



Possibilidades de aprendizagem comunicativa nas pesquisas sobre formação de professores.

Amarildo Luiz Trevisan
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
trevisanamarildo@gmail.com

Doutor em Educação (UFRGS). Atua na área de Educação, interessando-se por discussões sobre teorias pedagógicas, pesquisa educacional e formação de professores. Pesquisa os seguintes temas: formação cultural do professor, teorias pedagógicas e reconhecimento do outro, virada hermenêutica e teoria crítica, Estética e formação docente.

Catia Piccolo Viero Devechi
Universidade de Brasília – UnB
devechi@unb.br

Doutora em Educação (UFSC). Atua na área de Educação, interessando-se por discussões sobre teorias pedagógicas, pesquisa educacional e formação de professores; Pesquisa os seguintes temas: estudos comparados, formação de professores, teorias pedagógicas e reconhecimento do outro, virada hermenêutica e teoria crítica.

Gionara Tauchen
Universidade Federal do Rio Grande- FURG
giotauchen@gmail.com

Doutora em Educação (PUCRS) Atua na área de Educação, interessando-se por discussões sobre epistemologia e pesquisa educacional, formação de professores e políticas, gestão e docência na Educação Superior. Pesquisa os seguintes temas: Educação Superior, gestão educacional, epistemologia, educação em ciências, formação de professores e ensino-aprendizagem.

Resumen - Resumo - Abstract

O artigo discute as possibilidades de uma aprendizagem comunicativa entre as diferentes abordagens epistemológicas utilizadas nas pesquisas realizadas na área de formação de professores, tendo como referência os propósitos 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 último triênio de avaliação da 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 - indicando saberes comuns capazes de colocar, como referência prática necessária, as relações discursivas. Concluímos que existe, nos trabalhos de diferentes abordagens, uma pretensão à objetividade prática que autoriza o desenvolvimento de aprendizagens comunicativas, explicitando a possibilidade evolutiva de processos de entendimento entre o que a realidade ensina na experiência com o mundo e o que se aprende na troca argumentativa.

El artículo analiza las posibilidades del aprendizaje comunicativo entre los distintos enfoques epistemológicos utilizados en la investigación llevada a cabo en el área de formación del profesorado, en función de la finalidad de continuar con el mundo de la acción y el mundo discursivo. El estudio, de naturaleza reconstrutiva, analizó los enfoques paradigmáticos y epistemológicos que subyacen a las tesis doctorales sobre la formación del profesorado, defendidas en las universidades federales brasileñas en los últimos tres años de evaluación de la Capes (2007-2009). Se ha tratado de identificar las características de los enfoques: histórico-materialista, fenomenológico-hermenéutico, de la epistemología de la práctica, de la epistemología de la complejidad, de la teoría de la representación social y postestructuralistas; indicando saberes comunes capaces de colocar, como referencia práctica necesaria, las relaciones discursivas. Se concluye que existen trabajos con diferentes enfoques, una pretensión de objetividad práctica que autoriza el desarrollo del aprendizaje comunicativo, explicando la posibilidad evolutiva de los procesos de comprensión entre lo que la realidad enseña por la experiencia en el mundo y lo que se aprende en el intercambio argumentativo.

The article discusses the possibilities of a communicative learning between different epistemological approaches used in studies in the teacher training area, with reference to the purposes of continuing the world of action and discursive world. The study, reconstructive in nature, analyzed the paradigmatic and epistemological approaches that underlie the doctoral theses on teacher training, defended in the Brazilian federal universities in the last triennium assessment by CAPES (2007-2009). The authors sought to identify the factors which characterize the approaches: historical-materialist, phenomenological-hermeneutic, epistemology of practice, epistemology of complexity, social representation and poststructuralist theory - indicating common knowledge able to put discursive relations as necessary practice reference. The authors conclude that there is, in the works of different approaches, a claim to practical objectivity authorizing the development of communicative learning, explaining the evolutionary possibility of understanding processes between what reality teaches in the experience with the world and what is learned in the argumentative exchange.

Palavras-chave: Epistemologia. Pesquisa. Formação de professores. Aprendizagem comunicativa.

