

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO SÉCULO XXI

Dóris Maria Luzzardi Fiss

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil

Leonidas Roberto Taschetto

Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, Brasil

Gilberto Ferreira da Silva

Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, Brasil

A proposição desta Seção Temática, explorando diferentes interfaces com o campo da formação de professores a partir dos desafios com que a Educação Básica nos surpreende no século XXI, traduz a diversidade e potencializa a interdisciplinaridade como um elemento inerente aos processos formativos de educadores. Observa-se certo consenso na literatura, compreendendo a formação como um processo contínuo e diversificado, justamente por possibilitar a imersão dos profissionais da educação e a apropriação de um conjunto maior de conhecimentos, ao mesmo tempo em que impele para que as ações formativas possam ir se organizando a partir do que as práticas postulam como exigências e necessidades para o educador. Assim, esta Seção Temática não tem a pretensão de tematizar diretamente o campo da formação de professores desde uma abordagem epistemológica e, por assim dizer, como constituição de um campo de pesquisa, mas é tecido com os fios de artigos que possibilitam pensar temas e realidades que, se não estão integradas aos estudos desenvolvidos nos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* (especialização), precisam ser absorvidas por eles dada sua importância para os processos de formação tanto inicial, de alunos universitários que optaram pela docência, quanto continuada, de professores já em exercício.

Nesse sentido, comungamos com Nóvoa (2009) quando enfatiza, em um relatório que foi transformado em livro – *Professores: imagens do futuro presente*, que: “É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação” (p. 91-2). O autor português, com esta afirmação, assinala que a escola do século XXI tem surpreendido com desafios outros – o que significa, necessariamente, repensar a experiência de formação assim como ela está constituída e, ademais, repensar a instituição escolar em suas funções e

dinâmicas. Os desafios a que se refere envolvem, sobretudo, a entrada das novas tecnologias de comunicação e informação para os espaços escolares e a inscrição de marcas culturais que têm na diversidade de relações sua principal característica: “Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*” (Nóvoa, 2009, p. 5) (grifos do autor).

Meinerz, Fiss e Ogiba (2013) fazem coro a Nóvoa quando discorrem sobre esta situação, alertando para o fato de que as práticas pedagógicas são afetadas por tais desafios. As autoras reforçam a importância de práticas

[...] que transformam a escola em espaço de negociações com e entre diferenças culturais, não reduzindo a educação às práticas escolares, mas nelas incluindo as diferenças vividas nos processos protagonizados em diversas instâncias sociais com suas pedagogias próprias, uma vez que há possibilidade de prática pedagógica e de relações pedagógicas em qualquer ambiente. Práticas que compreendem os lugares de formação como, também, de provocações por meio das quais os professores universitários, os licenciandos e os professores da Educação Básica são instados a assumir uma posição de autoria e de protagonismo na sua biografia de aprendizes. (p. 11).

Dessa forma, agregar, na Seção Temática *Desafios da Educação Básica no Século XXI*, textos que discorrem sobre assuntos como experiência do estágio supervisionado, indisciplina, heterogeneidade em classes multisseriadas de escolas rurais, educação ambiental, identidades docentes, interfaces entre educação popular e educação de jovens e adultos, educação matemática e educação intercultural, enfim, colocar em diálogo todos estes temas significa reconhecer a necessidade de dar maior visibilidade a questões candentes que se materializam também sob a forma de preocupação para os sujeitos que habitam o “chão da escola”, o “chão da universidade” e o “chão de outros espaços formadores”. Igualmente, embora os muitos pesquisadores que compõem esta Seção Temática manifestem inquietações distintas e trajetórias de ensino, pesquisa e extensão próprias, o modo como se colocam em relação a tais caminhos possibilita conferir a este conjunto de artigos um caráter de memória de uma “comunidade de práticas” formada por professores que, ao retomar suas artes de ofício, confirmam a aposta numa educação que percebe tanto os educandos quanto os educadores como autores de ricas histórias de ensino e de aprendizagem.

Falar em artes de ofício intenta remeter à discussão proposta por Miguel Arroyo em seu *Ofício de Mestre*. Segundo o autor, os significados do termo ofício transitam por campos que incluem de sentidos de orgulho a sentidos de docência-artista. Ao mesmo tempo em que o termo ofício estabelece relação com um fazer qualificado e profissional haja vista referir “[...] um coletivo de trabalhadores qualificados, aos mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes” (Arroyo, 2002, p. 18), ofício do qual seus fazedores se orgulham, este termo

traduz um “passado artesanal” que mais está associado à invenção de formas outras de fazer do que à repetição metálica, sem historicidade. Portanto, os significados de artes de ofício estão ligados ao que se entende por “comunidades de práticas”.

