



TRABALHO DOCENTE: interfaces entre saber, fazer e sentir-se professor universitário

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina¹

Seguir realizando o mesmo trabalho, dedicar-se a acumular material paulatinamente, resulta estéril ou mesmo impossível. Para seguir adiante há que marcar um caminho. (VIGOTSKI, 1991, p. 259).

Pesquisadores como Giroux (1997), Sacristán (2002), Newman e Holzman (2002), Daniels (2003), Freire (2004, 2005), Tacca (2006, 2009) e Magalhães (2006, 2009, 2011), entre outros, têm discutido a necessidade do desenvolvimento de atitudes tanto políticas quanto epistemológicas para o desenvolvimento de práticas críticas, consideradas como aquelas que proporcionam a relação entre teoria e prática. Para os referidos autores, a inabilidade em transformar compreensões a priori dadas pela cultura profissional deve-se à aceitação dessa cultura sem questionamentos. Nesse sentido, defendem que qualquer transformação na escola passa antes pelo questionamento de sentidos aceitos como inquestionáveis pela cultura profissional docente e pela cultura escolar. Esses sentidos estão associados a significados cristalizados, mais especificamente, ao pensamento fossilizado que aprisiona os sentidos em uma zona de certezas que impede a ocorrência de transformação nos modos de pensar e agir dos docentes, conforme expõe e defende Vigotski (2000) quando apresenta a sua proposição de método.

As afirmações anteriores auxiliaram nas escolhas feitas para o processo de produção deste texto, conjuntamente às constatações apresentadas pelos autores referidos, faço uso da epígrafe apresentada por Navega (2005), que me fez optar por iniciar a discussão a qual me proponho com a seguinte reflexão: embora, geralmente, a expectativa dos professores seja de encontrar respostas que contribuam para o

¹ Professora da Universidade Federal do Piauí. Programa de Pós-Graduação em Educação. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Doutora em Educação pela UFRN e Pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP.



desenvolvimento do trabalho docente, opto, na escrita deste artigo, por outro caminho, o de não dar respostas e, sim, fazer perguntas e provocar reflexões que possam no devir gerar a necessidade de respostas. Faço isso porque, na verdade, 'não tenho respostas que expliquem o desafio de formar e educar no contexto da educação superior, o que tenho são muitos questionamentos. '

A figura 1 ilustra a epígrafe citada por Navega (2005):

Figura 1 – Desafio educacional contemporâneo



Fonte: Navega(2005).

A figura 1 inspira e nos faz a provocação oportuna, a qual utilizo para apresentar a compreensão que tenho da problemática que é foco dessa apresentação.

Produzir um texto que alcance a extensão das proposições inicialmente posta para discussão é desafiador e exige fazer escolhas. As escolhas que faço, primeiramente, são movidas pela minha própria história profissional, o que implica recorrer aos princípios do Materialismo Histórico Dialético, aos conceitos da Psicologia Histórico-Social e da Pedagogia Crítica, bem como da Pesquisa Colaborativa, posteriormente, com base no referencial exposto, exponho as ideias selecionadas nos seguintes eixos discursivos: o que já produzimos em termos de



saberes e fazeres na formação universitária, o que precisamos aprender para formar professores, o que implica também fazer encaminhamentos para a possibilidade de transformar a universidade em espaço formativo de emancipação e formação de subjetividades críticas, criativas e transgressoras.

As perguntas que deram vida à reflexão que farei e movimentaram as discussões para o referido encaminhamento são as seguintes: O que já produzimos em termos de formação de professores? O que aprendemos com essa produção? Em que aspecto é possível avançar? Quais são as possibilidades de agir para transformar a universidade em contexto de produção de teorias e práticas de formação críticas, criativas e transgressoras?

