação, investigação, e reflexão durante a trajetória formativa. Loughran, ainda nos diz que embora

[...] esses ‘truques e dicas’ e histórias sobre o ensino possam ‘ter o efeito desejado’ e serem agradáveis e divertidos para os alunos futuros professores, há também o perigo de que possam ser única e exclusivamente tudo o que acontece. E é nestas situações que a falta de apoio e de orientação cria dificuldades para muitos formadores de professores em início de carreira, pois, embora os alunos futuros professores possam estar a aprender aquilo que pensam que querem, na verdade podem não estar a ser desafiados para quererem mais do que a simples recolha de uma gama de actividades de ensino. (2009, p.19 - grifos do autor).

Muitas vezes, as receitas, dicas e truques podem ser úteis, mas também podem começar e terminar em si mesmo, não indicando caminhos para avançar na construção de conceitos e da nova cartografia docente. Outras vezes, não se constituem em uma atividade para todos os professores, o que depende das características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, ideológicas, formativas etc., de cada professor ou de grupo de professores para desenvolver suas próprias capacidades e potencialidades ao recorrer a este manancial de idéias e possibilidades (MARCELO GARCIA, 1999).

Por isso, entre a emergência e a urgência, é preciso formar professores para ir além dos truques, dicas e receitas, para refletir e contextualizar, ajudá-los na tomada de decisão, resolução de problemas e na possibilidade de escolher o momento e o conteúdo a ser estudado. A formação inicial de professores ainda não dá conta de atender a todas as demandas, não obstante a qualidade do que fizemos nos programas e cursos de formação de professores, na melhor das hipóteses só

poderemos preparar professores para iniciar a carreira docente (ZEICHNER, 1993; MARCELO GARCIA, 1999; LOUGHRAN, 2009). E ainda, a formação inicial deve ser “destacada como um momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada”. (MIZUKAMI, 2006, p. 216).

Segundo Marcelo Garcia (2007, p.69) “necessitamos de formação mas não qualquer formação”. Precisamos de políticas e programas de formação – inicial e continuada - que considerem o professor como um sujeito da cognição, aprendizagem, afetividade, cultura e socialização, capaz de articular os conhecimentos a partir de múltiplas conexões, com flexibilidade operatória, adaptada ao contexto social, local e regional dos aprendizes e da comunidade. Cursos e programas que possibilitem condições para ‘aprender sobre como ensinar’, mas também, como construir conhecimentos sobre o ensino, combinando a competência com a capacidade de inovação e reflexão. Assim, a preocupação não deve estar apenas na formatação do curso, duração, local e modalidade da formação, mas com o cerne dessa formação, ou seja, o que professores iniciantes e experientes precisam aprender e como devem ser motivados e mobilizados para aprender novos conhecimentos necessários à docência (MIZUKAMI, 2006). Uma formação com o sentido e o significado que nos fala Marcelo Garcia (2007), significa educar e formar sujeitos para viver em uma “sociedade democrática, tendo em vista aprendizagens que lhes possibilitem participar na vida política, civil e econômica” (MIZUKAMI, 2006, p.221) em qualquer local que esteja – escola da cidade, do campo, da periferia, da comunidade quilombola, indígena, ribeirinha etc.

Talvez seja este o ponto de partida no processo formativo que se desenvolve ao longo da trajetória docente e não deve ser considerada como um fim em si mesmo. É um ‘terreno de ensaios’ (LOUGHRAN, 2009, p.33), um espaço para construção e desenvolvimento de conceitos, práticas, novos truques, dicas, histórias e receitas para compreensão do complexo mundo do ensino, da aprendizagem e da formação. Mas, como fazer isto? Por onde começar?

Ainda em relação aos truques, Gauthier e seus companheiros de estudos e pesquisas falam que

cada professor, sozinho em seu próprio universo, elabora uma espécie de jurisprudência particular, feita de mil e um truques que “funcionam” ou que ele acredita que funcionam. [...], embora presente em toda prática pedagógica, uma **jurisprudência** particular não tem nenhuma utilidade para a formação de professores e não leva a um maior reconhecimento do status profissional dos docentes. (GAUTHIER et al, 1998, p. 33-34 - grifo nosso).