Cabe lembrar que, ao referir “comunidades de práticas”, estamos tomando esta concepção por empréstimo de António Nóvoa (2009) que assim a define: as comunidades de práticas endereçam a um “[...] espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos” (p. 9). Dito de outra forma, temos aqui um grupo de educadores comprometido com investigações variadas que visam romper com determinadas concepções, relatam experiências e produzem reflexões nas quais evidenciamos referências a situações atravessadas por urgências e imprevistos, encantamentos e sustos que tendem a acompanhar o professor em sua história. Também não é exagerado especular que, apesar das diferenças, todos os textos carregam como elemento comum o destaque aquilo que Nóvoa enuncia como um compromisso com “captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (p. 10). Tal compromisso reivindicaria que se pensasse, desde a escola assim como existe hoje e desde as crianças, os jovens e os adultos que nela produzem parte de sua existência, o que é um “bom professor”.

Segundo Nóvoa (2009), algumas disposições são fundamentais ao professor do século XXI: o conhecimento, a cultura profissional, a tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. No capítulo *Para uma formação de professores construída dentro da profissão* (Nóvoa, 2009), o autor oferece uma espécie de síntese dessas disposições quando sublinha peculiaridades que precisam estar presentes nos tempos e espaços do ensino e da aprendizagem: “[...] construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem” (p. 14), atitudes que incluem “[...] compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes” (p. 14), “[...] capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar” (p. 14), “[...] reforço das dimensões colectivas e colaborativas” (p. 15) e práticas que incluem “[...] comunicar com o público, intervir no espaço público da educação” (p. 15).

Em pesquisa recente, um grupo de alunos¹ de certo Curso de Especialização² ocorrido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos anos de 2011 e 2012, analisou 13 (treze) memoriais³ produzidos por educadores de jovens e adultos que atuam em escolas da rede pública municipal de Porto Alegre. O trabalho foi proposto visando melhor compreender as representações de “bom professor” constituídas pelos autores dos memoriais como, da mesma forma, as características identificadas por eles em práticas consideradas bem-sucedidas. As “boas práticas” foram traduzidas pelo grupo como aquelas “[...] ações educativas que têm significado relevante para professores e alunos na construção de conhecimentos através da valorização das vivências pessoais” (Dahm et al., 2011, p. 16), não podendo estar ausente delas uma “[...] discussão profunda que busque subsídios em referencial teórico consistente” (op. cit.). Como ponderam esses alunos na monografia em que as descobertas e memórias sobre a pesquisa foram registradas:

Entendemos que as boas práticas envolvem organização de interações e atividades que permitem aos alunos que sejam constantemente confrontados com situações didáticas favoráveis às suas aprendizagens. Levando em consideração que “Não existe docência sem discência” (Freire⁴, 1996, p. 21), e que o professor precisa ser também aprendiz, não se sentir o dono da verdade, mas ajudar o educando a desenvolver seu pensamento. Seria dizer que [...] as boas práticas perpassam essencialmente pela autenticidade com que o educador se dispõe a ensinar-aprender, na plenitude de seu testemunho político, ideológico, ético e pedagógico, imbuído de decência e rigorosidade metodológica, possibilitando ao educando transformar sua curiosidade ingênua (desde que reconhecida) em curiosidade crítica [...]”. (p. 16-17).

No trabalho a que se faz menção, neste trecho do texto-artigo de apresentação da Seção Temática *Desafios da Educação Básica no Século XXI*, os alunos buscaram ferramentas teóricas em alguns livros de Paulo Freire, destacando-se *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996). Como pontuam os alunos, nesta obra aparecem destacados alguns elementos que constituem os saberes esperados na atividade docente; rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica pela prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural pela prática, consciência do inacabamento, respeito à autonomia do educando, humildade, tolerância, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, escuta e reconhecimento de que a educação é ideológica.