No que se refere aos encaminhamentos de discussão da primeira questão, pergunto: o que já produzimos? Recorrerei aos três conceitos utilizados na e pela Teoria Vigotskiana para explicitar as formas de interação humana que promovem aprendizagem e desenvolvimento no contexto de formação docente, eles são: 'perejivanie'² (no russo: переживание), Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) e colaboração. Os referidos conceitos se interconectam para a produção de modos de agir e interagir que possam produzir uma modalidade de formação de professores responsável por criar fazeres (práticas) que revitalizam e expandem os saberes da profissão docente produzidos social, histórica e culturalmente (teorias) e, conseqüentemente, os saberes revitalizados também possam revitalizar as práticas desenvolvidas nas escolas de educação básica provocando transformações nos modos de educar crianças, jovens e adultos.

Especialmente em se tratando de processos de aprendizagem gerados nos contextos formais de educação, como a educação superior, o desenvolvimento profissional expande as práticas daqueles que atuam nas escolas, transformando esses contextos. No caso da formação de professores, promove condições de formação para que outros professores possam agir para atuar e transformar a cultura docente já instituída historicamente. Esse é o objeto idealizado da formação acadêmica em nível universitário, as condições materiais em que essa formação

² Transliteramos "жи" por "ji", pois, em inglês, "zh" não indica o nosso "z". E.g.: em inglês "Doctor Zhivago", mas em português "Doutor Jivago".



ocorre determinam as condições reais desse desenvolvimento, transformando o objeto idealizado em objeto real da formação.

Um dos conceitos essenciais para compreendermos como o objeto idealizado se transforma em objeto real, em práticas reais, é o de *perejivanie*, cuja compreensão é de difícil tradução em várias línguas como a russa, a inglesa e a alemã. Como exemplo, na língua russa (contexto em que Vigotski a utiliza), o emprego dessa palavra denota uma situação que provoca fortes sentimentos e impressões. No seu sentido morfológico, o substantivo neutro '*perejivanie*' é composto por duas partes. Assim, se fôssemos recompor "pere" e "jivanie", teríamos a compreensão de 'transformação vital' de 'vida em transformação' ou 'transição vital', 'vida em transição', o que Vigotski (1991, 2000, 2001) sintetiza como sendo a unidade cognição-afeto no processo de desenvolvimento humano. Esse conceito de *perejivanie* proposto por Vigotski auxilia a compreender o desafio de formar professores e de produzir condições materiais para que esses professores possam transformar os contextos em que atuam ou atuarão.

Expandido a compreensão de Vigotski ao contexto de formação de professores, recorro à reflexão feita por Charlot (2005, p. 81), que situa a sua preocupação na seguinte pergunta: como ajudar os professores a enfrentarem as novas situações de ensino e de aprendizagem no contexto universitário? O autor apresenta duas alternativas como possibilidade de resposta: ou oferecendo-lhes formação em que predomina o acúmulo de conteúdos disciplinares e que não se vê realmente em que eles permitem aos professores resolverem os problemas com os quais são confrontados; ou proporcionando-lhes situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas de práticas intuitivas e tácitas, estimulando o desenvolvimento profissional e valorizando paradigmas reflexivos que promovam a integração entre o pensamento teórico e o prático.

Essa última compreensão, embora ainda não seja dominante, é a que me mobiliza a fazer relações com o conceito de *perejivanie*. Na primeira alternativa de formação apresentada por Charlot (2005), a força institucionalizada nos sistemas formativos é a do paradigma científico positivista, que tende a legitimar a razão



técnico-instrumental, cujo interesse é produzir a aprendizagem da profissão de professor por intermédio de relação horizontal entre docentes-formadores e estudantes, entre a academia e a escola, entre as necessidades dos docentes e as estratégias de formação contínua, entre o que propõe a teoria e o que ocorre efetivamente na prática de ensinar. Essa perspectiva formativa não contempla relação teórica e prática satisfatória aos interesses emancipatórios dos docentes, tampouco cria condições para a análise do trabalho docente a partir do olhar dos próprios professores mediado pelo olhar dos professores-formadores e/ou dos pares, o que lhes possibilitaria obter nível de consciência mais crítico sobre os saberes e as práticas ensinados e aprendidos no contexto de formação inicial e continuada.

