

Aprendizagem evolutiva na formação de professores: continuidade entre as certezas da ação e os acertos discursivos

CATIA PICCOLO VIERO DEVECHI

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

GIONARA TAUCHEN

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil

AMARILDO LUIZ TREVISAN

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

RESUMO

O artigo discute as possibilidades de uma aprendizagem evolutiva na formação de professores, tendo como referência os propósitos habermasianos de continuação do mundo da ação e do mundo discursivo. O estudo, de natureza reconstrutiva, analisou as abordagens paradigmático-epistemológicas que perpassam as teses de doutorado sobre formação de professores, defendidas nas universidades federais brasileiras, no triênio de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2007-2009). Buscou-se identificar os elementos que caracterizam as abordagens: materialista-histórica, fenomenológico-hermenêutica, epistemologia da prática, epistemologia da complexidade, teoria da representação social e pós-estruturalista. Concluiu-se que perdura nas diferentes abordagens de pesquisa um eixo comum de objetividade caracterizada pelas certezas compartilhadas e pelo foco nas mesmas problematizações, o que explicita a possibilidade de continuação evolutiva entre o que a realidade ensina na experiência com o mundo e o que se aprende na interação argumentativa.

PALAVRAS-CHAVE

epistemologia; pesquisa; formação de professores; aprendizagem; comunicação.

EVOLUTIONARY LEARNING IN TEACHERS' EDUCATION: CONTINUITY BETWEEN THE CERTAINTIES OF ACTION AND DISCURSIVE ARRANGEMENTS

ABSTRACT

This article discusses the possibility of evolutionary learning in teachers' education, having as a reference Habermas' purposes of world action continuation and discursive world. The study, of a reconstructive nature, analyzed the paradigmatic-epistemological approaches that underlie the doctoral theses on teachers' education, defended in Brazilian federal universities, in Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) triennial assessment (2007-2009). It has been sought to identify the elements that characterize the approaches: historical-materialist, phenomenological-hermeneutics, practice epistemology, complex epistemology, social representation and poststructuralist theory. It was concluded that what lingers in the different research approaches is a common axis of objectivity characterized by shared certainties and the focus on the same problematizations, making explicit the possibility of an evolutionary continuation between what reality teaches about experience with the world and what is learned in argumentative interaction.

KEYWORDS

epistemology; search; teachers' education; learning; communication.

APRENDIZAJE EVOLUTIVO EN LA FORMACIÓN DOCENTE: CONTINUIDAD ENTRE LAS CERTEZAS DE LA ACCIÓN Y ARREGLOS DISCURSIVOS

RESUMEN

El artículo analiza las posibilidades de aprendizaje evolutivo en la formación docente, tomando como referencia los propósitos habermasianos de la continuación del mundo de la acción y del mundo discursivo. De naturaleza reconstructiva, el estudio analizó los enfoques paradigmáticos epistemológicos que subyacen a las tesis doctorales sobre la formación del profesorado, defendidas en las universidades federales brasileñas en la evaluación trienal de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2007-2009). Se trató de identificar los elementos que caracterizan los enfoques: histórico-materialistas, fenomenológica-hermenéutica, epistemología de la práctica, epistemología de la complejidad, teoría de la representación social y posestructuralista. Se concluyó que persiste en los diferentes enfoques de la investigación un eje común de objetividad que se caracteriza por las certezas compartidas y el enfoque en las mismas problematizaciones, haciendo explícita la posibilidad de continuación evolutiva entre lo que enseña la realidad en la experiencia con el mundo, y lo que se aprende en la interacción argumentativa.

PALABRAS CLAVE

epistemología; búsqueda; formación del profesorado; aprendizaje; comunicación.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os estudos sobre a formação de professores no Brasil já possuem certa densidade histórica, com significativas contribuições, capazes de, conforme expressa Macedo (2010, p. 22), “[...] criar e desenvolver um debate relativamente (in)tenso sobre sua emergência”, seus estruturantes epistemológicos e político-pedagógicos. O quadro é de projetos múltiplos, tendo em vista que as instituições possuem autonomia para “fixar os currículos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (Brasil, 2007). Assim, assegurando a tarefa de atender aos objetivos dos contextos, os acertos sobre a formação de professores têm sido alcançados a partir da compreensão de comissões institucionais representativas.

Os programas do Ministério da Educação (MEC) de incentivo à formação inicial e continuada dos professores, como o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Universidade Aberta do Brasil (UAB), entre outros, são conduzidos por grupos representativos autônomos que deliberam sobre as diretrizes da formação em consonância com suas concepções epistemológicas.

Numa mesma instituição é possível encontrar, por vezes, uma diversidade de concepções que parecem tratar de realidades completamente diferentes, havendo resistências e dificuldades em compartilhar experiências. A nosso ver, trata-se de um momento da formação docente em que, ao mesmo tempo, nega-se a razão e a fundamentação única por não atender à multiplicidade do movimento histórico e dos diversos contextos, apropriando-se de várias perspectivas sem a devida capacidade de apreciação crítica.

Em tempos de cultura das diferenças e das singularidades, essa tendência é muito sedutora, pois a necessidade de sair do modelo único, defendido pela metafísica clássica e, posteriormente, pela episteme positivista moderna, abriu um amplo leque de possibilidades de desenvolvimento da racionalidade. No campo da pesquisa, essa perspectiva desenvolveu estruturas epistemológicas que ora afirmam a subjetividade, a objetividade ou a inter-relação entre esses elementos, ou ainda a passagem para a intersubjetividade compartilhada como vetores do entendimento. Porém a fuga do pensamento único não pode ocorrer ao preço de cair no extremo oposto, de afirmação da pluralidade e das diversidades, a ponto de perder de vista o horizonte do diálogo compartilhado.

Gatti (2010) aponta a ausência de uma base formativa comum nos currículos dos cursos de pedagogia e licenciaturas como uma das causas do cenário ambíguo e fragmentado em que a área se encontra. Segundo a autora, ainda temos dificuldade de lidar com os propósitos dessa formação, tendo em vista a complexidade da sua demanda no que se refere ao compromisso de atender às necessidades da escola básica e demais instâncias formativas. Na falta de motivação para uma conversação mais construtiva, podemos recair no que Flickinger (2004, p. 203) já alertava, ou seja, no desencadeamento de “uma guerra epistemológica pautada pela tendência de estabelecer supremacia de uma visão frente à outra, à base de denúncias ideológicas

mútuas”. O resultado desse entendimento pode não ser favorável ao equacionamento dos problemas da área, mas sim ao avanço de um cenário em que a compreensão do outro é entendida mais como ofensiva e afrontosa e menos como uma opinião a ser avaliada ou reconhecida.