Tomando tais elementos como categorias a partir das quais os memoriais foram interpretados, os alunos-cursistas concluem que “[...] o processo de escolarização não se limita à aquisição de conhecimentos universalizados, mas consiste em tornar possível a socialização, a convivência escolar, o intercâmbio de saberes, que resulta no real empoderamento dos sujeitos” (Dahm et al., 2011, p. 34). Por conseguinte, dá-se visibilidade à necessidade de reconhecer, como traço inerente às chamadas “boas práticas”, um exercício sistemático de planejamento das ações enriquecido pelos saberes dos educados, pelos seus jeitos de produzir sua existência, falar sobre ela, transformá-la, cabendo ao educador a proposição de movimentos de escuta desses saberes do cotidiano e de “sensocomunização do conhecimento científico”⁵ de que não estão apartados a afetividade e o olhar sobre as múltiplas culturas a partir das quais o outro se faz potente.

Se António Nóvoa se ocupa, no livro citado, também de pensar a partir de que disposições de ação se define um “bom professor”, se os alunos do Curso de Especialização, a partir de Paulo Freire (1996), tomam para a si a tarefa de evidenciar elementos que, tendo relação com as disposições apresentadas por Nóvoa (2009), remetem a “boas práticas”, Zygmunt Bauman traz todos estes dispositivos para os contextos “líquido-modernos” de produção da educação e da docência no livro *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*, publicado em 2013 no Brasil. Bauman (2013),

ao falar sobre os cruzamentos entre educação e juventude nestes tempos em que vivemos, refere uma “cultura líquido-moderna” que não se compreende mais como “[...] cultura da aprendizagem e da acumulação, como as culturas registradas nos relatos de historiadores e etnógrafos. Em vez disso, parece uma *cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento*” (p. 36) (grifos do autor) que está a exigir uma escola (também líquido-moderna) que mobilize modos de produção da existência em que as pessoas sejam “[...] capazes de pular de uma oportunidade para outra, de se desempenhar em condições de incerteza, de esquecer noções antes importantes, mas agora irrelevantes” (op. cit. p. 30). Passam, por todos estes itinerários, a certeza de que analisar o ambiente escolar – e compreendê-lo como lugar de produção de saberes e de vivências – implica reconhecer o caráter constitutivo dos sujeitos que nele estão e que são, por isso mesmo, protagonistas neste espaço e autores dele, inscrevendo aí suas marcas. É necessário “[...] resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui [a escola] enquanto instituição” (Dayrell, 2006, p. 136), considerando os muitos discursos que circulam nos espaços escolares e dos quais irrompem tantos sentidos sobre coisas a saber de tantas e tão diferentes áreas.

Conquanto por caminhos singulares, António Nóvoa, Paulo Freire, Zygmunt Bauman e todos os autores que participam da construção desta Seção Temática compartilham certas preocupações com os desafios que o tempo presente endereça aos educadores. Todos chamam a atenção para compromissos de formação que precisam ser assumidos pelas instituições de ensino superior face a uma escola que está a ser constituída sob realidades socioculturais heterogêneas, vivas, fluidas. Lembrando, aqui, que esta fluidez está sendo compreendida com a ajuda de esclarecimentos feitos por Bauman quando assinala:

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”, são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecerem sólidos, são alterados – ficam molhados ou encharcados. [...]. Essas são razões para considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da humanidade”. (2001, p. 8-9).

Esta Seção Temática, constituído de duas partes que dialogam entre si, carrega um tanto dessa fluidez na medida em que, abandonando a intenção de estabelecer certezas e garantias (ou “sólidos”) relacionadas ao campo da formação de professores e aos desafios que lhe são próprios hoje, toma os processos que aí têm lugar como atravessados pela cultura e, necessariamente, abertos à inclusão de novas pautas nas agendas universitárias, portanto, em constante mobilidade e transformação, heterogêneos, desafiadores. Processos reveladores de uma universidade que precisa incorporar, ou consolidar a incorporação, às suas rotinas dessas falas potentes, que já habitam a escola, sobre educação ambiental,

(in)disciplina, educação matemática, cidadania, juventude(s), afetos, heterogeneidades, identidades docentes, educação popular, autonomia.

Na primeira parte, o conjunto de textos explora as *práticas pedagógicas* que provocam o pensar e o repensar da formação de professores. A segunda parte é conduzida por uma reflexão que articula os *desafios* contemporâneos nos processos formativos focados na ideia de complexidade e diversidade traduzida em diferentes aspectos.

