

ENTREVISTA**ENTREVISTA: PROFESSOR EVERARDO PAIVA DE ANDRADE****ENTREVISTA: PROFESOR EVERARDO PAIVA DE ANDRADE****INTERVIEW: PROFESSOR EVERARDO PAIVA DE ANDRADE**

Marcele Xavier Torres¹

Nesta edição de 2020, a Revista Científica Multidisciplinar ouviu o professor e pesquisador Everardo Paiva de Andrade² que compartilha junto aos leitores sua longa experiência com a docência e a formação de professores, parte da qual construída ao longo dos anos de trabalho desenvolvido



na antiga Faculdade de Filosofia de Campos. A entrevista traz como tema a **DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS SOMBRIOS**

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação do Centro Universitário Fluminense, onde também atua como Procuradora Institucional junto ao MEC e Coordenadora Acadêmica. É membro do Corpo Editorial da Revista Multidisciplinar do Centro Universitário Fluminense e Supervisora da Revista Discente do UNIFLU. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3051703068855005> E-mail: marcele.torres@gmail.com

² O Currículo do professor está disponível em <http://lattes.cnpq.br/4075651020233989>

Everardo é licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense (1980), com Mestrado e Doutorado em Educação pela mesma Universidade. Em 2018 realizou estudos de pós-doutoramento sobre o tema de narrativas (auto)biográficas e histórias de vida de professores em duas instituições: os programas de pós graduação em História da UFF e em Educação da FFP/UERJ. É Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, do Programa de Pós-Graduação da UFF e do PROFHISTÓRIA – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. Também participa dos grupos de pesquisa Currículo, Docência & Cultura, do qual é vice-líder no CNPq, e do Laboratório de Ensino de História, ambos na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense; do Laboratório de História Oral e Imagem, do Instituto de História, sobretudo através do projeto Trajetórias Docentes e Polifonia (UERJ, onde realizou o pós-doutoramento).

Atualmente, está envolvido nos seguintes projetos de pesquisa: *A docência como saber iminente: narrativas da profissão na formação (inicial, continuada) de professores* (iniciado no pós-doutorado, em 2018); *Tomando-se professor: política, cultura e cotidiano na formação docente* (Projeto articulador do trabalho no PPGE e no PROFHISTÓRIA) e *Trajetórias docentes*.

MULTIDISCIPLINAR – A Docência e a Formação de Professores têm sido objeto de investigação recorrente em sua produção acadêmica. Como surgiu o interesse por estas questões?

PROFESSOR EVERARDO PAIVA DE ANDRADE – Bem antes de me comprometer com a produção acadêmica em torno desses temas – a profissão e a formação docente – devo reconhecer que fui e ainda sou um professor. Qualquer memória que articule hoje, a respeito de minha vida de trabalho, deve trazer em primeiro plano essa identificação com o magistério. Comecei muito cedo na profissão, lecionei diversas disciplinas do currículo da escola – começando com Desenho e Matemática, passando pelas Ciências e a Física, e mais tarde, depois da formação em História, disciplinas do campo das ciências humanas e sociais, a Geografia e a Sociologia, mas principalmente a própria História. Talvez esse trânsito por muitas áreas tenha fortalecido em mim um sentimento de que o magistério envolve o

conhecimento das especialidades, mas vai além dele. Não formularia essa compreensão se não tivessem me ocorrido, em algum momento, as lições sobre emancipação intelectual, desenvolvidas por Jacques Rancière em *O mestre ignorante*.

Paralelamente ao trabalho na escola, estive envolvido também, desde o começo, com a formação de novos professores. A princípio, em instituições fundacionais de caráter regional – que procurei caracterizar em sua abrangência, numa expressão paradoxal, como uma espécie de *universidade local*, no texto escrito para a apresentação do livro da saudosa professora Maria Thereza Venancio. Nas antigas Faculdades de Filosofia de Itaperuna e de Campos trabalhei por mais de duas décadas. Na ocasião, iniciei e concluí mestrado e doutorado em Educação, depois de iniciar e interromper estudos de pós-graduação em História, sob a orientação da saudosa Prof^a Maria Yeda Linhares. Compreendi, então, que nem mesmo a paixão pela História seria forte o suficiente para deslocar o magistério como eixo principal da minha vida, fosse no trabalho cotidiano, fosse na reflexão acadêmica sistemática.

