
SENTIRFAZERPENSAR: Nilda Alves e a formação de professoras e professores

Alexandra Garcia^(*)

Campo de embates políticos, culturais e epistemológicos, a formação de professores constitui tanto uma discussão voltada para o próprio campo e suas especificidades, gerando diversos temas para sua abordagem e correlações, como uma de suas mais importantes funções, por vezes pouco destacada em algumas vertentes e debates, que é a luta pela educação básica, pública e de qualidade. Nesse campo de produções de ideias, saberes, territórios, hegemonias e diferenças, as contribuições de Nilda Alves trazem permanente fôlego e inspiração para lutar pela formação e por seu debate. Não é a renovação do debate simplesmente que faz de sua contribuição algo singular, embora essa seja também uma contribuição a ser considerada, mas, sobretudo sua percepção atenta a temas e questões que muitas vezes nos parecem mais distantes dos debates sobre formação – talvez porque, como em tantos outros temas, exista nesse campo uma tendência à produção de discursos hegemônicos, a um esgotamento das palavras e ideias por sua exposição contínua e por certa cooptação de sentidos, que acabam por levar à oxidação dos debates e dos próprios temas em debate.

Nilda Alves foi professora do ensino fundamental, iniciando sua vida como professora no antigo primário, depois passando a lecionar geografia no que hoje chamamos de ensino médio. Ainda nesse período passou a atuar como professora do ensino superior na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e, após aposentar-se nessa instituição, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, também na Faculdade de Educação. Em suas pesquisas, e em sua atuação sob diferentes aspectos, privilegiou a formação de professores como *espaçotempo*¹ de estudo, interrogação, diálogos e ação. Em seu longo período na universidade, exercendo os mais diferentes cargos no ensino, pesquisa, administração e atuação política, manteve-se lecionando na graduação, como ela própria chama atenção em suas falas “sempre”. Talvez isso já nos indique algo que em sua trajetória com a formação de professores não pode passar despercebido, a prática de

^(*) Professora adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF) no Instituto de Educação de Angra dos Reis (UFF/Iear). E-mail: alexandragarcia@id.uff.br; alegarcialima@hotmail.com.

¹ Juntar palavras é certamente uma de suas mais polêmicas contribuições que adoto nesse texto procurando me aproximar da ideia de que ao fazê-lo produzimos um sentido outro, nem o da primeira nem das palavras que se juntam na sequência; recurso estético, deslocando os limites dos sentidos e abrindo o campo de possíveis com as novas palavras-formas. Já o uso do hífen ligando duas palavras será outro recurso estético, também utilizado no texto, para marcar a relação entre duas ou mais palavras, contudo, mantendo os sentidos de cada uma delas.

fazerpensarfazer essa formação e *com* essa formação. Nilda Alves foi e é influência permanente na minha formação, como certamente na formação de incontáveis outras tantas gerações de professoras-pesquisadoras, pela inspiração na luta pela formação de professores e por sua busca pela excelência solidária. Suas contribuições também são a materialização daquilo que está presente em suas premissas epistemológicas, políticas e metodológicas: que o sentir, o ser, o fazer e o pensar não se separam. É essa relação simbiótica entre tais aspectos, expressa no título, que buscarei trazer como o “tom” escolhido para tratar o tema desse artigo.

Nesse sentido, o movimento de permanente desconforto e interrogação que acrescenta Nilda Alves a este campo precisa ser reconhecido por arejar os debates com articulações que refletem sua percepção acerca dos processos formativos e da multiplicidade do *fazerpensar* daqueles envolvidos com a formação nesses processos. Fazer um estado da arte de sua contribuição para a formação de professores seria, portanto, arrogar-se tarefa de proporções tão extensas quanto complexas para um artigo. Opto, assim, por abordar questões que me pareceram marcantes em sua contribuição para o campo, sabendo que outras, igualmente relevantes, ficaram de lado.