A primeira parte é introduzida pelo trabalho de Carla Beatriz Meinerz e Lucas Gasparotto. De forma inusitada e necessária, os autores oferecem ao leitor condições para compreender como se processa a rica experiência do estágio, desde a perspectiva tanto do professor em formação quanto do professor formador, em uma escrita que foi produzida em parceria entre docente e discente, permitindo um olhar que não deixa escapar nuances de um e de outro, da experiência de quem já passou pelo processo de estágio e fala a partir de um lugar diferente daquele de quem começa a protagonizar seus primeiros passos na prática docente. A área de conhecimento do futuro educador é a história e, no diálogo com sua orientadora de estágio em uma escola pública porto-alegrense do ensino fundamental, eles reconstróem a experiência na escrita do texto.

O texto de Carla e de Lucas revela os impasses inerentes ao próprio estágio, assim como são traduzidos momentos do diálogo que foi se construindo durante essa relação educativa. Ambos se nutrem de um desejo comum: a busca por uma educação pública de qualidade onde a experiência do estágio é dimensão importante do processo formativo do educador, distanciando-se da mera formalidade a ser cumprida como requisito acadêmico exigido. Denota-se a importância do processo de tradução do conhecimento oficial, científico, por parte do educador, para um conhecimento que possa ser apropriado pelo estagiário, que incorpore as experiências de ambos para a construção de novos saberes. Ademais, e lembrando o que discute Selma Garrido Pimenta (2001; 2004), o retorno ao vivido guarda elementos de uma escrita de si em que se flagram tanto a busca de quebra da separação entre teoria e prática quanto a construção relacional da identidade profissional docente.

No texto de Celi Dominguez, Luciana Maria Viviani, Natália Gil e Valéria Cazetta, a discussão que ganha corpo amplia as considerações presentes no texto anterior, pois toma a experiência de um conjunto de estagiários de um curso de licenciatura em Ciências da Natureza. As autoras enfatizam os diferentes olhares produzidos sobre o acompanhamento das aulas de uma mesma turma do Ensino Fundamental, objetivando identificar a variação de comportamento dos estudantes nas aulas de diferentes professores e refletir sobre fatores que podem explicar tais diferenças. O eixo condutor para a reflexão apresentada orienta-se pela busca por compreender a noção e a prática da disciplina/indisciplina no espaço da sala de aula, tema este tão antigo quanto o próprio surgimento da escola moderna, e que é resgatado através de estudos empreendidos ao longo do século XX pelas Ciências Sociais e pela Psicologia, não sem implicações para o trabalho docente, especialmente para a educação básica.

É a diversidade dos olhares que vai gradativamente orientando a tomada de consciência dos diferentes elementos que interferem no comportamento dos alunos. Uma questão

instigante para a continuidade da reflexão, para além do que o próprio texto estimula, é o fato de que a forma como se espera e entende o que seja disciplina no espaço escolar ainda se restringe a comportamentos que poderiam ser considerados como limitadores de ação, tais como a prática do silêncio e a pouca mobilidade. Percebe-se, portanto, que a compreensão da disciplina como sinônimo de silêncio e ausência de movimentos está muito presente no discurso de professores, com consequências tão fortes para o trabalho pedagógico ao ponto de desenhar uma visão fatalista que advoga a impossibilidade do exercício da docência nas escolas públicas da atualidade. Entretanto, observam as autoras, uma prática que valoriza o conhecimento próprio dos alunos e as estratégias didáticas criadas e implementadas pelos educadores vai impondo um jeito propositivo e positivo de constituição/invenção da ação educativa, revelando possibilidades do fazer educativo nas instituições públicas de educação, sem esquecer que os processos de ensino-aprendizagem dependem também de aspectos ligados à afetividade, ao respeito mútuo e às relações interpessoais entre professores e alunos.