Nesse sentido, apostamos na hipótese de que talvez seja o momento de recuperar a ideia de entendimento por meio de estruturas comunicativas, apostando no *télos* enquanto condutor dos acertos entre os diferentes intérpretes da área. Sendo assim, a perspectiva comunicativa entre os discursos pode contribuir na possibilidade de fomentar uma discussão mais alargada no tratamento da formação docente, tendo em vista a possibilidade de produzir acordos sem reduzir o que é distinto. Seguimos a perspectiva de Habermas (2004), de que é necessário desenvolver uma razão que saiba orientar, porém sem abreviar a alteridade do outro, evitando relativismos ou irracionalismos. Segundo o autor, é no discurso com pretensões de universalidade que podemos

examinar criticamente e certificar os saberes tornados problemáticos. Os acertos comunicativos contribuem no sentido de nos libertarem das condutas inadequadas e dos fracassos, orientando-nos diante das atividades teóricas e práticas de uma forma que talvez nenhuma interpretação isolada conseguisse fazer. (*idem*, p. 50)

Trata-se, portanto, de pensar num discurso que, sem apagar a distância entre os estranhos, possa desenvolver acertos mais favoráveis e adequados às práticas orientadas a um mundo da vida comum.

No intuito de identificar a possibilidade de um trabalho cooperativo entre as abordagens paradigmáticas utilizadas nas investigações sobre formação de professores, buscamos reconhecer, primeiramente, as diferentes abordagens epistemológicas utilizadas para então identificar possíveis certezas e problemas compartilhados na área, apostando na possibilidade de dar continuidade à aprendizagem sobre o assunto pelas contribuições das diferentes concepções.

Creemos ser importante salientar que, como procuramos deixar mais claro a seguir, os trabalhos analisados são de alto impacto sobre o campo da formação e trazem contribuições significativas para a evolução das suas discussões. Porém entendemos ser necessário um trabalho de acerto discursivo entre as diferentes abordagens, pois, caso contrário, essas preciosas contribuições, por se situarem em conflito muitas vezes umas com as outras, tendem a se perder. Dessa forma, reconhecemos o que Habermas (2004) entende como certezas não epistêmicas os elementos balizadores das discussões, ou seja, como subsídios não tematizados que possam encaminhar o debate para além dos campos paradigmáticos de justificação.

Nossa preocupação é identificar o que aprendemos no trato com o mundo para, na multiplicidade de vozes, permitir a aprendizagem pelas objeções mútuas. Essa compreensão pode contribuir na discussão sobre formação de professores, pois deixamos de defender a tendência de fomentar discursos isolados uns dos outros, em favor de uma ação discursiva sustentada pela busca do êxito das práticas vividas e compartilhadas. Ou seja, não se trata da defesa da vontade de grupos representativos

simplesmente, mas de uma aprendizagem intersubjetiva, em que cada perspectiva tem compromisso de argumentar a sua concepção diante do outro, tendo como foco as práticas bem-sucedidas. A ideia é permitir uma aprendizagem comunicativa que dê continuidade a estruturas práticas sempre mais elaboradas.

Para tanto, procuramos catalogar algumas abordagens que orientam os saberes na área, procedendo a uma análise das teses de doutorado em educação que tratam da formação de professores, tendo como delimitação as que foram defendidas em universidades federais no triênio de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2007, 2008 e 2009), disponibilizadas no portal Domínio Público. O estudo é de natureza reconstrutiva (Devechi; Trevisan, 2010), pois intenciona apresentar compreensões que permitam repensar as diversificadas contribuições que têm sido dadas ao tema, à luz de uma interpretação mais ampla, na qual elas possam ser incluídas. O objetivo não é enfraquecer as diversas pretensões de veracidade, mas, pelo contrário, estabelecer um vetor pelo qual elas possam se reconhecer, se orientar e, dessa maneira, se fortalecer, beneficiando-se da aprendizagem recíproca de experiências compartilhadas.

O recurso utilizado para o levantamento do material foi a busca por palavras-chave que tivessem relação com o tema da formação de professores, como: formação do professor, formação docente, formação de educadores ou formação do educador. Ao todo foram identificadas 59 teses provenientes das diferentes regiões do país, expressando uma ideia que baliza o estado da arte das pesquisas realizadas na área. A maior parte das teses defendidas nessas instituições está disponibilizada no portal Domínio Público, o que facilitou o acesso às produções de diferentes regiões do país. Tratamos de levantar as discussões que estão influenciando os entendimentos da área sobre o assunto, pois acreditamos que as pesquisas de doutorado são representativas do desenvolvimento desse contexto.

Procedemos ao mapeamento das categorias epistemológicas e teóricas das 59 teses, identificando, basicamente, a abordagem metodológica utilizada por cada uma delas. E, além disso, alguns elementos complementares a essa visão, tais como: o problema de pesquisa, os objetivos do estudo, a perspectiva de cientificidade, os métodos de pesquisa, os instrumentos de coleta ou produção de dados, as concepções de sujeito e objeto, a relação teoria e prática, a concepção de formação de professores, o paradigma que a sustenta, a relação de particularidade e totalidade e os autores utilizados. A ideia foi, primeiramente, observar os elementos implícitos e explícitos que pudessem caracterizar as abordagens epistemológicas utilizadas nos trabalhos, para então reconhecer as certezas práticas comuns que possam ser colocadas como referência para uma possível aprendizagem comunicativa.

PERSPECTIVAS PARADIGMÁTICAS NAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em 1984, Gamboa (2008) realizou uma pesquisa analisando 502 dissertações e teses de doutorado defendidas entre 1971 e 1984 nos cursos de pós-graduação em educação do estado de São Paulo, a saber: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Metodista

de Piracicaba (UNIMEP); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Nesse estudo, o autor identificou três grandes abordagens que fundamentavam as pesquisas na área: as empírico-analíticas (66%), as fenomenológico-hermenêuticas (22%) e as crítico-dialéticas (9,5%) (*idem*). Comparado com o trabalho de trinta anos atrás, pode-se dizer que passamos por uma transição, tanto nas perspectivas adotadas quanto na ênfase das abordagens por ele identificadas.

Embora esta pesquisa tenha focado apenas a formação de professores, com uma seleção documental menor, foi possível fazer uma apreciação quantitativa introdutória acerca das perspectivas que têm sido utilizadas, bem como perceber a evolução das discussões realizadas nesse cenário. Nossas análises foram baseadas nos anúncios dos pesquisadores e, em alguns casos, nas compreensões que elaboramos acerca dos estudos, evidenciando que, das 59 teses analisadas, 17 são claramente fundamentadas no materialismo histórico, 18 estão fundamentadas na epistemologia da prática, 9 têm como alicerce fundamentador a perspectiva fenomenológico-hermenêutica, 6 encontram-se embasadas na epistemologia da complexidade, 5 são fundamentadas na teoria da representação social e 4 são pós-estruturalistas. Após a identificação das perspectivas, as teses foram reagrupadas e codificadas, possibilitando a produção de um metatexto que procurou expressar a síntese das abordagens.

Com base na análise das categorias, buscamos identificar as especificidades das teses, o que permitiu contextualizar a compreensão epistemológica utilizada pelos pesquisadores da área de educação. Neste artigo, procuramos caracterizar as abordagens pelas interpretações apresentadas nos próprios textos analisados, sem o compromisso de elucidá-los na literatura especializada. Por isso, serão feitas algumas sínteses utilizando citações extraídas do material encontrado nas teses.

Trata-se de abordagens que, na possibilidade de comunicação, podem permitir uma discussão mais aprofundada sobre os problemas comuns acerca da formação de professores, tendo em vista suas diferenças em torno das concepções de sujeito, objeto e intersubjetividade. Tal será o nosso propósito com a caracterização de cada abordagem das teses, para que, na diferença epistemológica, seja possível explicitar as possíveis preocupações semelhantes apresentadas, a fim de que possamos construir estruturas argumentativas mais elaboradas e adequadas às necessidades da formação do professor.