Dentre suas preocupações que compartilham as trajetórias, percursos e “desvios” das histórias da formação dos profissionais da educação, estive a participação no movimento pela formação dos profissionais da educação, e dentro dele na comissão que gerou documento tomado como base na luta política pela formação. Nesse documento, Nilda Alves destaca em entrevista² dois aspectos que considera criativos e muito importantes para o campo, o primeiro deles refere-se à posição que nega a condição e a possibilidade de fazer qualquer coisa obrigatoriamente como currículo nacional e fala da criação de uma *base comum nacional*, que seria formada em discussões permanentes. O outro aspecto que aponta é o de que, para dar sustentação a essa criação, era preciso que as universidades e basicamente todos os cursos de formação de professores – porque naquele momento o ensino médio ainda respondia por boa parte dos cursos de formação existentes – comesçassem a fazer experiências locais que permitissem a autonomia das unidades da universidade de modo a realizarem experiências e analisá-las face aos debates sobre a formação dos profissionais da educação. Para ela, esse movimento proposto, expresso por tais aspectos é

[...] ímpar, não existe outro lugar do mundo onde esse movimento tenha se dado, ou seja, que essa proposta tenha saído, uma proposta que ao mesmo tempo pensa numa base comum nacional, mas, essa base comum nacional para ser articulada precisa de reuniões constantes nas quais se discutem experiências locais. Esse tipo de relação era

² Entrevista concedida em fevereiro de 2009 para o projeto de pesquisa “Formação de professores: currículos praticados e as possibilidades de ampliação das práticas emancipatórias” por mim realizado.

inexistente no mundo até então e é precursor de todo o tipo de trabalho que hoje está se fazendo, local e universal, como possíveis de existir.

Também no bojo de sua participação no movimento pela formação e na referida “Comissão pela Formação dos Profissionais da Educação”, seu trabalho de pesquisa em documentos de diversas licenciaturas subsidiou, junto a outras contribuições da comissão, a proposta dos eixos curriculares da base comum nacional³. Na comissão e posteriormente na Anfope⁴, procurou chamar atenção para o fato de que uma base comum nacional teria que vir das experiências locais e que tais experiências precisariam ser dinâmicas, bem como a avaliação permanente destas em função da base comum.

A experiência desenvolvida em Angra dos Reis – em convênio entre a prefeitura dessa cidade e a Faculdade de Educação da UFF – teve origem nesse debate e, por outro lado, na inserção no campo do currículo de um grupo de professores dessa faculdade, dentre os quais Nilda Alves exerceu papel fundamental. Essa experiência, amplamente conhecida no campo dos debates sobre formação docente, influenciou a produção de outras experiências no país sendo reconhecida por seu mérito e inovação. Esse currículo esteve em vigência entre 1992 e 2010⁵, ficou conhecido pela inovação da organização curricular em núcleos (Núcleo de Estudos e Atividades Pedagógicas), tinha como proposta a ampliação do pensamento curricular e do modo de compreender a construção do conhecimento na formação de professores.

O currículo proposto na experiência de Angra dos Reis buscava superar o modo hegemônico, linear e hierarquizado, de se pensar e fazer o currículo e os conhecimentos com ele produzidos. Para tanto, propunha-se a lógica de complexidades crescentes, dos percursos múltiplos e da articulação e construção coletiva (ALVES; GARCIA, 1992). Em capítulo do livro que organizou e se tornou uma referência na formação de professores na década de 1990, Nilda Alves e Regina Leite Garcia explicitam a proposta deste curso, tendo como objetivo a discussão político-epistemológica de tal proposta. Ao apresentarem a visão curricular com a qual a proposta trabalha, defendem que o currículo desenvolvido a partir dessa lógica acontece como “uma espiral aberta, na qual a tensão é constante entre disciplinas e atividades, na construção do tecido das múltiplas

³ Trabalho e pesquisa; qualidade da formação teórica do profissional (direção política que privilegia o compromisso social e a democratização da escola); ação curricular ser exercida de forma coletiva e interdisciplinar e escola e individualidade.