O texto produzido por Cláudia Glavam Duarte e Leonidas Roberto Taschetto fecha a primeira parte da seção temática. Os autores evidenciam a invisibilidade das escolas multisseriadas – ou, como preferem denominar, escolas/classes heterogêneas. Eles empregam esse termo na tentativa de extrair o alicerce “série” estabelecido pela linguagem em função da insistência de existir da palavra “seriada” no interior da palavra “multisseriada”. Essa realidade escolar é raramente abordada nos cursos de formação de professores, mas significativa em sua presença nos tempos atuais. O texto é um convite ao exercício da sensibilidade pela escuta das narrativas de cinco professoras que atuam nessa realidade educativa. As falas das educadoras permitem visibilizar uma prática que se complementa com as perspectivas anunciadas pelos textos que o antecedem nesta Seção Temática, carregando a proposição de não instituir um espaço de sala de aula que acabe por permitir a construção ou consolidação de modelos identitários sustentados por projetos únicos, por grupos homogêneos, mas justamente o contrário. Aqui, os autores são propositivos ao apontar para uma “sala de aula como espaço geográfico sem começo ou fim, entrada ou saída, apenas *linhas de fuga* que permitam encontros de bandos”. Segundo os autores, o número expressivo de escolas/classes heterogêneas no Brasil poderia oferecer rica matéria-prima para que se produzam deslocamentos nas verdades pedagógicas naturalizadas em relação às formas de organização escolar e ao currículo, mas, para isso, é preciso que essa realidade ganhe visibilidade.

Esses três textos, que compõem a primeira parte da seção temática, deslocam e movimentam uma reflexão que perpassa o campo da formação de professores, discutindo jeitos e formas de se pensar o fazer educativo. Nóvoa (2009, p. 19) já dizia que é preciso “[...] afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho”. Ou ainda, como pondera o autor, “Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente” (Nóvoa, 2009, p. 19). Assim, a primeira parte desta seção temática evidencia

como a formação de professores é um processo contínuo e complexo, envolvendo muito mais do que instituições e programas, exigindo olhares que se constituam pela sensibilidade das escutas, do estar com o outro e construir no cotidiano outros modos de agir em educação diante dos novos desafios que se apresentam.

A segunda parte é conduzida por uma reflexão que articula os *desafios* contemporâneos nos processos formativos, em que ganham ênfase a complexidade e a diversidade, traduzidas em diferentes aspectos. São temas que, necessariamente, precisam se fazer cada vez mais presentes nas rodas de conversa em escolas e instituições de ensino superior.

O texto de autoria de Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes articula uma discussão que contempla a universidade e suas relações com a escola. A autora se preocupa em tratar os processos de formação continuada no campo da educação ambiental. A interdisciplinaridade e a autonomia do profissional da educação são dois elementos que oferecem o horizonte que conduz sua proposta reflexiva. Amparada em experiências decorrentes de projetos de formação continuada de professores da educação básica, são problematizados elementos inerentes aos projetos enfatizando as contribuições e limitações vivenciadas no processo. Nas palavras da autora:

Os limites apresentados na execução dos projetos de formação continuada, longe de ser insolúveis, indicam a necessidade de cautela e reconhecimento, sobretudo, da importância de processos dialógicos que tanto respeitem as especificidades da universidade e da escola quanto dos diferentes sujeitos que integram as propostas.

Outro texto que compõe a segunda parte da seção temática é de autoria de Cristinne Leus Tomé, que nos apresenta uma interessante perspectiva histórica do processo de formação de educadores em um município do interior do Estado do Mato Grosso. Apoiada nas contribuições teóricas da Análise de Discurso, a autora procura compreender como os próprios educadores foram atribuindo sentido à formação e à implementação do sistema educacional no referido município. Cristinne constata o quanto o professor nesse contexto representa, de um lado, um profissional que extrapola a mera prática educativa, sendo o responsável por toda a estrutura da instituição escolar, e de outro, o modelo a ser seguido. No dizer da autora: “É por meio da enunciação que o sujeito movimenta as redes de memória já construídas coletivamente, abrindo um espaço para registro do sentido historicizado”. O texto de Cristinne poderia ser associado ao fazer arqueológico, pois, ao “escutar” os sentidos narrados pelos educadores, a autora extrai e dá visibilidade ao sentido do fazer educativo. São temas que se atualizam emergindo dos sentidos garimpados nas narrativas. Dentre eles a relação da escola com a comunidade se destaca, revelando a importância das famílias nos processos de ensino e de aprendizagem.