Segundo Fernandes (1997), na abordagem formativa técnica e instrumental, o professor reflete e age para solucionar os problemas, transpondo para a ação os resultados do conhecimento científico produzido pelos agentes externos, o que o impossibilita de relacionar teoria e prática e de realizar trabalho crítico sobre o que faz, isto é, sobre o trabalho docente. O saber privilegiado no aprendizado da profissão é aquele prescrito pela ciência e pelas disciplinas do currículo oficial e o processo formativo é organizado para que os futuros professores dominem os conhecimentos científicos. Por essa razão, supervaloriza-se o conhecimento teórico em detrimento do conhecimento prático. Embora reconhecendo os avanços alcançados no modelo formativo técnico-instrumental, considero que os racionalistas técnico-positivistas se excedem ao considerar o contexto teórico como prioritário no aprendizado da profissão docente.

Como tentativa de superação do modelo formativo positivista, a literatura atual (Século XXI) vem desenvolvendo pesquisas que denotam análises das decisões tomadas pelo professor antes e durante o desenvolvimento das situações práticas. Esse modelo, segundo Altet (2000, p. 37), ajuda a construir os sentidos relacionados ao que fazem e pensam os docentes, o que o auxilia a compreender o que se passa realmente na sala de aula, uma vez que facilita a análise das interações pedagógicas observáveis no micro contexto do ensino. Um



dos teóricos que contribuiu para a instituição dessa forma de análise e do modelo epistemológico de análise da prática foi Schon (2000). Na visão do teórico, para formar professores, é necessário prepará-los para agirem eficazmente em circunstâncias imprevistas e complexas, é necessário fazê-los refletir sobre as situações problemáticas, fazendo-os analisar o que fazem tanto na ação quanto retrospectivamente.

Para Schon (2000), essa modalidade de formação fomenta o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer o que faz e pensa, o que permite a construção de novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas e resolver as situações práticas do ensino em aula.

Essa perspectiva formativa se sustenta nos princípios da racionalidade prática, que apresenta avanços em relação ao modelo de racionalidade técnica e positivista, entretanto, a crítica que faço aos defensores do modelo prático é o de que eles se excedem ao rejeitar o valor da teoria, pregando ativismo que não favorece a mudança da escola na sua totalidade, apenas propicia mudança de individualidades relativas às práticas de ‘certos professores’, que realizam ‘certas aulas’.

Essas críticas conduzem a uma reflexão adicional: embora seja notório o aprendizado decorrente dos modelos formativos vigentes e predominantes (o tradicional, técnico e instrumental e o pragmático), é preciso investir em perspectiva formativa que produza prática reflexiva crítica e colaborativa que faça com que os professores saiam do lugar em que se encontram, possam vivenciar na formação situações que os levem a ter condições de transformação vital do seu trabalho, de ‘vida em transição’ que não se reduza nem ao âmbito da teoria, nem ao dos problemas pedagógicos e ações particulares realizadas em sala de aula. Esses modos de agir necessitam ir além de ações isoladas de formação e de valores dissociados da compreensão social e histórica dos contextos em que as práticas docentes ocorrem. Por essa razão, defendo, com base em Vigotski (1991), que é necessário, para seguir adiante, marcar um caminho. E que caminho poderia ser esse? Aquele em que as questões estruturais, culturais e



históricas da sociedade capitalista possam ser compreendidas na sua relação com a realidade produzida pela e na escola, bem como nos contextos de formação de professores, isto é, é necessário considerar tanto os aspectos micro quanto os macros sociais e históricos, bem como valorizar a atividade dos professores na formação de valores que levem à mudança tanto da escola (e dos modelos formativos vigentes) quanto da própria sociedade. Essa proposição de caminhar para a transformação está carregada de possibilidades, mas também de contradições que são próprias dos sistemas formativos institucionalizados no qual desenvolvemos a prática docente.