⁴ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

⁵ Após o primeiro semestre de 2010, o currículo sofreu uma reformulação e o convênio com a prefeitura encerrou-se em 2012. O curso de pedagogia continua sendo oferecido pela Universidade Federal Fluminense, que em 26 de junho de 2012 completou 20 anos de sua presença em Angra dos Reis.

relações, entre individualidades e coletivos, e pelos vários trajetos realizados do particular ao geral, e deste novamente ao particular, com a mediação do específico (as habilitações)” (p. 82). Defendem, ainda, a centralidade da pesquisa na formação desse professor, o que no currículo do curso é o elemento que impulsiona o movimento da espiral, fazendo “funcionar” a proposta. Para tanto, também ganham destaque os momentos de sínteses em seminários interdisciplinares com o conjunto de alunos e professores e todo tipo de aparato cultural a ser colocado à disposição dos alunos de modo a possibilitar uma formação ampla, de acesso historicamente negado ao professor.

Em sua luta diante dos muitos desafios colocados por pensar os processos de formação dos professores, Nilda Alves identifica as diferentes ordens desses desafios e seus diferentes *espaçotempos* de constituição. Destaca os desafios políticos, pedagógicos, técnicos, teóricos e epistemológicos, chamando a atenção para o fato de que estes necessitam ser considerados e problematizados em suas especificidades, mas permanentemente articulados, por sua interdependência, no processo e trajetória que compõe a formação dos professores. Seu trabalho no *fazerpensar* cotidianamente esses desafios possibilitou que, com suas pesquisas e produções, algumas noções que hoje incorporamos como referência em muitos debates do campo, mas também em pesquisas e discussões mais amplas sobre a pesquisa em educação, fossem tecidas e “arrematadas”. Dentre essas noções, a de *tessitura do conhecimento em rede* e a de *múltiplos contexto* na/da formação de professoras são particularmente relevantes, tanto por sua potência e operacionalidade, quanto pelo uso difundido no campo da pesquisa em educação, especialmente entre as pesquisas que tratam dos temas da formação de professores, cotidianos e currículos.

Ambas as noções emergem de sua atuação com as pesquisas no campo da formação de professoras e dos muitos debates sobre os processos e movimentos que constituem essa formação. A *Tessitura do conhecimento em rede* expressa um movimento observado-pensado nessa trajetória e que é nomeado em texto publicado no ano de 1992 (ALVES; GARCIA, 1992), mas que segundo o que explicita em uma coletânea de seus textos publicada em 1998 (ALVES, 1998), já era uma ideia presente nas reflexões produzidas em 1985, embora só tenha aparecido concretamente no texto de 1992. Muito além de uma curiosidade, esse é um aspecto que chama atenção, exatamente para mostrar como se dão as formulações dos saberes nos movimentos das redes. Mais interessante ainda é perceber que essa compreensão sobre o movimento de produção das ideias, compreensões, e saberes e de sua materialização/nomeação, já aparece ensaiada em 1998, e será por ela sistematizada em publicação de 2008, ao refletir sobre o *ecce femina*, um movimento nas pesquisas com os cotidianos sobre o qual ainda não havia “se dado conta”, embora já destacasse sua presença em textos anteriores, sem, contudo, nomeá-lo.

Sobre esse processo de atualização do conhecimento, apoiada em autores como Deleuze e Guattari (1995), Sousa Dias (1995) e Foucault (1999), Nilda Alves expressa que

ao colocar no papel as ideias que vamos tendo a respeito de movimentos vividos e de processos experienciados, vamos introduzindo no texto possíveis expressões que não conseguem se explicar inteiramente, nem disso conseguimos ter inteira compreensão para expressar em palavras tudo o que pensamos ou queremos expressar. No entanto, [...] algo existe “virtualmente” no que está sendo escrito e depois lido. (ALVES, 2008, p. 46).

A ideia de conhecimento em rede, esculpida a partir de muitas *conversas* (ALVES, 2001, 2003) e composições com o pensamento de Lefebvre (1983), Certeau (1994), Boaventura de Sousa Santos (1995) e Morin (1999), entre outras influências, sustenta uma importante crítica que Nilda Alves faz à forma como o conhecimento e o currículo são entendidos e apresentados na formação de professores. A crítica se refere à metáfora do conhecimento organizado em “árvore” e a influência desse modelo nas construções das propostas curriculares. Argumenta que o modelo da organização do conhecimento em “árvore” reflete-se no modelo de organização dos currículos em que há um “tronco comum”, composto por aquilo que se convencionou chamar de fundamentos e serve de justificativa aos “pré-requisitos” de cada nível nessa árvore.