Palabras Clave: Epistemología; Investigación; Formación de profesores; Aprendizaje comunicativo

Keywords: Epistemology. Research. Teacher training. Communicative learning

Recibido: 15/04/2013

Aceptado: 30/01/2015

Para citar este artículo:

Trevisan, A., Viero Devecch, C & Tauchen, G. (2015). Possibilidades de aprendizagem comunicativa nas pesquisas sobre formação de professores. *Ixthl. Revista Latinoamericana de Filosofia da Educação*. 2(3). 57-77.

Possibilidades de aprendizagem comunicativa nas pesquisas sobre formação de professores.

Considerações iniciais

Os estudos sobre a formação de professores no Brasil já possuem certa densidade histórica, com significativas contribuições, capazes, conforme expressa Macedo (2010, p. 22), de “[...] criar e desenvolver um debate relativamente (in)tenso sobre sua emergência”, seus estruturantes epistemológicos e político-pedagógicos. Ou seja, a formação de professores vem sendo um tema central para as (re)configurações socioeducativas, colocando os atores implicados nos processos formativos diante de responsabilidades históricas locais e globais. No entanto, 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, apesar de constantes discussões, 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 além, é claro, de outras instâncias formativas.

Diante disso, o que temos é um quadro diversificado, tendo em vista que as instituições possuem autonomia para “fixar os currículos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (Brasil, 1996). Assegurando a tarefa de atender os objetivos dos contextos, os currículos são construídos a partir da compreensão das comissões institucionais representativas, perpetuando um quadro de diversidade formativa que, muitas vezes, provocam dúvidas em torno da legitimação prática diante do mundo que nos é comum. Trata-se de uma tendência que, na tentativa de superar as metanarrativas educacionais por meio de práticas de autoreflexão e afirmação das necessidades adversas da vida, parece incorrer na diminuição do compromisso e da responsabilidade com a prática coletiva. Numa mesma instituição é possível encontrar interpretações e ações distanciadas que parecem tratar de realidades completamente impossíveis de serem compartilhadas. Pode-se dizer que se trata de um momento crítico da formação docente, em que, ao mesmo tempo em se nega a fundamentação teórica única, por não atender à multiplicidade do movimento histórico e dos contextos, ela se apropria de várias perspectivas sem a devida aprendizagem argumentativa mútua.

Em função da compreensão de que é preciso resistir a toda e qualquer tentativa de unidade interpretativa, os acertos na discussão sobre formação de professores tem sido uma tarefa árdua, haja vista a necessidade de afirmação da liberdade dos discursos. No entanto, no lugar da afirmação das múltiplas possibilidades discursivas, o que temos é “uma guerra epistemológica pautada pela tendência de estabelecer supremacia de uma visão frente à outra, à base de denúncias ideológicas mútuas” (Flickinger, 2004, p. 203). O resultado disso não tem sido o correto equacionamento dos problemas da área, mas sim o avanço de um cenário empobrecido, em que a compreensão do outro é entendida como ofensiva e afrontosa, nunca uma opinião a ser avaliada ou reconhecida. Por isso, talvez seja o momento de repensar a ideia de unidade de entendimento por meio de estruturas comunicativas, apostando no consenso como telos de compreensão nas diferenças e assim como possibilidade de desproblematização das questões práticas diante do mundo comum.

Frente a tal preocupação, nos apropriamos da perspectiva comunicativa de Habermas para analisar a possibilidade de fomentar uma comunicação mais ampliada no tratamento da formação docente, acreditando que esta posição poderá contribuir mais enfaticamente com as práticas educacionais. Seguimos a perspectiva do autor, de que é necessário desenvolver um discurso mais universalizado, para evitar relativismos ou irracionalismos que conduzem a posições exageradamente contextualistas. Segundo ele, 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” (Habermas, 2004, p.50). Trata-se de ultrapassar, portanto, os discursos particularistas em favor de acordos mais favoráveis a práticas comuns.

Sendo assim, enquanto a tendência atual é abandonar a razão em favor da multiplicidade linguística e discursiva, 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, 2002b, 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.