Imerso nesses “truques”, dicas e histórias, nessa jurisprudência, o professor vai construindo sua prática e sua trajetória profissional. Algumas vezes, essa jurisprudência é socializada quando o professor participa de reuniões pedagógicas, oficinas e cursos (na escola e/ou outros espaços), isto é, a sua prática pedagógica passa a ser conhecida por outros professores que as discutem e analisam conforme sua base de conhecimentos e os contextos diferenciados. Outras tantas vezes perdem-se quando o professor deixa de exercer a profissão (momento da aposentadoria etc.). Uma jurisprudência construída na prática, e na prática também é diluída e esquecida dependendo do momento e a situação. Além disso, não há nenhuma forma de registro e comprovação acadêmica e científica desses saberes. Como também, na maioria das vezes, essa jurisprudência construída na trajetória docente de muitos professores, principalmente da educação básica, nem sempre contribui para a formação de outros professores e não confere reconhecimento ao trabalho do professor, que na sua trajetória ‘aprendeu sobre como ensinar’ e ‘aprendeu sobre como ser professor’ (KNOWLES et al, 1994) sozinho. Nessa condição, a jurisprudência construída ao longo nesse percurso não é valorizada pelas instituições formadoras e seus formadores, mas constitui nos fundamentos da prática dos professores, como instância de constantes aprendizagens.

Jurisprudência significa que o trabalho do professor não decorre de julgamentos científicos, mas se aproxima das modalidades de julgamentos jurídicos. O julgamento jurídico é sempre social e visa organizar e orientar atividades humanas. O julgamento do professor também é um ato social e político, pois seu domínio da jurisdição é a esfera das relações entre professor e aluno e as finalidades humanas perseguidas pela educação. O professor guia sua atividade, sua prática a partir das suas experiências, ideologias, conceitos e valores, estabelecendo regras e normas de ação que

não são leis, mas lhe permitem administrar o trabalho pedagógico. O julgamento do professor, as decisões e as escolhas para desenvolver sua ação têm certo valor, porque servem para organizar e orientar a diversidade de acontecimentos no cotidiano da sala de aula. O professor não somente segue regras, mas as cria, modifica, adapta etc. (TARDIF; GAUTHIER, 2001), ou seja, faz, desfaz e refaz constantemente. Assim, nada é fixo, é sempre um *continuum*. Está sempre em construção a sua cartografia docente.

Assim, os professores começam a construir a sua base de conhecimento para o ensino⁷ quando ainda estão nos cursos de formação inicial. Um conhecimento construído a partir da observação, o que já foi “denominado de aprendizagem pela observação” (MARCELO GARCIA, 2007, p.73), quando ainda estamos estudando e começamos a compreender o professor que *queremos* ou *não queremos* ser. Aprendizagem que não está definida no *corpus* sistematizado dos conhecimentos para a formação do docente, mas que vai sendo formalizado e, também, modificado, mobilizado e ampliado na construção pessoal (teorias pessoais) do aluno/futuro professor.

Segundo Loughran (2009), alguns pontos são importantes na construção de novos pressupostos para pensar uma pedagogia da formação de professores que requer pensar a prática em termos de asserções, as quais têm sido foco de um contínuo e lento desenvolvimento, principalmente quando tentamos relacionar com o contexto atual, o que chamamos de emergência e urgência. Pontuaremos algumas das asserções indicadas pelo autor:

- a) a aprendizagem sobre o ensino precisa estar inserida na experiência pessoal;
- b) confiança para responder a diferentes possibilidades de experiências de aprendizagens;
- c) uma experiência de aprendizagem desagradável pode ser uma experiência de aprendizagem construtiva – é importante correr riscos;
- d) articular os princípios pessoais da prática ajuda a articular a prática e as crenças;
- e) ensinar implica em estabelecer relações;
- f) os alunos, futuros professores, ingressam nos programas de formação inicial de professores à espera que lhes digam como devem ensinar;
- g) as necessidades e preocupações dos alunos futuros professores vão mudando durante o curso de formação inicial de professores, e os programas de formação devem conseguir responder as referidas solicitações;
- h) reconhecer que as situações que criam uma dissonância cognitiva e afetiva dificultam a transição de aluno a professor;
- i) a aprendizagem de qualidade requer o consentimento do aluno e do professor.
- j) a modelação é essencial – os alunos, futuros professores, aprendem mais com aquilo que fazemos do que com aquilo que dizemos. Aqui está a natureza do compromisso político e profissional, a construção dos laços de afetividade, o respeito a diversidade, ao pensamento e experiências do outro;
- k) uma experiência partilhada com outra pessoa que se estima proporciona melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática. Isto é, o desenvolvimento das dimensões afetivas, cognitivas e formativas no contexto da escola/universidade – formadores/formandos;
- l) o desafio de dizer como ensinar deve ocorrer em nível pessoal;
- m) os programas de formação de professores devem ser coerentes e holísticos, apresentando as marcas da história, política e cultura;
- n) é necessário reconhecer e valorizar as diferenças entre o ensino e a formação enquanto disciplinas distintas;
- o) a formação inicial de professores é, por definição, incompleta;
- p) os alunos, futuros professores são professores, alunos e investigadores;
- q) a formação de professores requer um compromisso – político, social, cultural - para investigar o ensino e para ensinar a investigar.

Esse conjunto de asserções também indica uma nova cartografia para a formação de professores, superando o modelo da racionalidade técnica para atender as diversas demandas e condições que estão presentes nas escolas e nos contextos formativo e social, tais como: trabalhar com as tecnologias; a formação por meio da educação a distância que vem desenhado uma nova configuração e, certamente, nova cartografia na formação de professores e de seus formadores; educação inclusiva, educação do campo e indígena a diversidade etc.. É evidente que precisamos atender a toda essa demanda, mas não devemos descuidar dos saberes fundantes para a formação.

Assim, entre o emergente e o urgente, pensar numa formação de professores que seja capaz de contemplar todas essas asserções faz-se necessário iniciar um processo de “desocultar as complexidades do ensinar” (LOUGHRAN, 2009, p.35) e aprender para ensinar, aumentando as zonas de possibilidades no desenvolvimento da base de conhecimento para o ensino na/da formação de professores. Nessa condição, precisamos também ampliar esse universo de saberes e fazeres para os formadores. Parece ser uma via de mão dupla que em determinado ponto se encontram e outras relações e construções são estabelecidas, dando ‘vez’ e ‘voz’ a todos os sujeitos envolvidos no ensinar e aprender e formar.

Como bem disse Marcelo Garcia (2007), é preciso saber que formação estamos oferecendo, considerando que este futuro profissional poderá trabalhar em contextos e realidades múltiplas (escola do campo, cidade, educação de jovens e adultos, espaços não escolares, comunidades diversas etc.). Tal condição é ainda mais necessária quando se trata de uma questão antiga de uma forma relativamente nova (a base de conhecimento para o ensino). Essa clássica questão deve ser abordada em relação ao saber (conhecimento), o local da formação (universidade) e da docência (escola). Não temos uma teoria definida e única, porque a base de conhecimento não é fixa, para trabalhar os saberes fundantes para a formação de professores. Entretanto, já temos pesquisas apresentadas, por meio da literatura internacional e nacional, que indicam possibilidades para organização da formação de professores, acrescentando as temáticas que emergem das demandas sociais, considerando o contexto social, político, cultural e educacional.

Para melhor analisar as condições da formação de professores, considerando o ensino e a pesquisa, no contexto de uma nova cartografia da docência (professores formados em cursos regulares nas universidades; programas de caráter emergencial - PROAÇÃO, UAB, PROFORMAÇÃO, PROLICENCIATURA, PARFOR etc.) é preciso conhecer quem é/será este sujeito da formação e da docência. O professor é um sujeito que aprende para ensinar e ensina aprendendo imersos em conhecimentos do seu mundo e diversas outras naturezas. Assim, parafraseando Charlot (2000), podemos inferir que o professor é um sujeito que deve estar aberto a um mundo que não se reduz aqui e agora, portador de desejos e movido por esses desejos; um ser social, que nasce e cresce em uma família, ocupa uma posição em um espaço social (filho/filha, pai/mãe, marido/mulher, primo/prima, sobrinho/sobrinha, tio/tia, irmão/irmã) e na escola pode ser professor/professora, gestor/gestora etc.; um ser singular, com uma história, capaz de interpretar o mundo, dá sentido a esse mundo, a posição que ocupa, bem como as suas relações e a maneira como constrói novas relações.