Nesse modelo de organização curricular existem os conhecimentos considerados como raízes de cada campo ao que se segue um caminho e direção únicos, o tronco, os galhos representariam as ramificações possíveis após esse caminho em “especializações”. A premissa dessa organização é a de que o conhecimento se dá, necessariamente, a partir dos conhecimentos considerados de base até se chegar aos mais elaborados e específicos. Assim, mesmo que no campo da formação de professores o discurso sobre a estreita relação entre teoria e prática seja hegemonicamente repetido e aceito como princípio, o que notamos nos “desenhos curriculares” e algumas vezes nos currículos cotidianos dos cursos, mesmo quando os desenhos buscam fugir da premissa linear e hierárquica do conhecimento própria da “árvore”, são cursos que iniciam por uma “fundamentação teórica” que antecede a prática em qualquer de suas possibilidades.

Nos diálogos tecidos na esteira de tais compreensões por pesquisadores que se dedicam a estudar as temáticas da formação docente, o currículo e o cotidiano nessa perspectiva, vêm sendo apontadas as necessidades de superação dessa organização do conhecimento em árvore para pensar a formação de professores, posto que tal organização acaba por não considerar as incontáveis experiências que passamos nas escolas e que também nos formam professores pelos saberes, valores, crenças e práticas que *compartilhamos-criamos-significamos* nesse percurso e que se fazem

presentes em cada um dos sujeitos que encarnam o *espaçotempo* da formação. A partir de seu pensamento é possível considerarmos que a formação dos professores se dá em rede num movimento *prácticateoriaprática* que também é atravessado pelas experiências, compreensões e saberes que desenvolvemos ao longo de nossa trajetória, mesmo antes de entrarmos em um curso de formação de professores (ALVES, 1998, 2002).

Nesse sentido, em seus vários textos, Nilda Alves (2007) chama a atenção para as trajetórias docentes e as histórias de vida dos professores que nos trazem possibilidades para entrever os processos formativos nos complexos percursos vividos e com os quais:

[...] fomos compondo sentidos sobre: a relação professor-aluno; o papel do professor/professora na escola e na sociedade; como conduzir uma aula, bem como as tão diferentes aulas que precisamos fazer acontecer em toda a nossa vida profissional; onde procurar o melhor apoio para conduzir uma aula e todas elas; como encontrar, em um momento inesperado, uma resposta que não sabíamos que sabíamos [...]. (p. 64).

Também destaca a contribuição que trazem as narrativas de professoras e professores para percebermos como elas se tecem e como, quando isso ocorre, são criados conhecimentos e sentidos nas redes nas quais vivemos. Com isso, essas histórias nos trazem possibilidades para compreendermos e pensarmos as escolas, a docência e suas práticas, os currículos, entre tantos outros aspectos que nos interessam estudar e discutir em educação. Ao defender e trazer a fala dos *praticantes* (CERTEAU, 1994) – aqueles que fazem a escola a cada dia – afirma a riqueza e importância dos conhecimentos que emergem com as narrativas e que expressam os exercícios de uma *arte de pensar* (CERTEAU, *apud* ALVES, 2000a) encarnadas nas palavras de seus autores. Argumenta em seus trabalhos com essas conversas, que alerta serem autobiográficas tanto para quem as conta como para quem as interpreta/discute, sobre

a necessidade delas para se escrever uma história da escola brasileira, na qual o que conta é a experiência cotidiana das relações entre os praticantes (CERTEAU, 1994) da escola, dentro e fora dela, em todas as redes de conhecimentos e significados nas quais *aprendemosensinamos*⁶. (ALVES, 2007, p. 62).