Esse é um ponto em comum com o estudo desencadeado por Heloisa Szymanski, Igor Enkin, Fernanda Santini Franco e Aline Leite Barreto ao procurar compreender o sentido atribuído pelos participantes de um curso de formação de educadores-multiplicadores para o trabalho de atenção a famílias. Fazendo uso de discussões em grupos com os educadores,

sujeitos da ação formativa, desencadeou-se um processo reflexivo de apropriação de conhecimentos que permitiram qualificar a relação com as famílias, exercitando uma prática dialógica nas entrevistas realizadas, o que levou a uma maior proximidade com as demandas educativas apresentadas por elas. Neste trabalho duas dimensões são ressaltadas, a primeira delas refere-se ao processo formativo que coloca em destaque a relação de escuta com as famílias, semelhante ao exercício realizado por Claudia Glavam Duarte e Leonidas Roberto Taschetto em seu texto, presente nesta Seção Temática, ao darem voz a cinco educadoras e se colocarem numa postura de escuta pela análise produzida. A relação escola-comunidade-família, posta em relevo no trabalho da pesquisadora Heloisa e seus colegas, agrega uma segunda dimensão, a qual se refere ao processo metodológico da pesquisa com professores. O trabalho é resultado de uma imersão no cotidiano do trabalho dos educadores, criando as condições para que a reflexão se produza desde as exigências que a prática faz transbordar e ganhe a visibilidade pela participação discursiva nos momentos de encontro. Um texto provocador se considerarmos essas duas dimensões associadas ao campo da formação de educadores.

Ruth Vilà Baños, desde o contexto da Catalunha, coloca em voga em seu trabalho a discussão emergente sobre os processos de cidadania e os desafios de se pensar a interculturalidade em um mundo culturalmente diverso. O desafio assumido pela pesquisadora é compreender como se desenvolve a convivência e a participação de jovens em uma comunidade da cidade de Barcelona. O lugar de pertencimento cultural se revela como um dos indexadores chave que orienta a eleição das amizades e das relações interpessoais. Se, no contexto espanhol, a cultura e o pertencimento a um lugar de reconhecimento de identidade pessoal é preponderante entre os jovens, observa-se que, no contexto brasileiro, em especial, no estado do Rio Grande do Sul, alguns estudos vêm apontando a importância da valorização das manifestações culturais próprias dos estudantes no espaço das escolas públicas. Assim sintetiza Ruth Vilà:

No obstante, la escuela no puede actuar aisladamente ante la necesidad de generar procesos inclusivos e interculturales, que garanticen un marco de convivencia con la sociedad que les rodea. Más que nunca, la implicación de los centros educativos en el trabajo integrado con su entorno, es una demanda ineludible. Se trata, de alguna manera, de devolver a la sociedad su responsabilidad en la educación de niños y jóvenes para compartir de manera explícita y organizada con la institución escolar.

O texto das pesquisadoras espanholas Esther Luna e Pilar Folgueiras relata trabalho que articula educação e cidadania. Trata-se de projetos desenvolvidos com alunos do Ensino Médio que fazem lembrar, quando se pensa a formação de professores, argumentos de Bauman, no livro *Sobre educação e juventude* (2013). O sociólogo polonês chama a atenção para a necessidade de se pensar a escola a partir de outros paradigmas que considerem a necessidade de formação crítica dos alunos associada a projetos sociais por meio dos quais os educandos consigam ver seus projetos de vida misturados com os

projetos de aprendizagem na escola.⁶ A universidade, neste caso, passa a ser considerada como agência formadora de professores que vão “inventar” essa escola, talvez, a partir de um currículo-rizoma.⁷

A temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) abordada por Rita de Cássia Fraga Machado e Conceição Paludo é elucidativa da necessidade de enfrentamento da discussão do lugar dos sujeitos na educação e, conseqüentemente, do lugar ocupado pelos educadores no trabalho com esta parcela da população. As autoras partem do princípio segundo o qual a EJA é a educação da classe trabalhadora por excelência. Refletem sobre a experiência de um curso de formação de mulheres desempregadas do Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD), na periferia de Canoas, trazendo para esta Seção Temática a presença importante de concepções da Educação Popular a partir das quais diferentes relações e culturas podem ser pensadas.

Marisa Rosâni Abreu da Silveira, Janeisi de Lima Meira, Evandro dos Santos Paiva Feio e Valdomiro Pinheiro Teixeira Junior, ao abordarem questões vinculadas à educação matemática desde o local onde se dá a formação docente, somam argumentos aos dos demais autores presentes nesta Seção Temática. Eles sublinham a relevância de assumir um diálogo outro com os chamados conhecimentos científicos, problematizando a “visão utilitária da matemática na formação de futuros professores a partir de uma experiência com licenciandos da Universidade Federal do Pará” e, também, a concepção recorrente entre licenciandos de que a contextualização dos conteúdos matemáticos pode equivaler a uma alternativa de trabalho que adquire certa função salvacionista do ensino e da aprendizagem dessa disciplina. Ao fazê-lo, endereçam uma provocação ao leitor pela sugestão de que, “ao invés de incentivar a contextualização como forma de assegurar o sentido do ensino e da aprendizagem da matemática na escola, [...] deve-se questioná-la sob pena de incorrerem no sério risco de deixar de refletir acerca das metodologias de ensino da matemática e passarmos à discussão sobre se devemos ou não ensinar tal ou tal conteúdo aos alunos”. E sugerem que se volte a pensar no educando como um sujeito que, ao estabelecer relações com o saber, também é mobilizado pelo desejo, pelo afeto, pelo social, porque, como pontua Bernard Charlot (2008), “[...] mantém com o mundo uma relação mais ampla do que a relação de saber” (p. 59) em função da pluralidade de relações que ele estabelece.