A FORMAÇÃO COMO PRÁXIS TRANSFORMADORA

As teses que se caracterizam como de abordagem materialista histórica buscam identificar as concepções subjacentes às propostas de formação de professores, procurando: problematizar as relações de controle que permeiam o trabalho docente, especialmente no âmbito da formação continuada; identificar as ações que constituem os processos de formação; analisar as políticas de formação de professores, as reformas educacionais e compreender as contradições das práticas pedagógicas.

Os métodos de pesquisa foram majoritariamente identificados pelos pesquisadores como “dialéticos” ou “materialismo histórico-dialético”, com algumas incidências e associações com estudos de caso e análise de conteúdo. Situam-se,

assim, “entre os estudos que investigam o objeto a partir de categorias e leis da dialética, enquanto lógico e teoria do conhecimento histórico” (Sá, 2009, p. 19). Em relação aos instrumentos de coleta/produção de dados, a maioria das pesquisas é de base documental (70%), sendo a busca de dados complementada por meio de entrevistas ou questionários.

Em relação à concepção de teoria e prática, expressam que ambas “são processos indissociáveis e que dialogam com contextos externos àqueles em que a prática docente se realiza” (Teixeira, 2009, p. 57), articulando relações objetivas e subjetivas. Assis (2007, p. 154) explica que

[...] a prática não pode limitar-se a uma simples teorização para entender ou explicar a prática, devendo, ao contrário, ser crítica para que se perceba a relação teoria-prática, pois, se assim não procedermos, a teoria pode tornar-se um mero discurso “vazio” e a prática não passar de ativismo.

Dessa maneira, é destacada a necessidade de repensar a fragmentação da teoria e da prática, justificando que a “teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação” (Torres, 2007, p. 242). Toda teoria é, portanto, prática.

A concepção de formação de professores expressa-se ancorada na concepção de trabalho docente, ou seja, “[...] os professores constroem um saber (conhecimentos, competências, saber-fazer, saber ser, etc.) a partir das experiências profissionais e, também, pré-profissionais, em um longo processo de socialização” (Teixeira, 2009, p. 23). Por isso, a formação continuada é considerada “espaço privilegiado” para a formação de professores, voltada para a pesquisa/reflexão na prática, com vistas à emancipação.

Assim, a compreensão sobre a formação de professores é balizada e relacionada com todos os contextos que envolvem a prática docente, de micro a macroestruturais. Nesse âmbito, ela busca desenvolver “uma análise ampla e genérica acerca da história, da cultura, da sociedade e dos projetos político-econômicos que regem o ensino” (Torres, 2007, p. 18), com o objetivo de compreender a realidade e as possibilidades para transformá-la. Situa a “[...] formação de professores, enquanto um dos processos de desenvolvimento histórico da sociedade”, considerando ser necessário um “processo de substituição de uma formação teórico-prática por outras superiores, da educação conservadora para uma educação progressista” (Minasi, 2008, p. 126). Desse modo, a formação de professores é compreendida como um processo amplo, complexo e contínuo.

A FORMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO IDENTITÁRIO

Muitas teses analisadas são balizadas pela epistemologia da prática, explicada por Tardif (2000, p. 10) como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Tal perspectiva defende o “interesse pela pessoa do professor, por sua

história de vida e, principalmente, pelo modo como ele constrói seus conhecimentos para a docência” (Dal-Forno, 2009, p. 82). O saber é tratado num sentido mais amplo, “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2000, p. 11). As pesquisas fundamentadas nessa perspectiva voltam-se para o estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos professores em seu espaço de trabalho, ou seja, para o estudo do contexto real docente que representa e, ao mesmo tempo, é mobilizado como um guia da autoformação. O propósito é revelar os saberes na prática dos profissionais em situações concretas de ação. Esse enfoque considera que “o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas ‘copertencem’ a uma situação de trabalho na qual ‘coevoluem’ e se transformam” (*idem, ibidem*).

Nessa perspectiva, os professores são concebidos como:

sujeitos que se constituem através da temporalidade das ações, bem como nos diversos mundos nos quais convivem como família, relações interpessoais, escolas, isto é, pela interação com os outros e a sociedade que os rodeia, constituindo assim sua identidade profissional e pessoal. (Araújo, 2009, p. 115)

Desse modo, a formação é compreendida como um processo contínuo,

sistemático, organizado e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional que permite um movimento de construção e reconstrução de conhecimentos e competências profissionais. Isso possibilita uma melhor compreensão e aprimoramento dos procedimentos utilizados para um melhor desempenho e resultado do trabalho. (Dal-Forno, 2009, p. 94)

Assim, a profissionalização, algo muito discutido pelas teses pautadas por essa abordagem, é considerada “um componente das reflexões sobre o ensino e as práticas que se efetivam nas escolas” (Fonseca, 2008, p. 27).

No aspecto metodológico, os estudos são eminentemente qualitativos, utilizando a pesquisa exploratório-descritiva, a pesquisa intervenção, a análise retórica do discurso, a etnografia, além de instrumentos como a observação participante, narrativas, casos de ensino e memórias de aulas. Por meio dessas abordagens, acredita-se ser possível conhecer o que os professores pensam, fazem, por que fazem, como superam os problemas da vida escolar, como elaboram e modificam as rotinas e recriam suas estratégias. Há uma crítica também às várias propostas de formação continuada de professores, que

têm se mostrado, muitas vezes, inadequadas às necessidades formativas dos docentes, pois não abordam aspectos considerados relevantes relacionados à sua prática. Além disso, apresentam-se fragmentadas e dissociadas do contexto prático de sala de aula, e ainda, muitas vezes, superficiais em sua abordagem teórica. (Dal-Forno, 2009, p. 55)

Nessa abordagem, “para que um professor saiba ensinar é preciso que domine mais do que o conhecimento do conteúdo específico de uma área. É preciso que tenha um tipo de conhecimento que é singular e construído por ele no exercício da atividade docente” (*idem*, p. 201). Ou seja, estuda-se o conjunto de saberes que mobiliza o exercício da docência na prática educativa, no intuito de fazer emergir conceitos refletidos pelos professores nas atividades cotidianas. Gómez e Sacristán (1998, p. 363) destacam, nessa perspectiva, que o professor é visto como “[...] um artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula”. Dessa forma, a formação é baseada em uma epistemologia “da”, “para” e “a partir da” prática docente, baseada na experiência constituída ao longo dos percursos profissionais.

O PROFESSOR FORMADO NO DIÁLOGO

As teses fenomenológico-hermenêuticas buscam compreender como se dá o processo formativo dos professores nas diferentes modalidades (a distância, presencial, no campo) e licenciaturas, procurando “examinar a presença da tomada de consciência na formação continuada do educador” (Mendonça, 2009, p. 4). Percebemos que esses trabalhos buscam analisar a “relação entre a formação realizada e a significação atribuída pelos professores ao percurso da aprendizagem” (Santos, 2008, p. 7) e identificar os sentidos que os professores formadores atribuem aos saberes pedagógicos “a partir de processos de atribuição de significados, a construção de identidades individuais e coletivas dos sujeitos” (Silva, M. B., 2008, p. 5). O objetivo é “descrever como os professores concebem o caminho percorrido e a sua situação de formação” (Carrilho, 2007, p. 6) e “situar perspectivas teóricas de formação de professores, contextualizar a instituição e o memorial da formação”, bem como “analisar as trajetórias de formação e os saberes docentes” (*idem, ibidem*) e “compreender como professoras leigas construíram o repertório do fazer profissional no magistério” (Rocha, 2007, p. 16).