Ao longo de sua atuação e produção no campo da formação e as reflexões que desenvolve sobre os modos de pesquisar frequentemente chama atenção para os limites do pensamento dominante para pensarmos as escolas e a formação de seus profissionais, dentre tais limites, a cisão

⁶ A escrita desses termos – e de outros – tal como é feita aqui e em outros trechos desse texto, tem como objetivo mostrar que eles só podem ser compreendidos se entendidos como um em referência ao outro, jamais de maneira oposta como nos ensinaram.

teoria/prática que o caracteriza. Em diversas passagens de seus muitos textos e trechos de entrevistas, Nilda Alves (1992, 2000b, 2008) explicita a necessidade da superação desses limites para entender-se a escola como *espaçotempo prático e da prática* em que a teoria é tecida ao mesmo tempo em que se busca criar soluções para atender a problemas em uma dada circunstância e contexto, locais e datados. Essas “respostas” e os saberes que com elas emergem são, assim, provisórios e parciais, mas de grande importância para entender a produção dos conhecimentos nos cotidianos das escolas.

Portanto, a (re)valorização da prática tão comum em seus textos e pesquisas, bem como nas pesquisas dos que buscam suas contribuições, não é uma defesa do praticismo, mas da indissociabilidade entre os conhecimentos teóricos e os práticos. Por outro lado, muitas vezes uma “tendência” ao praticismo pode ser observada na forma como vem sendo reestruturado o desenho curricular das licenciaturas, apesar das lutas políticas-epistemológicas empreendidas no campo da formação de professores. Os professores ainda são em grande parte formados por modelos que não contribuem para os saberes que necessitam acionar e produzir em seus cotidianos na educação básica.

Essas compreensões, alimentadas, sobretudo, nas contribuições do pensamento expresso por Nilda Alves e em sua luta com a formação de professores, possibilitam às pesquisas no campo avançarem no sentido de afirmarmos que o viver cotidiano nas escolas traz contingências e exigências com as quais, a partir de nossas experiências, emergem “conteúdos” diferentes das disciplinas que também ocupam os espaços de formação. Apontam para uma exigência central na formação de professores conforme explicitado por Nilda Alves em entrevista⁷: a produção coletiva de pensamento, alertando para o fato de que o trabalho na escola precisa ser coletivo posto que

as múltiplas referências presentes nessas redes de conhecimento, nas quais estamos envolvidos, estão, de facto, presentes no interior da sala de aula e redefinem o papel do professor enquanto detentor do conhecimento, tornando-o alguém que participa de um diálogo mais amplo do que o próprio conhecimento que ele ajuda a transmitir.

Os currículos pensados a partir dessas compreensões podem caminhar no sentido de garantir espaço para diferentes experiências e diálogos entre conhecimentos dessa formação que é tecida na trajetória cotidiana dos cursos por e com seus vários praticantes e suas redes. Esse processo nos remete a outras de suas preocupações com relação ao que está imbricado na formação de um professor a partir dos múltiplos contextos nos quais está socialmente envolvido em sua trajetória,

⁷ ALVES, Nilda; COSTA, Ricardo. O currículo é um saber que se constrói diariamente e a partir do interior da escola. *A Página da Educação*, Porto: Profedições, n. 145, ano 14, maio 2005.

não apenas profissional, mas de sua vida. Também nos indica que sua formação se inicia antes mesmo da entrada em um curso destinado a formá-lo como professor (e que habituamo-nos a chamar como “formação inicial”), estende-se continuamente nas redes que tece e nas quais se encontra enredado, com suas atuações, saberes e valores – permanentemente tecidos e destecidos. Sobre tais aspectos e sua relação com a noção de múltiplos contextos, Nilda Alves (2010) afirma que “a ideia de que a formação se dá em múltiplos contextos permite que percebamos que ela não é nem simples, nem de fácil transformação” (p. 3).

O enredamento e produção permanentes percebidos nos processos de formação e intervenientes nos sentidos e práticas docentes influenciam e tecem, simultaneamente, discursos e práticas. Esse movimento ajuda a perceber nos contextos que envolvem a formação uma coabitação de discursos e valores que nos indica a indissociabilidade entre tais contextos na formação e mesmo a interferência de outros contextos nos quais estamos inseridos nos processos formativos. Alves (1998, 2002) desenvolve a ideia de que a formação de professoras⁸ se dá em múltiplos contextos que extrapolam o contexto da formação acadêmica e remetem-se a *espaçotempos* que também podem anteceder-las. São esses contextos, conforme define a autora:

- Da formação acadêmica – referente aos cursos de formação propriamente, em diversos níveis;
- Das propostas oficiais – relativas às práticas políticas de governos;
- Das práticas pedagógicas cotidianas – nas quais aprendemos com nossas turmas a “sermos professores” a cada dia, também atravessados pelas experiências que vivemos nesse espaço quando alunos;
- Das culturas vividas – nas quais a autora dá destaque às práticas políticas coletivas com as quais aprendemos a ser cidadãos e inclui os contatos com as várias formas de tecnologias;
- Das pesquisas em educação – que tanto estão presentes, como podemos compreender a partir das contribuições de Ball trazidas nesse texto, na produção de textos das políticas curriculares, como também nas práticas; para Ball, pela interpenetração dos discursos e sujeitos nos contextos que constituem o ciclo de produção de políticas, como para Alves, pelo esforço que vem sendo realizado pelos sujeitos da universidade

⁸ A autora utiliza prioritariamente o gênero feminino para se referir a esse campo, entendendo que as mulheres são o grupo predominante nessa profissão e que marcar esse aspecto é politicamente necessário numa história social que invisibiliza e trata desigualmente as práticas e contribuições do feminino na sociedade, especialmente nas relações que se estabelecem com e no mundo do trabalho.

em ouvir os sujeitos dos diversos contextos na tentativa de compreender as relações entre estes e também tornando públicas tais compreensões.

Avançando nessa discussão, Alves (2010) acrescenta a esses contextos prioritários outros dois, *o das práticas de produção e “usos” de mídias e o das práticas nas cidades*. A formação de professores por essa abordagem consiste, pois, em um processo que se dá em rede e de modo não linear, onde a interação entre tais contextos e o modo como nessas interações incorporamos e significamos os conhecimentos e valores nos permite criarmos a nós mesmos como professores e atuarmos em nossas práticas. As noções de *múltiplos contextos* e de *tessitura do conhecimento em rede* apontam, com isso, que também a discussão sobre a formação de professores precisa ser entendida de modo não linear, complexo e sujeito ao dinamismo próprio dessas redes e de nossas subjetividades. As contribuições de seu pensamento, nesse sentido, enfatizam que é na articulação dos múltiplos contextos que se dá a formação dos professores, o que torna necessário estudar cada um desses contextos, bem como as relações entre eles.

Nas articulações entre os contextos, bem como nas sucessivas e mutáveis sedimentações de pertencimentos, a circulação de ideias das diferentes culturas produz sentidos ao que se vive, às compreensões do mundo, do outro e das relações que socialmente estabelecemos. Também é nesse movimento e com essas produções de sentidos que podemos buscar compreender como se produzem os conhecimentos, em especial como aponta Alves (2002), aqueles que “são responsáveis pelas ações que desenvolvemos em todas as circunstâncias da vida” (p. 18).

Desse modo, as redes nas quais e com as quais se criam os conhecimentos, dentre eles os valores, fomentam nossas ações cotidianas. Buscando ampliar a compreensão sobre esse movimento, traz de Bourdieu o conceito de *habitus*:

O *habitus* [...] é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou às estruturas imanes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo. (BOURDIEU, *apud* ALVES, 2002, p. 20-21).

[...] pelo qual nos mostra que nossas ações são movidas por crenças [...] incorporadas pela vivência de múltiplas experiências anteriores que nos vão “marcando”, permitindo que possamos agir sem que saibamos onde fomos preparados. (ALVES, 2002, p. 21).

O trabalho que empreende na produção dessas noções e nas discussões que desenvolve a partir delas nos auxilia a compreender os contextos da produção dos conhecimentos e valores, que estão presentes e corroboram sentidos e práticas docentes. A partir de Certeau (1994), e da sua

noção de usos e táticas, ela aponta a necessidade de compreendermos tais processos e produções em sua precariedade e não permanência. Por isso, destaca ser fundamental para compreender as produções cotidianas desses sentidos e práticas a noção de *usos* apresentada por Certeau e as possibilidades de perceber esses usos dados pelas pesquisas nos cotidianos, nos currículos e práticas cotidianas que formam as escolas e os professores. Isto porque, permite pensar o papel ativo dos praticantes das escolas nos permanentes enredamentos e processos de produção e atribuição de sentidos produzidos por esses praticantes a partir do enredamento em seus múltiplos contextos de inserção.