Nesse sentido, resalto que para marcar esse caminho, é necessário demarcar essas contradições e, ao reconhecê-las, formar tendo como referência outro método e outra racionalidade. Propor desenvolver outra formação requer reconhecer que a formação profissional se nutre da dependência que o professor mantém com os outros professores e com outros agentes sociais, o que requer autodeterminação e autorregulação que possibilitem manter o padrão que o aproxima e o inclui na categoria de docente (dependência), mas, ao mesmo tempo, permitir que os desafios da prática docente sejam superados, a partir da produção de novos saberes, novos padrões, novas estruturas conceitual, novas ações e operações que sejam prenes de possibilidades de agir. Essa é a 'vida em transição' ao qual Vigotski se refere, é a perejivanie ao qual nos referimos no início deste texto.

Nessa perspectiva, a prática do professor é produção situada e tensionada pelas contradições existentes nos contextos práticos e teóricos de troca de experiências e de partilha de conhecimentos, porém é também espaço/tempo de produção de conhecimentos prático-teóricos que auxiliam na produção da cultura escolar e docente, criando as possibilidades de desenvolvimento de ações e operações que superem a realidade instituída e os significados cristalizados, transformando as condições materiais que limitam o desenvolvimento do trabalho docente. Na visão de Marx (2002), as contradições, próprias ao real, não são eternas e imutáveis, tampouco se subordinam às vicissitudes da mente individual, os conhecimentos prático-teóricos e críticos são aqueles capazes de



compreender objetivamente tais contradições em sua historicidade, bem com de permitir intervir nelas para superá-las. Essa discussão me encaminha a recorrer aos dois outros conceitos ao qual me propus a discutir os de Zona de Desenvolvimento Iminente e colaboração.

Bakhtin (2000) afirma que não existe formação sem alteridade. Nesse movimento, o processo de formação ocorre quando o outro contribui para a minha constituição como pessoa e profissional e me dá acabamento porque permite a ampliação da consciência sobre a minha própria prática. Ao observar a prática de outros professores estou em processo formativo que é ao mesmo tempo inter e intraformativo, o que promove zonas de desenvolvimento do devir de ser esse professor transformador.

Para dialogar sobre a zona de desenvolvimento do devir do professor transformador, recorro ao conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) de Vigotski (2001). Primeiramente, ressalto que a terminologia desse conceito, apresentada por Prestes (2010) me faz compreender que a ZDI é um dos conceitos vigotskianos mais disseminados e, ao mesmo tempo, mais banalizados por conta das traduções que inviabilizam a apropriação dessa Zona, uma vez que as compreensões produzidas se fixam ora como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VIGOTSKI, 2000), ora como Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI) (VIGOTSKI, 2001) e/ou como nível potencial de desenvolvimento. Na compreensão da referida autora: quando se emprega o termo Zona de Desenvolvimento Proximal ou Zona de Desenvolvimento Imediato não é possível clarificar a condição da instrução (educação) como atividade que pode ou não permitir esse desenvolvimento, quando o próprio Vigotski (2001) se refere ao papel da instrução, ele não determina que esse processo seja garantia de desenvolvimento. Ao contrário, esse pesquisador afirma que a educação quando realizada por meio de ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento, porém não há garantia definitiva de que essa instrução gere desenvolvimento. Nas palavras de Prestes (2010, p. 174):



Vigotski não se refere, em nenhum dos trabalhos dedicados aos estudos da **zona de desenvolvimento iminente**, a que tivemos acesso, ao **nível potencial de desenvolvimento**. Para ele, as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento; ele não fala de **nível potencial**, pois, entende que nada está pré-determinado na criança, há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia. O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na atividade-guia.

Nesse caso, considero que optar por chamar essa zona de possibilidade como Zona de Desenvolvimento Iminente é mais apropriado, uma vez que Vigotski (2001) aborda possibilidades de desenvolvimento e não a obrigatoriedade de sua ocorrência. A ZDI seria, para Vigotski (2001), as possibilidades criadas/organizadas para que ocorra produção conjunta de formação e promova novas compreensões de práticas e de teorias, é espaço de conflitos que trazem à tona questões de afeto e cognição em que formador e formador se sintam cognitiva e afetivamente envolvidos no processo de educação.