Podemos acrescentar ainda que o professor é um sujeito que age no e sobre o mundo e deve encontrar a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, pessoas, ideias e lugares de saberes e fazeres; um sujeito que se produz e é produzido por meio da educação – formação e docência.

Assim, para estudar a formação de professores é preciso entender essa nova cartografia, diante da emergência e a urgência, pensando no local, tempo e condição que estes se encontram. Os sujeitos em cada local retratam essa cartografia com nuances diferentes.

CONSIDERAÇÕES

Conhecer, analisar, discutir e pensar uma formação de professores que esteja atenta aos conhecimentos necessários à docência que atenda a emergência e a urgência de formar professores indica-nos caminhos que estão relacionados com a necessidade de superar as ‘zonas de sombras’ (LELIS, 2001) ainda presentes nos processos formativos, tendo como referência as ‘zonas de possibilidades’ (MOLL; GREENBERG, 1996) e ‘zonas de conhecimentos’ que já fazem parte do universo da escola e da universidade. Isto é, uma base de conhecimento que estará sempre em construção, manifestada em um currículo em movimento. Segundo Perrenoud,

mesmo nas disciplinas mais avançadas, os saberes científicos são, por definição, saberes inacabados e passíveis de revisão. Isso significa que, embora esclareçam aspectos da realidade [...], ainda têm amplas zonas de sombra, que não são cobertas por nenhuma teoria, ou zonas claro-escuras, mal decifradas; ou, ainda, zonas nas quais teorias bastante contraditórias enfrentam-se, cada uma em seu campo [...] (2001, p. 153).

No contexto marcado pela complexidade, em que se discute a diversidade, vale retomar estudos dos pesquisadores na área específica da formação e dos pensadores que discutem e

tentam explicar o momento e a vida em sociedade (filósofos, sociólogos, antropólogos etc.). Assim, a construção, desconstrução e reconstrução dos processos formativos deve ser uma constante. Um processo *continuum*.

Encontramos na literatura internacional sobre formação de professores, estudos e pesquisas de Zeichner (1993), Marcelo Garcia (1999) e Loughran (2009) que já indicam que a formação inicial de professores ainda não dá conta de atender a todas as demandas, a todas as urgências, mas devemos preparar professores para cuidar do seu processo de autoformação. Nessa condição, vale a indagação: o que estamos aprendendo como professora e pesquisadora para trabalhar com futuros professores? Uma trajetória de muitas idas e voltas, um ir-e-vir constante.

Retomando as asserções de Loughran (2009) e revendo podemos visualizar uma formação (o quebra cabeça) para além dos muros da escola e da universidade (locais de formação) que possa trazer como princípio formativo a aprendizagem/formação para a VIDA. Assim, certamente, estaremos oferecendo uma formação em que o sujeito – aluno e professor – deve ser considerado como sujeito da ação, formação e docência; preocupando-nos com o domínio do conhecimento para além dos conteúdos, isto indica que aprender é correr riscos, visto que o conhecimento não é uma verdade absoluta e que “a existência dessas zonas de sombra é normal” (PERRENOUD, 2001, p. 153). Algumas vezes, as teorias parecem viáveis e confiáveis, mas na efetivação para casos concretos, considerando os diferentes contextos do nosso país, necessitamos lançar mão de outras teorias/campos de conhecimento para compreender e explicar, contextualizar e ressignificar, o que exige a articulação entre a teoria e prática, estabelecendo relações que podem ser cognitivas, sociais, afetivas e culturais para resolver os problemas e avançar nas aprendizagens. Para tal, dar ‘vez’ e ‘voz’ aos sujeitos da formação, neste caso os alunos, é fundamental. Não podemos ressignificar e contextualizar se não ouvimos o outro – os seus saberes e fazeres. Assim, estaremos trabalhando com a diversidade, porque esta, por si só, faz-se presente na sala de aula. Nos cursos de formação, o aluno, sujeito da formação, precisa sentir-se ator da sua formação. O sentido e significado social e profissional precisam estar presentes.