Pensando sobre e com suas tantas contribuições e as criações de noções e ações com a formação de professores, talvez pudéssemos dizer que seu pensamento caminha num sentido de *arte com a formação*, isto é, fugir daquilo que esperam dos sujeitos a partir de representações e modelos exteriores a sua possibilidade de ser e fazer-se como professor cotidianamente para um sujeito que é multiplicidade em movimento, que é criação política, subjetiva e cultural. Processos de atualização de conhecimentos e criações para o qual as lentes das idealizações não encontram o foco que permitiria percebê-los e com eles/a partir deles pensar e discutir isso que chamamos de *formação de professores*.

Talvez seja, ainda, interrogar o que os discursos que defendem um perfil profissional para o professor hoje, entendem por hoje e por professor. O que significa apostar na formação de um professor com autonomia intelectual, capaz de ser sujeito da sua ação. Seria esse um lugar a chegar? Um porvir? O que estamos deixando de notar sobre esse professor hoje? Sobre nossas escolas hoje? O que podemos aprender e pensar não mais *sobre*, mas *com* essas escolas e o modo como cotidianamente as professoras e os professores a fazem e pensam?

Muitas dessas questões emergem nas temáticas abordadas no contexto da coleção organizada por Nilda Alves em parceria com Regina Leite Garcia, pensada para o diálogo com os professores e buscando refletir nas formas dos textos as mudanças necessárias à escrita, ao uso das linguagens que incorpora as imagens e no que podemos chamar de “tom” da coleção o movimento que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos propõem quanto à produção e circulação do que se produz com as pesquisas em educação e a exigência de um diálogo entre saberes mais horizontalizado e solidário. Sobretudo, Alves e Garcia (2000b), defendem que “a existência de uma escola de qualidade para os até agora excluídos passa pela tomada da palavra pelas professoras” (p. 9).

Extrapolando o *espaçotempo* dos cursos de formação e com isso ampliando as noções acerca dos currículos e políticas da formação de professores, Nilda Alves aborda as formas de fazer

formação nos contextos da contemporaneidade. Nesse sentido, seu *fazerpensar* a formação se espraia em temáticas como as relações mídia-educação; as tecnologias, o uso da imagem e o som pelos professores; questões relacionadas à expressão de culturas afro-brasileiras na relação com processos curriculares na formação de professores; os modos de fazer a formação docente, como os debates sobre a EAD e a educação on-line. As questões sobre circulação do conhecimento vêm recentemente ganhando maior destaque em suas falas e produções – os jornais *Educação e Imagem*, *Redes educativas e currículos locais* e *Jovens*, produzidos pelo Laboratório Educação e Imagem – Uerj/Proped têm, nesse sentido, importante papel.

Aponta, ao falar sobre sua posição no campo da formação de professores hoje, a necessidade de se buscar saídas que mostrem a fragilidade da lógica hegemônica no que se refere a *fazerpensar* essa formação e as possibilidades que as interfaces dessas temáticas nos trazem para pensarmos e produzirmos táticas e alternativas mesmo dentro dessa força hegemônica. Conversando⁹ sobre os momentos e movimentos vividos com a formação de professores e as transformações nesse campo ela diz:

Eu acho que tem momentos em que você... o que eu falo da onda, quando a onda vem você mergulha pra que ela passe por cima. Eu acho que estamos em um momento de mergulho, não tenho dúvidas a esse respeito. Agora, quem sabe que existem as redes, quem sabe que existem os rizomas... em algum momento, se a gente vai acumulando e vai se dando possibilidade de acumular, independentemente da existência das dificuldades e das situações, isso muda rumo... O momento se muda criando situações!

O que de algum modo está presente na escolha que faz ao trazer o pensamento de Foucault para enunciar a luta, a utopia que move as tantas lutas e o que muitas vezes encontra-se inscrito nesses movimentos

As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tampouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento. (FOUCAULT, *apud* ALVES, 2008, p. 46).