Para Vigotski (2001), a atividade do professor, o seu trabalho, é responsável por fazer expandir as funções psicológicas ainda não de todo consolidadas no processo de desenvolver-se. Nesse processo, o professor medeia a produção partilhada, pois, para ele, o que o aprendiz é capaz de fazer, hoje, em colaboração, conseguirá fazer, amanhã, sozinho. Assim, Vigotski (2001, p.327) afirma que na intervenção pedagógica o professor deve: “[...] levar em conta não só as funções já maduras, mas aquelas em maturação [...]”, não somente o nível atual, mas também a Zona de Desenvolvimento Iminente dos aprendentes.

Para os vigotskianos, o professor, que opta por essa perspectiva teórico-prática, organiza o processo de ensino e de aprendizagem fazendo o desenvolvimento dos alunos avançar, pois planeja atividades que levam ao desenvolvimento dessa zona iminente de desenvolvimento. O professor-formador não é alguém que se coloca como centro do processo, ‘ensinando’ para que os



aprendentes da profissão de professor passivamente ‘aprendam a se tornar professores’; tampouco é o mero organizador de propostas de aprendizagens que os licenciandos deverão construir sem que ele tenha que intervir. Sua atividade se constitui para colaborar com a aprendizagem, propondo questionamentos e fazendo avançar as funções psicológicas superiores (pensamento, atenção dirigida, imaginação, memória mediada). Dessa maneira, o professor-formador trabalha com a possibilidade não apenas do que o aprendente de professor é em determinado momento da aprendizagem da profissão, mas o que pode vir a ser quando efetivamente estiver desenvolvendo-se profissionalmente. Segundo Fontoura (1999), esse conceito imprime ao processo de ensino dimensão ampla e completa da ação docente.

Magalhães (2006, 2009), ao se referir ao conceito de ZDI, afirma que para que determinada atividade formativa tenha valor transformador, isto é, promova condições de desenvolvimento, o professor-formador necessita criar condições de ensino e de aprendizagem que possibilitem questionar práticas reais de formação, o que implica inseri-los em discussões teórico-práticas propiciadoras de questionamentos dos sentidos atribuídos às teorias e às ações, bem como aos interesses que as subjazem, permitindo a reflexividade crítica que promove atuação criativa. Nesse caso, as autoras apontam a colaboração como ferramenta-e-resultado da formação, conforme Vygotsky (2000).

Na referida perspectiva, o processo colaborativo que promove desenvolvimento é aquele que questiona significados e sentidos cristalizados e resolve conflitos entre interesses comuns e diferentes. Em síntese, colaborar implica em criar condições de desenvolvimento com o outro, em envolver o outro em questionamentos, organização típica do processo reflexivo crítico que se orienta pelo diálogo e pela relação teoria e prática.

Com base nessa compreensão, pergunto: o que fazer e como fazer, em termos de formação de professores? Davidov (1988) e Vigotski (2001) apontam possibilidades para organizar contextos formativos que produzam Zona de Desenvolvimento Iminente: formar é colocar o aprendente em atividade, isto é, o professor-formador deve organizar o processo de ensino e de aprendizagem de



forma que os aprendentes da profissão de professores se apropriem de conceitos, habilidades, atitudes e práticas próprias da cultura profissional, porém essa apropriação é mediada pela atividade do professor-formador e pelos instrumentos, cujo papel essencial cabe à linguagem crítica. Essa proposição emerge como mediadora da formação, ampliando as possibilidades concretas do docente lidar com as contradições advindas da cultura escolar e profissional e da sociedade.