Diante dessa compreensão, é que buscamos identificar a possibilidade de comunicação entre as diferentes abordagens paradigmáticas utilizadas nas investigações sobre formação de professores, apostando na possibilidade de ampliar os entendimentos sobre o assunto e desse modo permitir ações práticas bem sucedidas. Tratamos de reconhecer o que Habermas (2004) entende como certezas não epistêmicas, ou seja, elementos tidos como não problemáticos que possam encaminhar as discussões para além dos campos singulares de justificação. Esta pode representar uma reviravolta na discussão sobre formação de professores, pois deixamos de defender discursos isolados em favor de um discurso preocupado com o coletivo, enquanto alicerçado na busca do êxito das práticas vividas e compartilhadas.

Para alcançar tal objetivo, procuramos catalogar os paradigmas que orientam os saberes na área de formação de professores, procedendo a uma análise das teses de doutorado em educação que tratam do assunto, tendo como delimitação as que foram defendidas em universidades federais no último triênio de avaliação da Capes (2007, 2008 e 2009), disponibilizadas no portal Domínio Público. Para tanto, 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 49 teses provenientes das diferentes regiões do país, expressando uma ideia que baliza o estado da arte das pesquisas realizadas na área.

Procedemos ao mapeamento das categorias epistemológicas, metodológicas e teóricas das 49 teses, identificando, basicamente, a abordagem metodológica utilizada por cada uma delas. E, além disso, alguns elementos complementares a esta 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 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 os entendimentos compartilhados que podem ser colocados como objetividade prática comum em favor da aprendizagem comunicativa.

A objetividade prática comum e a possibilidade de uma aprendizagem comunicativa

Habermas (2004) apresenta a aprendizagem como 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. Entende como objetivo aquilo que, junto às práticas cotidianas, funciona (certezas não epistemológicas), e é discutível aquilo que encontra resistência diante do mundo, manifestando-se por meio dos problemas encontrados. Para o autor, estas questões problemáticas só podem ser encaminhadas ao discurso tendo como referência essas “certezas”, somente pelo qual é possível uma aprendizagem evolutiva. Trata-se de um processo circular, no qual as dificuldades comuns são discutidas diante dos saberes que já encontraram o sucesso prático, tendo como foco uma compreensão sempre melhorada. O autor explica que o trato cotidiano com o mundo “manifesta a resistência dos objetos a que nos referimos quando afirmamos fatos sobre eles” (Habermas, 2004, p. 35), oferecendo falibilidade aos consensos discursivos. Assim, a cada correção discursiva, surge uma nova aprendizagem, um saber sempre melhorado. A tarefa do discurso encaminhado ao entendimento seria desproblematizar os saberes práticos para que eles possam entrar em acordo com o mundo.

Para o autor, o discurso oferece a oportunidade não individualizada de renovar as veridades da prática, pois o conhecimento se desenvolve por um progresso 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” (Habermas, 2004, p. 36). A intenção do autor é abordar o conhecimento como possibilidade de estabelecer continuidades de estruturas sempre mais elaboradas, capaz de alimentar a reconstrução racional das interpretações do mundo vivido.

A sua perspectiva é permitir que os saberes sejam constantemente reparados diante das necessidades das práticas comuns, em que um suposto mundo objetivo é colocado como resistência às nossas ações cotidianas. Desse modo, o conhecimento verdadeiro se realiza a luz da capacidade do homem de falar e agir integrado às relações com o mundo real. Na verdade, trata-se de duas vertentes complementares: o discurso e a ação, que se completam na aprendizagem entre a problematização e a solução argumentativa. Habermas (2004, p. 35) explica esta 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”. A renovação dos discursos práticos acontece pela tradução das certezas abaladas da ação em enunciados hipotéticos e pela retradução das asserções discursivamente justificadas em certezas da ação restabelecida.

Perspectivas paradigmático-epistemológicas nas pesquisas sobre formação de professores

Das 49 teses analisadas, 17 são claramente fundamentadas no materialismo-histórico, 18 estão fundamentadas na epistemologia da prática, 9 têm como alicerce fundador 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 procura expressar a síntese das abordagens.

A partir de análise das categorias, buscamos identificar as especificidades das teses, o que permitiu contextualizar a tendência de como o seu formato vem sendo entendido pelos pesquisadores da área de educação. Nesse artigo, caracterizamos as abordagens pelas compreensões apresentadas nos próprios textos analisados, sendo nossa pretensão elucidá-los somente a partir da própria literatura enfocada. Por isso, faremos algumas sínteses a partir da nossa compreensão, utilizando, para isso, geralmente de citações extraídas do material encontrado nas teses.