Os métodos de pesquisa utilizados foram os mais variados: etnometodologia, estudos de caso, pesquisa intervenção, etnografia, pesquisa documental e pesquisa narrativa. Quanto aos instrumentais de produção de dados, foram apresentados grupos focais, entrevistas individuais e coletivas, histórias de vida, observações participantes, narrativas escritas e questionários.

Tais teses apresentam uma compreensão de sujeito histórico, dialógico, construtor das práticas nos múltiplos e diferentes contextos. O sujeito é compreendido:

como escritor de histórias que se constroem a partir de diversas situações da prática docente, nos seus diferentes níveis de complexidade e constituídas de crenças, hábitos, teorias implícitas, referências científicas ou não, contextos políticos, sociais, culturais, econômicos, entrelaçados com situações da vida. (Santos, 2008, p. 117)

“O sujeito influencia o objeto e é influenciado por ele” (Rocha, 2007, p. 22), expressando uma inseparabilidade entre o sujeito que observa e o sujeito observado. Trata-se de uma “não dicotomização” (Silva, M. B., 2008, p. 49), de uma relação “mutuamente implicada” (Carrilho, 2007, p. 6). As teses defendem uma inter-relação entre a dimensão teórica e a dimensão prática, ou seja, uma “articulação entre teoria e prática que se implica diretamente em um processo formativo experiencial” (Maioli, 2009, p. 99). A prática deve pôr “à prova a teoria, noções e preconceitos, impulsionando ao refletir e ao avançar” (Mendonça, 2009, p. 42). “A prática não dá conta de responder à complexidade do fenômeno educativo, assim como só o conhecimento teórico não é capaz de estabelecer relações de aprendizagem eficaz, pois há que se considerar nesse processo o ensino e todas as suas relações” (Rocha, 2007, p. 64).

A compreensão dos autores acerca do compromisso da formação de professores está voltada à formação de um profissional com consistência teórica e prática, capaz de construir e problematizar o conhecimento na relação com os outros e com as diferentes realidades, devendo a formação ter como base a reflexão e ser permanente. Os autores defendem, ainda, a formação de professores “reflexivos e investigativos” (Santos, 2008, p. 7), professor “formador, orientador de memoriais, a partir da sua voz, falando de si, dos elementos da sua formação, da suas estratégias, desempenho e saberes” (Carrilho, 2007, p. 254). A formação deve ser problematizadora “e propiciadora de aprendizagens” (Maioli, 2009, p. 106). Segundo Rocha (2007, p. 71), “há que se pensar na formação que considere a reflexão como elo entre as diferentes etapas, inicial e continuada, e as diferentes experiências vividas pelo professor”. Os professores devem ser sujeitos que se constituem através da história, “alcançando a tomada de consciência pela interpretação dos significados da própria ação” (Mendonça, 2009, p. 32). Para Santos (2008, p. 99), “os desafios e a ação desse profissional, entendidos na esfera ética de compromisso com a educação de outros sujeitos”, devem validar “a preocupação com o papel e o lugar das práticas reflexivas e investigativas na formação”.

Quanto à concepção de educação, apresentam uma perspectiva de prática histórica “comprometida com a formação integral do sujeito” (Maioli, 2009, p. 128), “com vistas à construção de uma sociedade mais justa e democrática” (Silva, M. B., 2008, p. 178). Dessa forma, a educação aproxima-se da vida dos indivíduos, transcendendo o seu compromisso com as instâncias formais de aprendizagem, ou seja, enquanto reduzida ao seu contexto intraescolar. Nesse sentido, “a educação faz parte desse grande movimento que é a vida, e, ao romper com a ideia do conhecimento estanque, linear, ela desbloqueia o caminho único e possibilita que aflorem outros níveis de conhecimento” (Dias, 2007, p. 4). Ou seja, a educação está intimamente ligada à política da cultura, devendo propor sempre novas situações e construções (Cesário, 2008).

A MULTIRREFERENCIALIDADE DA FORMAÇÃO

Encontramos, também, teses balizadas pela epistemologia da complexidade, que é definida por Morin (2007, p. 13) como “um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o

múltiplo”. Ou seja, essa abordagem assenta-se sobre uma rede de eventos e interações ambíguas, desordenadas e incertas, que constituem o nosso mundo fenomênico.

Para o pensamento complexo, “o método é uma estratégia do sujeito que se apoia igualmente em segmentos programados, que poderão ser revistos em função da *dialógica* entre essas estratégias e a própria caminhada” (*idem*, p. 28). Nessa perspectiva, o método é um programa de aprendizagem que encontra seu êxito não no resultado final, mas por meio das retroações, da errância e das regulações que ocorrem durante o processo. Os erros favorecem o aparecimento das diversidades e contradições e, por isso, representam a possibilidade de evolução. Trata-se de uma viagem que não se inicia com o método, mas na procura dele. A participação inventiva do sujeito pode evidenciar os princípios gerativos do método e, ao mesmo tempo, promover a criação de outros princípios. Assim, comporta pelo menos dois níveis que se retroalimentam, favorecendo o desenvolvimento de estratégias para o conhecimento e, também, para a ação. Desse modo, método, para o pensamento complexo, é o “que ensina a aprender” (*idem*, p. 29) e não somente o que permite chegar a uma verdade. Conforme expressa Roza (2009, p. 37): “a discussão a partir da complexidade pressupõe acolher a investigação como princípio pedagógico norteador, onde professor e aluno se lançam na construção de projetos: de vida, de saberes”.

Esse movimento é decorrente da transição entre paradigmas tradicionais e paradigmas emergentes, pois “veem-se necessidades de investimentos nas múltiplas nascidas da não linearidade, mapeando outras formas de diálogo na diferença, nas interconexões, realizando diferentes configurações” (Silva, J. A. M., 2008, p. 65). A complexidade não aspira à clareza, à distinção e à delimitação de fronteiras conceituais. Entende que as fronteiras são permeáveis, degradáveis e fluidas, operando com macroconceitos ou princípios-guia que podem ser considerados operadores cognitivos da complexidade, sendo que [...] “tais referências estão intrinsecamente ligadas ao paradigma da *complexidade* que requer um pensamento dialógico, recursivo e multidimensional onde ligar e problematizar caminham juntos” (*idem*, *ibidem*, grifo do original).

Para Moraes e Valente (2008, p. 41), a dialógica “se apresenta nas relações entre o pesquisador e o objeto pesquisado, e que, no caso, produz a organização pesquisa”. Por isso, a maioria das teses caracteriza-se como pesquisa qualitativa e expressa a vinculação do pesquisador com o estudo, utilizando um repertório diversificado de instrumentos de investigação, tais como: entrevista compreensiva, planos evolutivos, fichas de interpretação, diários reflexivos, memória autobiográfica, interações virtuais nos fóruns, narrativas, diários, casos de ensino, questionários de avaliação e observação participante.