Para que efetivamente as palavras não se percam no mundo das ideias, é necessário considerar, conforme Marx (2002), que é na prática que o homem demonstra a efetividade e o poder do pensamento. Nesse caso, pergunto: o que é necessário aprender/fazer para formar professores, considerando o exposto? Primeiramente, é necessário assumir que embora pareça difícil, é possível quando há mobilização pessoal, que faz uso de si. Uma aprendizagem que, para Charlot (2005), somente é possível se for imbuída do desejo e do envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras: somente é possível ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir no desenvolvimento cognitivo e afetivo como unidade de transformação, ou melhor dizendo, investir em peregrinação.

Na visão de Mendes (2003), essa é a formação que vai dar conta das demandas sociais contemporâneas de educação porque contribui, por um lado, para diminuir o isolamento implícito na vivência da docência e no desenvolvimento do professor e, por outro lado, porque instala a cultura do diálogo, o que promove condições para criar diversas e múltiplas perspectivas de emancipação da prática pedagógica docente e, conseqüentemente, de atendimento às demandas sociais educacionais.

Santos (2003) recomenda que a ação dos professores somente contemplará possibilidade transformativa quando for transgressora e emancipatórias. As práticas emancipatórias são aquelas em que as ações estão relacionadas às necessidades dos contextos específicos de ação sem perder de vista os contextos históricos e sociais, fazem relação teoria e prática utilizando a linguagem crítica e são apoiadas em questões éticas e políticas de compreensão



dos interesses a que servem as ações sociais, isto é, amparam-se no desvelamento da dicotomia: transformar ou manter desigualdades, preconceitos, exclusão (MAGALHÃES, 2009, 2011).

As práticas transgressoras de formação de professores são práticas que desenvolvem relações dialógicas com os pares e com os aprendentes da profissão, que infringem a noção de verdade, assumem as imperfeições e os conflitos, trabalham as necessidades formativas como possibilidade e não como preenchimento de lacuna. A sabedoria dessa prática consiste em estabelecer diálogos promotores de confronto da teoria e da prática, reflexão crítica e de rupturas com os modos de agir instituídos historicamente de exclusão, conforme propõe Freire (2005). Nesse gênero, o professor cria, com base nos conhecimentos profissionais, a sua maneira própria de trabalho, desenvolve a prática pedagógica de forma emancipatória e criativa, fazendo com que o aprendente da profissão de professor tenha possibilidade de ser mais do que o que é.

Os professores que aprendem a serem transgressores constroem a identidade docente compreendendo o sentido e o significado social e histórico de suas práticas, confrontando teoria e prática, analisando as práticas à luz das tendências teóricas e às tendências teóricas à luz das práticas, interpretando e também construindo teorias, refletindo sobre valores e sobre os modos de situar-se no mundo, isto é, produzindo história pautada em saberes conscientes e práticas criativas e transgressoras.

Em síntese, as práticas pedagógicas transgressoras são aquelas em que os professores se envolvem efetivamente com os aprendentes em atividades que variam de uma aula expositiva a um trabalho de pesquisa, rompendo com os laços de apenas 'dar e receber informações'. São aquelas em que os professores estabelecem relacionamentos em que o formal e o informal, a firmeza e a tolerância, a autoridade e a liberdade não se apresentam com aspectos mutuamente excludentes, mas se constituem em atitudes geradoras de confiança mútua e de momentos de negociação de sentidos e significados que permitem a reflexividade crítica e criativa e a produção autônoma de vidas profissionais com



nível de consciência mais crítico. Nessa perspectiva, o professor age na Zona de Desenvolvimento Iminente e, colaborativamente, transforma e é transformado, conforme propõe Vigotski (2001).

As práticas transgressoras são aquelas que o formador se reconhece como formativo, como conflitante, e produz caminhos de atuação e superação, caminhos que levam a viver a 'vida em transformação', uma vez que tem consciência dos limites, mas também das possibilidades e por meio de questionamentos e reflexões sobre a prática e a teoria consegue construir identidade diferenciada que mantém/transforma a identidade social da profissão. Reconhece que há muitos jeitos de ensinar... Há muitos jeitos de ser, de estar e sentir-se professor, entretanto opta pelo jeito que lhe torna imortal. Quem se esquece do professor que transgrediu as práticas tradicionais?