A formação como práxis transformadora

As teses que se caracterizam como 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. Em relação aos instrumentos de coleta/produção de dados, a maioria das pesquisas é de base documental (70%), sendo complementada por meio de entrevistas ou questionários.

Expressam a teoria e prática como “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 de forma contraditória. Assis (2007, p. 154), salienta 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”. Assim, destacam 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 se expressa 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, 2007, 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 a emancipação. A compreensão é balizada e relacionada com todos os contextos que envolvem a prática docente, desde micro até macroestruturais. Nesse âmbito, buscam 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. Desse modo, a formação de professores é compreendida como um processo amplo, complexo e contínuo que tem como foco a transformação social.

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 se voltam ao 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.

Nessa perspectiva, os professores são concebidos como “sujeitos que se constituem através da temporalidade das ações, bem como nos diversos mundos nos quais convive como família, nas 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). Por isso, 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. Possibilita uma melhor compreensão e aprimoramento dos procedimentos utilizados para um melhor desempenho e resultado do trabalho”. (Dal-Forno, 2009, p. 94)

Sob o aspecto metodológico, os estudos são eminentemente qualitativos, utilizando a pesquisa exploratório-descritiva, a pesquisa-intervenção, a análise retórica do discurso, a etnografia e 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 relacio-

nados 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)

O professor formado no diálogo

As teses caracterizadas como 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). Os trabalhos buscam analisar a “relação entre a formação realizada e a significação atribuída pelos professores ao percurso da aprendizagem” (Santos, 2008, p.7), 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, 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”. (Carrilho, 2007, p.6)

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, expressando uma inseparabilidade entre o sujeito que observa e o sujeito observado. Trata-se de uma “não-dicotomização” (Silva, 2008, p. 49), de uma relação “mutuamente implicada” (Carrilho, 2007, p.6). 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 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. Defendem a formação de professores “reflexivos e investigativos” (Santos, 2008, p. 7) “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).

A multirreferencialidade da formação

Encontramos, também, teses balizadas pela epistemologia da complexidade, a qual (complexidade) é definida por Morin (2003, p.44) como “um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo”. Ou seja, esta abordagem assenta-se sobre uma rede de eventos e interações ambíguas, desordenadas e incertas que constituem o nosso mundo fenomênico.

Nessa perspectiva, o método é um programa de aprendizagem que encontra seu êxito não no resultado final, mas através das retroações, da errância e das regulações que ocorrem durante o processo. A participação inventiva do sujeito pode evidenciar os princípios gerativos do método e, ao mesmo tempo, promover a criação de outros princípios. Por isso, comporta pelo menos dois níveis que se retroalimentam, favorecendo o desenvolvimento de estratégias para o conhecimento e, também, para a ação. Assim, método, para o pensamento complexo, é o “que ensina a aprender” (Morin, 2003, p.29) e não somente o que permite chegar a uma verdade.

Esse movimento é decorrente da transição entre paradigmas tradicionais e paradigmas emergentes, pois “veem-se necessidades de investimentos nas multiplicidades nascidas da não linearidade, mapeando outras formas de diálogo na diferença, nas interconexões, realizando diferentes configurações” (Silva, 2008, p. 64). A complexidade não aspira à clareza, à distinção e à deli-

mitação 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”. (Silva, 2008, p. 64)

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 da 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. 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, por isso, dinâmicos e emergentes. A definição dos objetos de pesquisa, a motivação dos pesquisadores, por exemplo, são influenciadas pela historicidade dos sujeitos, pois a construção do conhecimento manifesta-se a partir do que somos capazes de perceber, de compreender, de construir e de reconstruir. Conseqüentemente, a realidade interpretada e descrita pelo pesquisador é uma das possibilidades, uma das possíveis compreensões que emergiu das relações codeterminadas sujeito/objeto.

A formação construída nas representações socioculturais

Algumas teses analisadas fundamentam-se na teoria das representações sociais (TRS) 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 nos proporcionam representações culturalmente compartilhadas, modos de ver e de nos ver no mundo sem que, habitualmente, sejamos conscientes dessas “teorias implícitas”.