Assim, poderemos estar (re)desenhando essa nova cartografia na formação de professores o que deve estar em jogo gira em torno das negociações, motivações, necessidades e desejos do aprendente em interlocução com o que é proposto no curso.

Para Josso, no ato de aprender (aprender a ser professor) como a modalidade mais corrente “é sem dúvida aprender sem o saber, quer em situação de formação, quer na nossa vida quotidiana: aprender gestos, aprender comportamentos, aprender posturas do corpo, seqüências de interações sociais, fragmentos de conhecimentos, de competências” (2004, p.237). E isso é vida, aprendizagem que é pessoal, mas que deve também ser profissional. O contexto cultural – global e local – coloca as organizações e instituições (entre elas a família e a escola/universidade) no centro de uma tormenta em que não estávamos preparados. Saímos do estágio da normalidade e estabilidade e vivemos o momento da inquietude, indagação, incerteza de pensamentos, comportamentos, saberes e fazeres. Eis a complexidade!

Entre o caminhar com o emergente e o urgente, ao pensar na nova cartografia para a formação de professores, novos referenciais estão surgindo, as mudanças sociais vão orientando o caminho, entre eles, indicando que a diversidade faz-se presente em todos os seus matizes sendo necessário o “formar-se e transformar-se como pessoa, formar-se e transformar-se como profissional e/ou como ator sociocultural” (JOSSO, 2004, p.240) para compreender e ressignificar o contexto da formação, docência e pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96.**

CASTELLS, M. (2002). **A Sociedade em rede.** A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. 1, São Paulo: Paz e Terra.

CHARLOT, B. (2000). **Da relação com o saber.** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed.

DELORS, J. (1998). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório UNESCO. São Paulo: Cortez Editora.

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

GAUTHIER, C. (Org.) (1998). **Por uma Teoria da Pedagogia**. Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. Trad. Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Ed. Unijuí.

KNOWLES, J. G., COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. (1994). **Through Preservice Teachers' Eyes**: experiences through narrative and inquiry. New York, McMillan College Publishing.

KUHN, T. S. (2001). **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva.

LARCHERT, J. M.; COUTO, M. E. S. (2009). Formação inicial para quem já iniciou a formação: refletindo as condições objetivas. in: Anais do X **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. CDROM. Águas de Lindóia, São Paulo.

LELIS, I. (2001). Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? in: **Educação e Sociedade**. Dossiê: os saberes docentes e sua formação. Nº. 74, Campinas, CEDES.

LOUGHRAN, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**: contextos e perspectivas. Portugal: Edições Pedagogo, Lda.

MARCELO GARCIA, C. (1999). **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora.

_____. (2007). La formación docente em la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. In: **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa, Pr. v. 10, nº. 9.

MCDIARMID, G. W. (1995). **Realizing new learning for all students**: a framework for the professional development of Kentucky teachers. National Center for Research on teacher Learning, East Lansing, EUA.

MIZUKAMI, M. da G. N. (2004). Relação universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP.

_____. (2006). Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M., PAIVA, M. A. V. (Orgs.). **A formação do professor que ensina Matemática**: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte, Ed. Autêntica.

MOLL, L. C.; GREENBERG, J. (1996). B. A criação de zonas de possibilidades: combinando contextos sociais para a instrução. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Trad. Fani A. Tessler. Porto Alegre: Artes Médicas.

MORAES, M. C. (1997). **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus.

MORIN, E. (2008). **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5 ed, Lisboa: Instituto Paulo Freire.

_____. (1998). **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil.

_____. (2003). **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

NÓVOA, A. (1999). Os professores na Virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: **Educação e Pesquisa**. V. 25, nº. 1, São Paulo, jan/jun. Disponível em: [HTTP://www.scielo.br](http://www.scielo.br) Acesso em: 28.maio.2006.