Nos contextos e cenários da formação de professores há que se garantir a circulação (e a escuta) de diferentes vozes que ecoam de também diferentes espaços sociais, sejam essas vozes de profissionais preocupados com o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável, com a (in)disciplina na sala de aula ou com a contextualização dos conhecimentos matemáticos, sejam essas vozes de mulheres desempregadas ou de jovens espanhóis envolvidos com projetos que falam de sua vida e do que pulsa dela nos lugares por onde passam. Como lembra Juarez Dayrell (2006), quando discorre sobre a escola como espaço sociocultural, e Inês Castro Teixeira (2006), quando fala sobre os professores como sujeitos socioculturais, são múltiplas as dimensões educativas e também múltiplas precisam ser as dimensões de ensino, pesquisa e extensão nos espaços de formação de professores. Se a arquitetura da escola remete ao “[...] cenário onde se desenvolve o conjunto das relações

pedagógicas, ampliando ou limitando suas possibilidades” (Dayrell, 2006, p. 148), a arquitetura das universidades ou, mais especificamente, dos cursos de licenciatura precisa não só contemplar as relações pedagógicas, mas pensá-las desde os muitos significados que adquirem em grupos variados que habitam, de forma direta ou indireta, nossas salas de aula. Como sublinha António Nóvoa (2009),

É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho académico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar. (p.19).

Em outras palavras, há que se investir na valorização cada vez maior dos espaços de formação de professores pelo estabelecimento de diálogos ampliados com as diferentes nuances que tingem a cultura produzida entre gentes com sotaques sociais variados, gostos diversos e modos de produção de sua existência sempre surpreendentes, sem esquecer que todo conhecimento produzido é sempre uma outra forma de cada docente escrever sobre si e seus encontros nesta posição social – a da profissão professor. As histórias que constituem as identidades docentes, segundo Maurice Tardif (2000) e Maurice Tardif e Daniele Raymond (2000), passam pelas histórias das pessoas, sua cultura, suas origens, os grupos de que fazem parte, os espaços que ocupam. Neste ponto, a voz de Tardif (2000) irrompe, junto com a de Nóvoa (2009), trazendo para essa “roda de conversa” o *pluralismo epistemológico dos saberes dos professores* – lugares nos quais os professores atuam, organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, instrumentos de trabalho, experiências de trabalho. Um pluralismo que, aliás, ao caracterizar esta Seção Temática, ratifica nossa crença em vivências de formação de professores que sejam (ou continuem sendo) também plurais. Vivências que considerem, em sintonia com o que sugere Tardif (2000), a *epistemologia da prática profissional*, ou seja, o estudo do conjunto de saberes utilizado realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas face às diferentes linguagens, desafios e realidades culturais com as quais dialogam.

Notas

¹ O trabalho intitulado “Boas práticas na Educação de Jovens e Adultos” foi orientado pela Profa. Dóris Maria Luzzardi Fiss e desenvolvido por Daniela Diniz Dahm, Graciela da Silva Meirelles Leite, Jeferson Ventura Machado, Lúcia Regina Possebon Martins, Luciane Terezinha Munhoz Santiago, Patrícia Almeida Borges, Salete Luciana de Oliveira e Tatiana David. Ele se constitui em investigação, empreendida no segundo semestre de 2011, cujas intenções foram assim descritas pelos alunos: “[...] queremos falar nesse trabalho não só das lutas e conquistas dessas pessoas [os educadores de jovens e adultos], de como se constituíram profissionais da EJA, mas também, e principalmente, salientar as boas práticas na EJA, observando elementos de ligação entre elas a partir do mapeamento dos fazeres pedagógicos de professoras e professores das Totalidades Iniciais e Finais desta modalidade de ensino” (2011, p. 6-7).