Situa-se no campo da psicologia social, contudo numa visão diferente daquela de Durkheim sobre os estudos das representações coletivas” (Oliveira, 2008, p. 62). “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” (Oliveira, 2008, p.63). Trata-se de uma abordagem que busca recuperar e classificar os discursos coletivos a partir de 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 se, 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 os significados dessas experiências conhecidos.

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 o 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”. (Bortolini, 2009, p. 29)

Em relação à formação de professores, a 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). Só que esse investimento deve levar a 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 do si mesmo na relação com o outro e o mundo, de modo a operar 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 a 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 “compreender a educação a distancia como instrumento de mudança paradigmática na formações 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, apresentam uma visão de que este “constrói os dados de pesquisa, estabelece relações entre eles, confecciona imagens, produz sentidos e enredos” (Almeida, 2007, p.13) e que 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, acre-

ditam que elas se implicam 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 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 lhe 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 cuidado com a vida.

Aprendizagens comunicativas na formação de professores

Diante das compreensões mapeadas nas teses, percebemos que, embora alicerçadas em paradigmas diferenciados, as problematizações aparecem de formas muito aproximadas, evidenciando certezas comuns a todas elas. Mesmo tratando da formação de professores em diferentes níveis e modalidades, existem verdades compartilhadas no trato ativo com o mundo, ou seja, verdades não questionadas que são utilizadas por todos os discursos. Certezas como a indissociabilidade entre o sujeito e o objeto, a necessidade de associação entre teoria e prática, a necessidade da formação continuada dos professores, de reflexão crítica das práticas como elas acontecem e de crítica ideológica. Ainda, que a educação deve ser emancipatória, devendo respeitar as diferenças e preocupar-se com os contextos. Por fim, elas têm em comum o pressuposto que o sujeito é histórico, o professor deve ser pesquisador, a realidade é complexa, entre outros.

Pode-se dizer que em geral todas as pesquisas se empenharam na busca pela compreensão de como ocorre o processo de formação docente, explicitando uma vontade coletiva de transformação do estado atual da constituição formativa, tendo em vista a unanimidade na insatisfação das práticas docentes atuais. Além disso, os métodos de investigação e os instrumentos de coleta ou produção dos dados são semelhantes: estudo de caso, análise do discurso, análise de conteúdo, etnografia, análise narrativa, pesquisa documental. Ou seja, não percebemos métodos e instrumentais específicos para cada abordagem. Inclusive, pudemos 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 fenomenológicas-hermenêuticas, as pós-estruturalistas, a teoria da representação social, a epistemologia da e a 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 esta 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.

No que se refere à relação entre teoria e prática, parece ser comum a ideia de que elas estão articuladas e 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-nos que, mesmo referindo-se 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. Ou seja, apesar de aparecerem de formas adversas, foi possível perceber a existência de um eixo comum de objetividade caracterizada pelas certezas compartilhadas e pelo foco nas mesmas problematizações. Talvez 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.

Desse modo, podemos dizer que há grande possibilidade de comunicação entre as diferentes abordagens paradigmática que tratam a formação. Os propósitos identificados são saberes que não encontram resistência nas atividades práticas cotidianas junto ao mundo real e que por isso se colocam como uma referência comum. Trata-se de uma objetividade alcançada nas experiências práticas que simplesmente se dão a partir da estabilidade diante do mundo e que por isso podem se colocadas como ponto de partida para a aprendizagem comunicativa. 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.

Isso significa que não se está investigando questões acerca de realidades diferentes, mas de mundos que de alguma forma se associam. Assim, há uma enorme e rica possibilidade de desenvolver acertos mais universalizados na discussão sobre a formação de professores, tendo em vista a unânime vontade de resolver problemas comuns. 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 de processos de aprendizagem na área, desfrutando do que a realidade nos ensina na experiência com o mundo e do que nos ensina a troca argumentativa. Trata-se de uma possibilidade de superar as patologias da comunicação contemporânea próprias do campo da formação e atender as necessidades que nos são apresentadas no mundo da vida.