O princípio da reintrodução do sujeito cognoscente é outro princípio-guia do pensamento complexo e expressa o indispensável papel ativo do sujeito no processo de conhecimento. Conforme Morin (2007, p. 38), “o sujeito não reflete a realidade. O sujeito constrói a realidade com a ajuda dos princípios que mencionávamos”. O conhecimento não é produto da acumulação de informações, mas a organização (inter)ativa dessas, e, por isso, a ação do sujeito é a estratégia da complexidade. A produção do conhecimento envolve processos de auto-organização e de codeterminação que são ativos e, assim, dinâmicos e emergentes. A definição dos objetos

de pesquisa e a motivação dos pesquisadores, por exemplo, são influenciadas pela historicidade dos sujeitos, pois a construção do conhecimento manifesta-se a partir do que se é capaz de perceber, de compreender, de construir e de reconstruir. Consequentemente, a realidade interpretada e descrita pelos pesquisadores é uma das possibilidades, uma das possíveis compreensões que emergiram das relações codeterminadas sujeito/objeto.

Com isso, o princípio da recursividade pode ser expresso como uma espiral de auto-organização, pois gera uma dinâmica de natureza autoprodutora daquilo que a produz. Agrega-se, portanto, ao princípio da multirreferencialidade, que se refere ao “[...] homem na relação com o contexto e consigo próprio” (Dantas, 2007, p. 18) e à multidimensionalidade do sujeito (afetiva, cognitiva, social, cultural, espiritual etc.). Nessa perspectiva, a formação de professores é compreendida “como um processo contínuo, sistemático e organizado que tende a redimensionar o ensino e a organização escolar” (*idem, ibidem*).

Podemos observar ainda, nas teses analisadas, um forte deslocamento da perspectiva de formação orientada para o ensino e para a perspectiva da aprendizagem, apontando para mudanças na concepção de educação:

a crença na horizontalidade das relações entre professor e aluno, na convicção do caráter de provisoriedade do objeto de conhecimento; na certeza de que a dúvida é mote desencadeador de descobertas e que ao ser ressignificada e contextualizada pelo educando, agrega conhecimentos e valores. (Roza, 2009, p. 40)

A FORMAÇÃO CONSTRUÍDA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIOCULTURAIS

Algumas teses analisadas fundamentam-se na teoria das representações sociais do psicólogo social Serge Moscovici, que propõe a compreensão dos fenômenos sociais por meio de conceitos psicológicos e sociológicos. Moscovici (2003, p. 21) define as representações sociais como

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e de sua história individual e social.

Trata-se de uma ciência mista que combina conceitos psicológicos com sociológicos, buscando compreender como os processos de socialização proporcionam representações culturalmente compartilhadas, os modos de ver e de se ver no mundo sem que, habitualmente, se seja consciente dessas “teorias implícitas”. Trata-se, portanto, de um duplo processo: de elaboração social dos processos de

percepção e de elaboração individual, referente ao uso que se faz dessas representações (Pozo, 2002).

Essas representações situam-se no campo da psicologia social, contudo numa visão diferente daquela de Durkheim sobre os estudos das representações coletivas (Oliveira, 2008).

Enquanto que as representações coletivas de Durkheim são orientadas para a conservação e preservação da sociedade, as representações sociais de Moscovici buscam questões sobre como as coisas na sociedade se transformam, ou seja, como a novidade, a conservação e a preservação se tornam parte da vida social. (*idem*, p. 63)

Trata-se de uma abordagem oriunda da psicologia social que busca recuperar e classificar os discursos coletivos com base em seus atributos sociológicos, antropológicos e psicossociais, para interpretar e compreender as intenções e os motivos das ações das pessoas sobre a realidade (Moscovici, 2003).

Tais teses apresentam como objetivos de estudo: “verificar, nas concepções sobre ensino e aprendizagem, a existência de diferenças e semelhanças entre as representações sociais de professores licenciados e não licenciados” (Perez, 2008, p. 10); “descrever e analisar o processo de formação do professor” (Melo, 2008, p. 6); “compreender quais as representações sociais de pesquisa que orientam e/ou ressignificam as experiências de formação” (Bortolini, 2009, p. 20). Trata-se de pesquisas que buscam compreender ações educacionais por meio da restituição das percepções e opiniões dos professores diante de determinados fenômenos sociais, na tentativa de tornar conhecidos os significados dessas experiências.

Os métodos utilizados nas pesquisas foram: análise de conteúdo, narrativas biográficas e estudos de caso. Como instrumentais de coleta de dados, os autores utilizaram a entrevista, a análise documental, o grupo focal e o questionário. Quanto à relação teoria e prática, propõem uma articulação que facilite as interações entre ensino e aprendizagem.

Construídas nas interações sociais, as representações sociais acabam por se constituir em mediações entre sujeito e o mundo, interpenetrando sentimentos, ideias, biografia, ideologias, fundindo as histórias dos sujeitos com as histórias das nações e apropriadas pelos sujeitos para dar sentido às duas ações, à sua vida. (*idem*, p. 29)

No que se refere à relação teoria e prática, “o professor é considerado um profissional que produz conhecimentos sobre o ensino a partir de sua experiência e de sua prática” (Perez, 2008, p. 17). Nessa perspectiva, há uma valorização da subjetividade como lócus articulador, no qual ocorre o processamento das experiências vividas. Em vista disso, é “importante que o professor se aproprie dos conhecimentos teóricos que, unidos a suas vivências e experiências, lhe permitam olhar para a prática, refletir sobre ela e analisá-la, aproximando, desse modo, os campos de formação e atuação profissional” (Melo, 2008, p. 102). Ainda segundo Melo (*idem*, p. 274), “para que haja transformação na prática docente, é necessário primeiro o

professor transformar-se”. Embasado nesse princípio, o formador torna-se exemplo de autoformação, sendo que “toda preparação profissional para o exercício de um ofício requer apropriação de certos saberes e fazeres, ou seja, de certa ordem de conhecimentos e procedimentos técnicos específicos” (Bortolini, 2009, p. 43).

Em relação à formação de professores, essa abordagem defende que se deve priorizar a produção do conhecimento a partir da experiência. No entanto, “o fato de professores desenvolverem as competências para ensinar em sua formação continuada não quer dizer que uma formação inicial consistente não seja necessária” (Perez, 2008, p. 17). Porém esse investimento deve levar à autoconsciência de que “toda formação implica uma ação do indivíduo sobre si mesmo – formar, constituir, criar” (Melo, 2008, p. 87). Ou ainda, “prescinde uma aproximação entre esses diferentes saberes a partir da experiência docente, que permita problematizar e delimitar um campo de trabalho” (Bortolini, 2009, p. 17). Portanto essa abordagem requer uma retomada de si mesmo na relação com o outro e o mundo, de modo que opere mudança na subjetividade a partir das experiências vividas, antes de qualquer tentativa de modificação da realidade concreta.