Para encerrar, lanço ainda último desafio: é necessário aprender a transgredir o gênero das práticas dominantes que anulam as subjetividades das pessoas. Com esse desafio posto, finalizo ressaltando que acredito que a maioria dos professores, e também me incluo (e posso ser acusada de otimista), promove práticas emancipatórias nas instituições em que atuam, porém, ainda estão muito tímidos em socializá-las com seus pares, consolidando e validando esse gênero de prática docente como categoria transgressora e emancipatória, que rompe com o sistema dominante e oferece muito mais condições para o professor transformar as pessoas e a sociedade. É preciso modificar isso. Esse é também meu desafio particular: colaborar para a produção de práticas colaborativas, críticas e criativas, emancipatórias e transgressoras nas escolas e nas universidades, divulgando-as com meus pares e com os aprendentes da profissão docente.

Nesse contexto, concluo, chamando Fernando Pessoa. Parafrazeando o poeta, afirmo: quando se trata de educar pessoas, seja no passado, no presente ou no futuro ficam três coisas: a certeza de que estamos sempre começando, a certeza de que precisamos continuar e a certeza de que seremos interrompidos antes de terminar. Nesse sentido, espero que façamos da interrupção um caminho novo, da queda um passo de dança, do mundo uma escada, do sonho,



uma ponte, da procura, um encontro com as práticas emancipatórias e transgressoras que criam condições para desenvolver programas de formação docente emancipatório e críticos; educar para o pensar; romper com as subjetividades conformadas, que são indolentes, que não se esforçam para mudar a estrutura dominante, produzir subjetividades rebeldes, capazes de se indignar perante a estrutura, perante os valores, ideias, atitudes, práticas e saberes do mundo pragmático e capitalista; e produzir sociedade ética e emancipatória, que se pauta em possibilidades, deslocando o colonialismo para a solidariedade e o mundo do eu, para o mundo do nós.

Em síntese, os desafios que se apresentam nesse projeto de formação de professores estão conectados à produção de condições reais que possam:

- Educar para viver com os outros, mantendo relações de cooperação, colaboração, solidariedade, tolerância;
- Formar para a cidadania crítica e criativa;
- Reconhecer direitos e deveres;
- Comunicar pelo viés da dialogicidade;
- Deslocar o valor supremo dos indivíduos (do eu) ao valor do outro;
- Reconhecer que o eu é sempre dependentes dos outros eus, dependente do nós;
- Desenvolver o pensamento crítico e a criatividade.

Finalizo este texto, retomando a epígrafe posta no início deste artigo: para saber, fazer e sentir-se professor, é necessário produzir o trabalho docente dedicando-se a romper com o estéril, demarcando caminhos que possibilitem a criticidade e a criatividade mesmo com as condições materiais que possuímos na sociedade capitalista que nos aliena.

REFERÊNCIAS

- ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

FERNANDES, Maria Estela Araújo. A formação inicial e permanente do professor. **Revista de Educação AEC**, n.103, 1997.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professores?** Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAGALHÃES, M. C. C. A negociação de sentidos em formação de educadores e em pesquisa. In: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva (Org.). **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al (Org). **Vygotsky**: Uma (re) visita no Século XXI. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. **Questões de Método e de linguagem na formação docente**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. 2011, p. 13- 40.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

MENDES, Teresa Pessoas. A metodologia 'escrita de casos' na formação inicial de professores: reflexões em torno de uma experiência na F.L.U.C. Colóquio da AFIRSE. **Anais...** 13. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2003, 1 v., p.501-511.



NAVEGA, S. **Pensamento Crítico e argumentação sólida**. São Paulo: Publicações Inteliwise, 2005.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: um cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, R. C. do E. **Pedagogia da transgressão**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

SCHON, D. A. Educando o profissional reflexivo: **um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.

TACCA, M. C. V. R. O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas, São Paulo: Alínea, 2009. p. 53-96.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. La consciencia como problema de la psicología del comportamiento. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** - Tomo I. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia. 1991.