Considerações finais

Em função do estudo realizado, acreditamos ser possível haver 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 ao entendimento. O diferencial entre as abordagens, expresso nas compreensões e no tratamento dado à mesma problemática, revela a importante contribuição que elas denotam ao processo de interação argumentativa. Tendo como ponto de partida uma base problemática comum, cada abordagem oferece um conjunto de ideias, concepções, compreensões e, ao compartilhar as diferentes proposições, têm como foco o sucesso prático diante das exigências da ação. Reconhecida a objetividade, a pretensão do discurso sempre se orienta pelas práticas bem sucedidas, aprendendo também com os desacertos que levaram a este consenso. Parece-nos 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 conversa mais ampla no tratamento dos problemas da área. Os dados encontrados nos levam a crer que, diante de saberes já compartilhados, a solução de problemas teria maiores chances de êxito na interação comunicativa. Não estamos defendendo a supressão das compreensões

perspectivistas, mas a possibilidade de colocá-las numa abertura crítica de argumentação, que desenvolva a oportunidade de uma aprendizagem mais evolutiva. Segundo Habermas, “só podemos apreender alguma coisa com a resistência, performativamente vivenciada, da realidade na medida em que tematizamos as convicções implicitamente postas em questão e apreendemos com as objeções de outros interlocutores” (2004, p. 24). 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. 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, na medida em que se sentirem provocados a melhor se entender sobre o assunto. Se tal objetivo ainda não for conquistado por esse trabalho, é porque não conseguimos ser suficientemente convincentes na explicitação da necessidade de dar o primeiro passo, na longa caminhada em busca da direção do entendimento.

Referências

Almeida, D. B. (2007). Memórias da rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.jsp>).

Araújo, J. P. (2009). A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.jsp>).

Assis, G. S. (2007). Ideário freireano: um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.do>).

Bittencourt, R. L. (2008). Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD: o caso da pedagogia da UDESC - Pólo de Criciúma - SC. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www>).

dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.jsp).

Bortolini, M. R. (2009). A pesquisa na formação de professores: experiências e representações. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.jsp>).

Brasil.(2007). Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Rio de Janeiro: Roma Victor.

Carrilho, M. F. P. (2007). Torna-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.jsp>).

Carvalho, A. B. G.(2009). A educação a distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.jsp>).

Cesário, M. (2008). Formação de professores de educação física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.jsp>).

Dal-Forno, J. P.(2009). Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.jsp>).

Flickinger, H.(2004). Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica (p. 199-206). Passo Fundo: UPF Editora.

Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.jsp>).

Habermas, J. (2004). Verdade e Justificação: ensaios filosóficos. São

Paulo: Loyola.

_____. (2002b). *Pensamento Pós-metafísico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Macedo, Roberto Sidnei. (2010). *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro Editora.

Maioli, E. E. C. (2009). *Quem tem medo da universidade? Novas possibilidades e outras culturas acadêmicas na formação do professor*. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.jsp>).

Melo, M. J. M. D. (2008). *Olhares sobre a formação dos professor de matemática: imagem da profissão e escrita de si*. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.jsp>).

Mendonça, I. R. M. M. (2009). *Tomada de consciência e formação do educador infantil na iniciação matemática da criança pequena*. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.jsp>).

Moscovici, S.(2003). *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.

Moraes, M. C. & VALENTE, J. A. (2008). *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus.

Morin, E., Motta, R. & Ciurana, É. (2003). *Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e incerteza humana*. Lisboa: Instituto Piaget.

Oliveira, G. M. S.(2008). *Concepções de orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso sobre ensino e aprendizagem*. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.jsp>).

Perez, M. (008). *Grandezas e medidas: representações sociais de profes-*

sores do ensino fundamental. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.jsp>).

Santos, S. (2008). Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.jsp>).

Silva, L. C. (2009). Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.jsp>).

Silva, M. B. (2008). O processo de construção de identidades individuais e coletivas do “ser tutor” no contexto da educação a distância. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.jsp>).

Silva, J. A. M. (2008). A investigação-ação educacional e as ações de linguagem como princípios formativos do ser professor. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.do>).

Tardif, M. (abril de 2000). 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*, n. 13.

Teixeira, V. L. (2009). A formação continuada de professores na rede municipal de educação de Niterói: desafios para a construção de uma política pública. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.do>).

Torres, M. L. (2007). A formação de professores nos ISEs: uma experiência alternativa em questão. (Tese de Doutorado). Recuperada do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.do>).