FORMAÇÃO DOCENTE PELA LIBERDADE DOS DISCURSOS

Já as teses identificadas na perspectiva pós-estruturalista objetivam: “compreender como, no presente, os sujeitos, alunos/as e professores/as [...] rememoram o tempo vivido na [...] instituição” (Almeida, 2007, p. 25); “realizar uma leitura transversal dos referenciais teóricos que fundamentam as políticas públicas brasileiras destinadas à formação docente” (Silva, 2009, p. 10); “conhecer como se dá o processo de formação de professores no curso de pedagogia” (Bittencourt, 2008, p. 9) e, por fim, compreender a educação a distância como instrumento de mudança paradigmática na formação de professores na perspectiva dos estudos culturais (Carvalho, 2009).

Quanto aos métodos, são utilizados a análise do discurso, a pesquisa documental, o estudo de caso e a análise de conteúdo. Em relação aos instrumentos de produção de dados, encontramos a entrevista, o questionário e a história oral. O olhar sobre o objeto de estudo é visto por uma “base epistemológica de caráter desconstrucionista” (Silva, 2009, p. 40).

No que se refere à concepção de sujeito, é apresentada uma visão de que ele “constrói os dados de pesquisa, estabelece relações entre eles, confecciona imagens, produz sentidos e enredos” (Almeida, 2007, p. 13), salientando que sujeitos devem ser “críticos e capazes de compreender e interferir de forma positiva no movimento social do qual fazem parte” (Silva, 2009, p. 18).

Quanto à relação teoria e prática, as teses analisadas acreditam que ambas se entrelaçam uma na outra, devendo dialogar entre si (Almeida, 2007), pois “a suposta separação entre teoria e prática, entre quem pensa e quem faz, entre o discurso e a prática, possibilita a profissão idealizada” (Bittencourt, 2008, p. 42). A compreensão sobre a formação de professores é de que se deve reconhecer a pluralidade de sentidos, as formas simbólicas e os discursos, contribuindo “com o aprofundamento das reflexões que, no conjunto, irão colaborar com a construção de uma coletividade”

(Silva, 2009, p. 41) ou, ainda, “extrapolar as discussões sobre como ensinar e possibilitar ao futuro professor vivências que lhe deem subsídios para compreender a profissão e toda a complexidade que o condiciona” (Bittencourt, 2008, p. 14). Trata-se de uma abordagem que percebe a formação do professor como uma oportunidade de alcançar o espaço das diferenças e o cuidado com a vida.

DOS SABERES COMPARTILHADOS À APRENDIZAGEM COMUNICATIVA

É possível dizer que, em geral, todas as pesquisas analisadas empenharam-se na busca pela compreensão de como ocorre o processo de formação docente, explicitando uma vontade unânime de transformação do estado atual da constituição formativa, tendo em vista a insatisfação com as práticas docentes atuais. Além disso, os métodos de investigação e os instrumentos de coleta ou produção dos dados são equivalentes: estudo de caso, análise do discurso, análise de conteúdo, etnografia, análise narrativa, pesquisa documental. Ou seja, não se percebem métodos e instrumentais específicos para cada abordagem. Até mesmo foi possível observar a prevalência de métodos qualitativos e a utilização de mais de um instrumento de pesquisa, revelando a intenção de ampliar as percepções dos pesquisadores sobre o objeto de estudo.

Em relação à concepção de sujeito, apresentam-no como reflexivo, dialógico, crítico e transformador das práticas nos múltiplos e diferentes contextos. A diferença está na relação desse sujeito com o real. Enquanto as abordagens fenomenológico-hermenêuticas, as pós-estruturalistas, as da teoria da representação social, as pragmáticas e as da teoria da complexidade apostam na possibilidade de o sujeito construir o real por meio da linguagem e do discurso nos diferentes contextos culturais, a abordagem materialista sustenta a possibilidade do acesso, cada vez mais aproximado, ao real, buscando a superação do que Marx chama de “falsa consciência”. Ou seja, para essa última, a transformação não é resultado de processos contínuos de interpretação e de comunicação, mas do confronto dos sujeitos com as condições concretas da vida, pois a história está alicerçada no mundo material.

Marx e Engels (2007) partem da premissa de que as bases reais são os indivíduos concretos, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles encontram como aquelas produzidas pela própria ação: “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels *apud* Gorender, 2007, p. xxv). Ou seja, existe uma materialidade nessa abordagem que não aparece nas demais.

No que se refere à relação entre teoria e prática, parece ser comum a ideia de que ambas estão articuladas e de que são processos indissociáveis, implicando uma na outra. A compreensão acerca da formação de professores também parece já ter consolidado a ideia de que se trata de um processo complexo e contínuo, voltado à formação de um profissional com consistência teórica e prática, capaz de construir e problematizar o conhecimento na relação com os outros e com as diferentes realidades, transformando e emancipando contextos sociais. Parece que, mesmo se referindo à formação em níveis ou modalidades diferentes, ou com outra compreensão de realidade, o propósito maior das pesquisas foi dar conta de uma prática formativa bem-sucedida.

Entendemos que a objetividade comum identificada possa colocar-se como motivação para a discussão na pluralidade, permitindo coordenar os diferentes interesses sem abrir mão das conquistas democráticas das liberdades individuais. Trata-se da possibilidade de um discurso colocar-se contra o outro não para dominar, mas para ser entendido. Na interação comunicativa encontramos a base crítica necessária ao tratamento adequado dos problemas na formação de professores. Isso porque, na comunicação proposta por Habermas (2003), não há espaços para imposições de *éthos*, mas para trocas argumentativas necessárias aos acertos sobre a vida prática.

Podemos dizer que, diante dos saberes identificados nas teses, as pesquisas sobre formação de professores possuem os elementos necessários à aprendizagem evolutiva sugerida por Habermas (2004), tendo em vista que, além da pluralidade interpretativa necessária ao discurso, compartilham de saberes (certezas) necessários aos acordos – acordos esses entendidos por nós como necessários às práticas bem-sucedidas na área.

A APRENDIZAGEM EVOLUTIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Habermas procura desenvolver os aspectos comunicativos da racionalidade, colocando a razão na base de validade da comunicação. Trata-se de uma racionalidade não unilateral, possível apenas pela multiplicidade das vozes e “compreensível de uma linguagem para outra” (Habermas, 2002, p. 153). Um enunciado só é racional nessa perspectiva quando satisfaz as condições necessárias de uma comunicação voltada ao entendimento, quando os sujeitos saem dos limites de suas subjetividades em favor da intersubjetividade justificada. A proposta é permitir que os problemas sejam tratados na multiplicidade de vozes possível na linguagem humana.

No entanto, para que a comunicação ultrapasse os *éthos* teóricos e possa alcançar alguns acordos, é necessário partir de uma referência mundana, entendida pelo autor como certezas não epistemológicas necessárias às ações no mundo. Trata-se de certezas que se manifestam “no agir apenas operativamente e, portanto, de modo não temático”, o qual “confere às pretensões de verdade discursivamente tematizadas um ponto de referência que transcende toda justificação” (Habermas, 2004, p. 50). Isso significa que a verdade vai além da justificação, pois suas condições de possibilidade devem ser preenchidas pela própria realidade (*idem*). O autor defende assim a suposição de um mundo prático comum como antecipação necessária ao entendimento entre os diferentes.

Desse modo, apresenta a aprendizagem como um processo evolutivo, num sentido de continuidade entre o que se tem objetivamente (questões não problemáticas) e aquilo que se pode desproblematizar por meio da comunicação entre os diferentes. Entende como objetivo aquilo que, com as práticas cotidianas, funciona (certezas não epistemológicas), e é discutível aquilo que encontra resistência diante do mundo, manifestando-se por meio de problemas.