OLIVEIRA, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**. V. 25, nº. 89, set/dez. Disponível em: <[HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)> Acesso em: 25/out/2010.

PEREIRA DINIZ, J. E. (2002). A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA DINIZ, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica.

PERRENOUD, P. (2001). **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed.

SHOR, I.; FREIRE, P. (1986). **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

TARDIF, M; GAUTHIER, C. (2001). O professor como 'ator racional'. Que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET, M.; CHARLEIR, E. (Orgs.). **Formando Professores Profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed, Ver, Porto Alegre: Artmed.

ZEICHNER, K. M. (1993). **A Formação Reflexiva de Professores**. Idéias e Práticas. Lisboa: Educa.

¹ Este artigo, em sua versão inicial, foi apresentado no XVI Encontro de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado na UNICAMP/São Paulo – Campinas, de 23 a 26 de julho de 2012.

² Segundo Kuhn (2001), para ser considerado como quebra-cabeça não basta possuir uma solução assegurada, como único meio para solucionar o problema; não é montar um quadro com referências necessárias para responder as indagações presentes. Assim, permaneceremos no campo da objetividade e não conseguiremos captar as nuances da diversidade. Todas as peças do quebra-cabeça devem ser pensadas e utilizadas, mesmo que seja nas entrelinhas, no entre-texto, no 'invisível' das peças.

³ Nesse momento lembramos-nos das muitas contribuições de Paulo Freire. Entre elas, o livro SHOR, I & FREIRE, P. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Livro organizado com uma entrevista com os dois autores. Na página 210, uma fala de Freire, relata a experiência de um professor com trabalhadores espanhóis que diz: "um exemplo de um educador que começou *fazendo com* os estudantes e *não fazendo para* os estudantes" (grifos do autor), está sempre presente quando pensamos na realização dos trabalhos/pesquisas. Em sala de aula, esta também é uma concepção que deve estar presente, aprender *com* os pares.

⁴ O termo 'zonas de possibilidades' foi utilizado por Moll e Greenberg (1996) na realização de trabalhos com alunos, professores e comunidade, com o objetivo de entender as possibilidades de aprendizagens na combinação de contextos sociais para a instrução, ou seja, a escolarização. Pode ser compreendida como uma maneira de ajustar os conteúdos curriculares para incluir fundos de conhecimentos que não estão disponíveis em sala de aula. Conhecimentos, saberes e fazeres da comunidade. Por exemplo, trazer para a escola/sala de aula pessoas da comunidade para socialização de conhecimentos, bem como ajudar na ampliação dos conhecimentos dos alunos. Os autores, também chamam essas trocas de conhecimentos como *trocas de fundos de conhecimentos*, considerando ainda, o conceito de mediação na zona de desenvolvimento proximal estudada por Vygotsky (1991). Momento para manter e estabelecer a confiança *com/entre* a comunidade, professores e alunos, criando conexões significativas entre a vida escolar e a vida social – o saber escolar e o saber das pessoas da comunidade (que pode ser um saber acadêmico ou saber do senso comum).

⁵ O paradigma da racionalidade técnica tem seu marco histórico na construção da ciência, bem como na constituição do modelo para formação de professores que esteve presente nas políticas e projetos de cursos nas instituições de ensino superior.

⁶ Segundo Pereira Diniz (2002), os modelos alternativos para a formação de professores são: racionalidade prática e a racionalidade crítica. Tais modelos são considerados como contra-hegemônicos e surgiram, no início do século XX, com os estudos John Dewey, mas recomeçaram a fazer parte das discussões e pesquisas acadêmicas na área da formação de professores com os estudos de Schön, nos anos de 1980.

⁷ A base de conhecimento para o ensino indica o que o professor necessita saber para saber ser professor. É um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender. Na formação inicial esta base é ilimitada; torna-se mais aprofundada, diversificada e flexível quando o professor inicia sua experiência profissional, está em contato com as condições da escola, os alunos, colegas da escola e de outras escolas, pais etc. Alguns tipos de conhecimentos o professor começa a aprender quando está imerso na docência, outros, é a escola o local da aprendizagem. Essa base de conhecimento não fixa é e imutável (MIZUKAMI, 2004).