Encerrando por ora essa “prosa”, esperando poder continuar e provocar muitas outras, faço uma escolha por um trecho de sua conversa que me pareceu dizer muito sobre suas contribuições e

⁹ Entrevista concedida em fevereiro de 2009 para o projeto de pesquisa “Formação de professores: currículos praticados e as possibilidades de ampliação das práticas emancipatórias”.

os rumos que elas continuarão a tomar em nossas lutas, pensamentos, criações e utopias com o campo da formação de professoras e professores.

Em seguida, ensaio uma pequena homenagem como um “esboço de uma crônica”, pois entendo que a ocasião permite transbordar um pouco, também, o sentir.

Como a gente sabe que o pensamento se acumula rizomaticamente eu acho que a gente sabe que vai cair uma chuva e uma hora os rizomas vão brotar, como vai ser isso? Eu não sei, a gente não tem condições humanas de prever o futuro e também não sei se eu quero, nem sei se estarei aqui, mas é a certeza de que coisas vão sendo feitas.

Ao final de mais um dia, enquanto o táxi fazia o caminho de volta, avistou o alaranjado do céu, a serenidade de um sol que se recolhe na paz do dia cumprido.

– Pode me deixar aqui mesmo. Você tem troco?

Ao bater a porta na saída ainda pôde ouvir o início de uma canção que se afastava enquanto o carro seguia viagem,

*“Gracias a la vida,
que me ha dado tanto”¹⁰ ...”*

¹⁰ Trecho da canção *Gracias a la vida*. Autor: Violeta Parra.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010.
- _____. Sobre o movimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- _____. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. *Salto para o futuro*, Histórias de Vida e Formação de Professores: boletim 01 mar. 2007.
- _____. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Autores Associados, n. 23, maio-ago. 2003.
- _____. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In : OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. Os romances das aulas. *Movimento*, Revista da Faculdade de Educação da UFF, Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.
- _____. Tecer o conhecimento em rede. In: ALVES, N; GARCIA, R. L. (Orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.
- _____. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- _____; COSTA, R. O currículo é um saber que se constrói diariamente e a partir do interior da escola. *A Página da Educação*, Porto: Profedições, ano 14, n. 145, mai. 2005.
- _____; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. vol. 1.
- DIAS, S. *Lógica do acontecimento: Deleuze e a filosofia*. Porto: Afrontamento, 1995.
- FOUCAULT, M. *A microfísica do poder*. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- LEFEBVRE, H. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- PARRA, V. Gracias a la vida. In: SOSA, Mercedes. *Deja la vida volar – En gira*. Sony, 2010.

RESUMO

Espaço de embates políticos, culturais e epistemológicos, a formação de professores constitui tanto uma discussão voltada para o próprio campo em diversos temas, como uma de suas mais importantes funções, a luta pela educação básica, pública e de qualidade. As contribuições de Nilda Alves trazem fôlego e inspiração para lutar pela formação e por seus debates. Suas contribuições ampliam as discussões com articulações que refletem percepções acerca dos currículos, dos processos formativos e da multiplicidade do *fazerpensar* daqueles envolvidos com a formação. Esse artigo aborda aspectos de sua trajetória nas pesquisas e na luta pela formação de professores que nos pareceram marcantes nos debates produzidos *com* os processos e movimentos que constituem a formação docente.

Palavras-chave: Nilda Alves; Formação de professores; Pesquisa; *Fazerpensar*.

ABSTRACT

An area of political, cultural and epistemological clashes, teacher education encompasses discussions focused various topics within this field, as well as one of its most important functions: the struggle for good quality basic education in government schools. The contributions of Nilda Alves revive and inspire the struggle for teacher training and related discussions. Her contributions extend discussions with links that reflect perceptions of curricula, training processes and the multiplicity of thought-provoking aspects for people involved with this training. This paper addresses aspects of her career in research and the struggle for teacher training that seem noteworthy in discussions prompted by the processes and movements that constitute teacher training.

Keywords: Nilda Alves; Teacher training; Research; Battles.

Recebido em: agosto de 2012
Aprovado em: setembro de 2012