Para Habermas (2004), essas questões problemáticas só podem ser encaminhadas ao discurso, tendo como referência essas “certezas”, único caminho pelo qual é possível uma aprendizagem evolutiva. Trata-se de uma aprendizagem processual, na qual os problemas comuns são discutidos diante dos saberes que já encontraram

o sucesso prático, que oferece falibilidade aos consensos discursivos. O autor explica que o trato cotidiano com o mundo “manifesta a resistência dos objetos a que nos referimos quando afirmamos fatos sobre eles” (*idem*, p. 35). Assim, a cada correção discursiva, um saber sempre melhorado. A tarefa do discurso seria desproblematizar os saberes práticos para que eles possam se readequar ao mundo.

Para esse filósofo alemão, o conhecimento desenvolve-se por um processo de evolucionismo natural, em que os processos de aprendizado cultural apenas “dão continuidade aos ‘processos de aprendizado evolucionários’ prévios, os quais, por seu turno, produziram as estruturas de nossas formas de vida” (*idem*, p. 36). Com isso, ele não quer oferecer explicações causais para o conhecimento racional, pois a explicação causal afeta a gênese e não a validade (necessidade e universalidade) (Dutra, 2005). A intenção do autor é abordar o conhecimento como possibilidade de estabelecer continuidades de estruturas sempre mais elaboradas, capazes de alimentar a reconstrução racional das interpretações do mundo vivido.

A sua perspectiva é permitir que os saberes sejam constantemente reparados na multiplicidade de vozes diante das necessidades de um mundo comum, o qual se coloca como resistência às nossas ações. Desse modo, o conhecimento válido realiza-se à luz da capacidade do homem de falar e agir integrado às relações com o mundo real. Trata-se de duas vertentes complementares: o discurso e a ação, que se completam na aprendizagem entre a problematização e a solução argumentativa. O autor explica essa situação dizendo que: “nas interpretações fundamentais, reflete-se o que a realidade nos ensina em nosso trato ativo com o mundo e o que nos ensinam as objeções que encontramos na troca discursiva” (Habermas, 2004, p. 35). Assim a renovação dos discursos práticos ocorre pela tradução das certezas abaladas da ação em enunciados hipotéticos e pela retradução das asserções discursivamente justificadas em certezas da ação restabelecida.

A proposta de Habermas é de permitir a continuidade dos processos de aprendizagem, identificando na ação saberes não tematizados que se possam colocar como referência aos acertos na multiplicidade das vozes. Tal foi o que buscamos identificar nas teses analisadas – uma objetividade comum que motivasse a conversação entre as múltiplas perspectivas. Ou seja, reconhecer a possibilidade de uma aprendizagem evolutiva na área de formação de professores, percebendo o que é compartilhado no trato prático, para que, na conversação, possamos aprender diante da crítica do outro e, assim, permitir a continuidade entre o que já funciona no trato com mundo e aquilo que pode ser acertado no discurso.

A ideia foi identificar a possibilidade de dar prosseguimento para aquilo que aprendemos diante do mundo independente (certezas compartilhadas) por meio de acertos alcançados na pluralidade interpretativa. Isso porque, para Habermas, tanto o mundo independente quanto o pluralismo levam à produção do conhecimento, entendido aqui como aprendizagem.

Mesmo tratando da formação de professores em diferentes níveis e modalidades, podemos dizer, com base nesse referencial, que existem nas diversas teses analisadas verdades compartilhadas no trato ativo com o mundo, isto é, verdades não questionadas que são utilizadas por todos os discursos. Certezas como a indissociabilidade entre o sujeito e o objeto, ensino e pesquisa, a necessidade de associação entre

teoria e prática, a necessidade da formação continuada dos professores e de crítica ideológica. E, ainda, que a educação deve respeitar as diferenças e preocupar-se com os contextos. Por fim, apresentam em comum o pressuposto de que o sujeito é histórico e a realidade é complexa, entre outros.

Diante das compreensões mapeadas nas teses, percebemos que perdura um eixo comum de objetividade caracterizada pelas certezas compartilhadas e pelo foco nas mesmas problematizações. Os propósitos identificados são saberes que não encontram resistência nas atividades práticas cotidianas e, por isso, colocam-se como uma referência comum. Trata-se de uma objetividade alcançada nas experiências práticas que se dão a partir da estabilidade diante do mundo e que, desse modo, podem ser colocadas como ponto de partida para uma aprendizagem evolutiva. A identificação dessas certezas coletivas justifica a aproximação das diferentes abordagens em relação às suas questões problemáticas. Para além das suas especificidades, as raízes dos problemas são praticamente as mesmas, pois partilham de experiências comunicativas.

Significa que não estamos investigando questões acerca de realidades diferentes, mas de mundos que de alguma forma se associam. Assim, podemos dizer que há uma enorme possibilidade de desenvolver acertos mais universalizados na discussão sobre a formação de professores. A objetividade prática identificada autoriza a desproblematização discursiva para além dos contextos de justificação, ao mesmo tempo em que explicita a possibilidade evolutiva de continuações dos processos de aprendizagem na área, desfrutando do que a realidade nos ensina na experiência com o mundo e do que se aprende na troca argumentativa. Trata-se de uma possibilidade de superar as patologias da comunicação contemporânea, próprias do campo da formação e atender às necessidades que nos são apresentadas no mundo da vida. Não há dúvidas de que o não reconhecimento desse eixo comum seja um dos motivos da resistência à comunicação e, assim, da lentidão dos avanços na produção do saber da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado mostra-nos que há elementos favoráveis para o desenvolvimento de acertos discursivos entre as abordagens identificadas no tratamento dos problemas da formação docente. As pesquisas partem de um mesmo referente objetivo e de problematizações de fundo semelhantes, indicando as condições para uma discussão guiada pela multiplicidade de vozes. O diferencial entre as abordagens, expresso nas compreensões e no tratamento dado à mesma problemática, revela a importante contribuição que elas denotariam ao processo de interação argumentativa. Tendo como ponto de partida a mesma base problemática, cada abordagem submeteria o seu conjunto de ideias, concepções e compreensões diante da crítica do outro. Reconhecida a objetividade, a pretensão do discurso sempre se orientaria pelas práticas bem-sucedidas, aprendendo também com os desacertos que levaram a esse consenso. Parece que teríamos assim uma maior aprendizagem em torno do conhecimento sobre a formação de professores, reforçando ações articuladas.

Enfim, acreditamos, com base na pesquisa realizada, na potencialidade de uma conversação mais ampla no tratamento dos problemas da área. Os dados encontrados levam a crer que, diante de saberes já compartilhados, o equacionamento dos problemas teria, na pluralidade interpretativa, maior chance de êxito, tendo em vista a base crítica da linguagem. No entanto, ao destacar as diferenças de cada abordagem, não requeremos aqui defender o lado oposto, o de que todas as abordagens se parecem e de que, por esse motivo, elas se aproximam para haver o diálogo. Nesse sentido, o discurso poderia recair na tentação de dizer subliminarmente que o diálogo só pode acontecer porque, no fundo, as abordagens não são tão diferentes, ou seja, externar a concepção de que o diálogo é fruto da igualdade e homogeneidade e não das diferenças. Pelo contrário, Habermas aposta na possibilidade de um diálogo intercultural, na medida em que defende a existência de “estruturas universais de racionalidade” subjacentes à “compreensão moderna do mundo” (Habermas, 1987, p. 99).