- ² Trata-se da 2ª edição do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados de Liberdade.
- ³ “O memorial é uma narrativa da própria experiência retomada a partir de fatos significativos que nos vem à lembrança. Envolve um exercício de escrever a própria história, rever a própria trajetória de vida e aprofundar a reflexão sobre ela. A forma como encaramos certas situações e objetos está impregnada por nossas experiências passadas. Segundo Ecléa Bosi (1979), através da memória, não só o passado emerge, misturando-se com as percepções sobre o presente, como também desloca esse conjunto de impressões construídas pela interação do presente com o passado que passam a ocupar todo o espaço da consciência. O memorial se constitui em um exercício de interrogação de nossas experiências passadas para fazer aflorar não só recordações e lembranças, mas também informações que confirmam novos sentidos ao nosso presente” (Dahm et all, 2011, p. 19-20).
- ⁴ Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ⁵ Cf. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000; SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008; SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna*. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, Agosto. 1988. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>. Acesso em 01 Mar. 2012.
- ⁶ Cf. também DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Orgs.). *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Editora PUC, 2011.
- ⁷ No que se refere aos estudos curriculares, Gallo (2003) tem nos instigado a pensá-lo desde duas diferentes perspectivas: currículo-árvore e currículo-rizoma, ou, de uma forma mais ampla, educação maior e educação menor, afastando-se dos estudos críticos sobre o currículo que, em certa medida, ainda compartilham de metanarrativas que se amparam na crença de um sujeito da consciência, emancipado, soberano, racional, ou seja, de um sujeito supostamente transparente. O conceito de ciência maior, produzido por Deleuze e Guattari, nos ajuda a melhor entender o funcionamento do pensamento arbóreo e, por extensão, a lógica do currículo-árvore. Segundo Duarte e Taschetto (2012), o conceito de ciência maior provém de “proposições oriundas do método científico, onde, para conhecer, é preciso isolar o objeto, fragmentando-o, atingindo suas partículas últimas para melhor estudá-lo e compreendê-lo, ou seja, parte de um modelo cartesiano de decomposição” (p. 96), que organiza, designa e classifica os elementos que serão dispostos desde uma lógica decrescente, ou seja, do menor ao maior, do periférico ao centro, do mais simples ao mais complexo, construindo, dessa forma, teorias com hierarquias, divisões, ramificações.

Referências

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- DAHM, Daniela Diniz et all. *Boas práticas na Educação de Jovens e Adultos*. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. 36 p. (Texto digitado)
- DAYRELL, J.A. Escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Orgs.). *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Editora PUC, 2011.
- DUARTE, Claudia Glavam; TASCHETTO, Leonidas Roberto. *Fabulações Sobre a Etnomatemática na Perspectiva da Filosofia da Diferença*. In: Paula Corrêa Henning. (Org.). *Cultura, Ambiente e Sociedade*. 1ed. Rio Grande: Editora da Universidade Federal de Rio Grande - FURG, 2012, v. 6, p. 85-102
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GALLO, Sílvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MEINERZ, Carla Beatriz; FISS, Dóris Maria Luzzardi; OGIBA, Sônia Mara Moreira. Formação de Professores e Práticas Culturais: descobertas, enlases, experimentações. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(22), 2013. Dossiê Formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlases, experimentações. Editoras convidadas: Carla Beatriz Meinerz, Dóris Maria Luzzardi Fiss & Sônia Mara Moreira Ogiba. Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1140>
- NÓVOA, António. *Professores*. Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em <http://www.ete.pb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf> acesso em 01 de outubro de 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, Agosto. 1988. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>. Acesso em 01 Mar. 2012.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr 2000, N. 13, p. 5-24. Disponível em: http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf
- TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho na escola. *Educação e Sociedade*, ano XXI, N. 73, dezembro/2000, p. 209-244. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>
- TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos socioculturais. In: DAYRELL, Juarez (org.) *Múltiplos Olhares sobre educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 179-194.

Correspondência

Dóris Maria Luzzardi Fiss – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil
E-mail: fiss.doris@gmail.com

Leonidas Roberto Taschetto – Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, Brasil
E-mail: leonidas.taschetto@unilasalle.edu.br

Gilberto Ferreira da Silva – Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, Brasil
E-mail: ferreira@unilasalle.edu.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