São essas estruturas que permitem a coexistência da diferença, a incorporação do contraditório ou aquilo que a princípio faz o papel da negação. Entendemos que são as diferenças entre as abordagens que permitem o diálogo e não o contrário, dado que as pesquisas hoje possuem estruturas institucionalizadas de concepções de sujeito, objeto e intersubjetividade que comportam a manutenção dessas desigualdades e, portanto, a possibilidade do diálogo.

Sendo assim, não estamos defendendo a supressão das compreensões perspectivistas, mesmo porque não há consenso sem dissenso, mas a possibilidade de colocá-las numa abertura crítica de argumentação, que desenvolva a oportunidade de uma aprendizagem evolutiva, diante das necessidades práticas do mundo vivido. Ou seja, motivar, por meio do reconhecimento das certezas compartilhadas, a continuação de um processo de aprendizagem que parte da tematização da prática com o mundo resistente e encontra no discurso a possibilidade de construção de um saber sempre mais elaborado, tendo em vista as contribuições críticas da multiplicidade interpretativa. Segundo Habermas (2004, p. 24), “só podemos apreender alguma coisa com a resistência, performativamente vivenciada, da realidade, na medida em que tematizamos as convicções implicitamente postas em questão e aprendemos com as objeções de outros interlocutores”.

Assim, no tratamento de problemas comuns, a prioridade não está na defesa individualizada de uma compreensão, mas nos processos de aprendizagem em que o confronto com o diferente forçaria a revisão da legitimidade do próprio ponto de vista, sendo a validade dos acertos medida pelas consequências práticas de seus resultados. É claro que o estabelecimento das condições para a construção de um diálogo mais profícuo entre as abordagens não significa que ele vai acontecer automaticamente. Para trilhar os caminhos que conduzem a esse acordo, os pesquisadores da área deverão sair da zona de conforto produzida pela relatividade discursiva à medida que se sentirem provocados a melhor entender sobre o assunto. Se tal objetivo ainda não foi conquistado pelas pesquisas no campo da formação de professores, é porque não se conseguiu explorar essa potencialidade suficientemente para dar passos contínuos na longa caminhada em busca do entendimento.

Para que as pesquisas dos diferentes grupos acerca da formação de professores sejam respeitadas, é indispensável que encontremos um vetor comum de regulação do confronto e do diálogo entre elas, caso contrário ficaremos reféns dos controles minúsculos e capilares que irão se impor, violando a liberdade de invenção e criação individual das diferentes perspectivas teóricas. Esse vetor comum é sustentado pela própria resistência do mundo real. Ou seja, a forma reguladora do diálogo e do confronto seriam os saberes que aprendemos no trato prático com o mundo objetivo, isto é, valeria então aquilo que realmente funciona.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. *Memórias da rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública*. 2007. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- ARAÚJO, J. P. *A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores*. 2009. 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- ASSIS, G. S. *Ideário freireano: um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor*. 2007. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.
- BITTENCOURT, R. L. *Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD: o caso da pedagogia da UDESC – Polo de Criciúma, SC*. 2008. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- BORTOLINI, M. R. *A pesquisa na formação de professores: experiências e representações*. 2009. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)*. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2007.
- CARRILHO, M. F. P. *Torna-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si*. 2007. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.
- CARVALHO, A. B. G. *A educação a distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais*. 2009. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- CESÁRIO, M. *Formação de professores de educação física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores*. 2008. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- DAL-FORNO, J. P. *Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet*. 2009. 319f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- DANTAS, O. M. A. N. A. *As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação dos docentes*. 2007. 144f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

- DEVECHI, C. P.; TREVISAN, A. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 15, n. 43, p. 148-201, 2010.
- DIAS, M. B. L. *O jogo estético: uma possibilidade de educação integral*. 2007. 119f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- DUTRA, D. J. V. *Razão e Consenso em Habermas: a teoria discursiva da verdade, da moral, do direito e da biotecnologia*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005.
- FLICKINGER, H.-G. Para que filosofia da educação? 11 teses. In: DALBOSCO, C. A.; TROMBETTA, G. L.; LONGHI, S. M. (Orgs.). *Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004. p. 199-206.
- FONSECA, D. O. C. L. *A formação de professor e a utilização das tecnologias de informação e comunicação nos cursos de licenciatura da Universidade do Estado da Bahia campus II – Alagoïnhas-Bahia*. 2008. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- GAMBOA, S. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 91-115.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 dez. 2015.
- GÓMEZ, A. I. P.; SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GORENDER, J. Introdução: o nascimento do materialismo histórico. In: MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 7-43.
- HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 2003.
- _____. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2004.
- MACEDO, R. S. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.
- MAIOLI, E. E. C. *Quem tem medo da universidade? Novas possibilidades e outras culturas acadêmicas na formação do professor*. 2009. 136f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MELO, M. J. M. D. *Olhares sobre a formação do professor de matemática: imagem da profissão e escrita de si*. 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.
- MENDONÇA, I. R. M. M. *Tomada de consciência e formação do educador infantil na iniciação matemática da criança pequena*. 2009. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

- MINASI, L. F. *Formação de professores em serviço: contradições na prática pedagógica*. 2008. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus, 2008.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- OLIVEIRA, G. M. S. *Concepções de orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso sobre ensino e aprendizagem*. 2008. 137f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- PEREZ, M. *Grandezas e medidas: representações sociais de professores do ensino fundamental*. 2008. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROCHA, S. H. X. *Construção da ação docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo*. 2007. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- ROZA, J. P. *A prática da pesquisa no processo de formação de professores em pedagogia: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo*. 2009. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SÁ, K. O. *Pressupostos ontológicos da produção do conhecimento do lazer no Brasil – 1972 a 2008: realidade e possibilidades na pós-graduação e graduação em educação física*. 2009. 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- SANTOS, S. *Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores*. 2008. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- SILVA, L. C. *Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva*. 2009. 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- SILVA, M. B. *O processo de construção de identidades individuais e coletivas do “ser tutor” no contexto da educação a distância, hoje*. 2008. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- SILVA, J. A. M. *A investigação-ação educacional e as ações de linguagem como princípios formativos do ser professor*. 2008. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 13, p. 5-13, jan.-abr. 2000.

TEIXEIRA, V. L. *A formação continuada de professores na rede municipal de educação de Niterói: desafios para a construção de uma política pública*. 2009. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

TORRES, M. L. *A formação de professores nos ISEs: uma experiência alternativa em questão*. 2007. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SOBRE OS AUTORES

CATIA PICCOLO VIERO DEVECHI é doutora em educação pela Universidade de Brasília (UnB). É professora na mesma instituição.

E-mail: catiaviero@gmail.com

GIONARA TAUCHEN é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). É professora na mesma instituição.

E-mail: giotauchen@gmail.com

AMARILDO LUIZ TREVISAN é doutor em educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É professor na mesma instituição.

E-mail: trevisanamarildo@gmail.com

Recebido em março de 2014

Aprovado em maio de 2015