Não obstante, talvez só tenha me dado conta de uma relativa descontinuidade entre o dia-a-dia da profissão e a reflexão acadêmica, sobretudo nessa interface entre a Educação e a História, naquele momento preciso em que, estando na Coordenação do Curso de História da nossa antiga FAFIC, iniciei o mestrado em Educação na UFF, nos anos finais do século passado, com a Prof^a Sandra Selles. Diante de meus olhos descortinava-se, então, um mundo no qual muitos passados que julgava apagados ressurgiam com novas promessas de futuros, bem ali, próximos, quase ao alcance das mãos. Em menos de dez anos, com energias reconfiguradas naquele *agora* benjaminiano, iniciei e concluí mestrado e doutorado, refletindo em ambos sobre a formação e a profissão docente nesse território de fronteira que é o campo do Ensino de História. A chegada à Faculdade de Educação da UFF como professor de Pesquisa e Prática de Ensino em História representou, nesse sentido, a confluência de todos esses caminhos.

Talvez pudesse concluir lembrando as palavras de Robert Musil em *O homem sem qualidades*: para mim o rio do tempo tem sido, de fato, *um rio que leva suas margens consigo*.

MULTIDISCIPLINAR – Em termos gerais, como avalia a Formação Inicial de Professores no Brasil, orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais?

PROFESSOR EVERARDO – Atravessamos um momento muito difícil em nosso país, do qual sua face mais recente, apenas, talvez seja a tragédia ecológica no Pantanal e o desmonte do SUS. Mas não podemos esquecer que carregamos sobre os ombros milhões de infectados e milhares de mortos na crise epidemiológica da COVID-19; nossa democracia está em risco, com o espectro do fascismo batendo à nossa porta; é nítida a sensação de um regresso consistente ao planeta-fome; temos notícias diárias de corrida às armas, violência racial, sexismo e homofobia, negacionismo e ataque à criação artística e ao pensamento científico. Tudo isso, sem dúvida, impacta fortemente a Educação e conforma as políticas do setor, em especial as políticas de formação de professores que estão em curso. Os desafios postos pelo enfrentamento desses *tempos sombrios*, para utilizar uma expressão de Hannah Arendt, não estão fora do horizonte de expectativas do trabalho dos professores.

A literatura vem advertindo há tempos para o que denomina de *restauração conservadora e consenso oligárquico*, no qual se articula uma aliança política entre as linhas de força do neoliberalismo e do neoconservadorismo. Se formos nos perguntar quem é que está no comando das atuais políticas de currículo, avaliação e formação de professores, sem falar nos constrangimentos à liberdade das práticas docentes, claramente será possível identificar os atores envolvidos nesse consenso. Reduzidas as decisões relativas à educação ora a questões técnicas da esfera econômica, ora a decisões íntimas do universo familiar, esvazia-se sua dimensão pública e política, e o resultado disso é o silenciamento e a invisibilização de seus principais atores, os professores: parafraseando Boaventura de Souza Santos, os professores têm sido posicionados por esses interesses *ao sul das reformas*.

Não obstante, há sempre um outro lado e, no caso, o outro lado é o lado das inventividades na re-existência dos sujeitos envolvidos e comprometidos com a educação e a formação, que criam táticas de enfrentamento às estratégias do poder oligárquico. Penso aqui em vários casos, desde a reforma do começo do século (Resoluções CNE/CP nº 1 e 2/2001) até as mais recentes (resoluções CNE/CP, nº

2/2015 e, sobretudo, nº 9/2019, que revoga o texto da resolução de 2015). No tempo da primeira reforma mencionada, estávamos na Coordenação do Curso de História do nosso UNIFLU/FAFIC, um verdadeiro laboratório de aprendizagens compartilhadas no curso de minha vida profissional. Mais recentemente, na UFF, em meio a um verdadeiro *labirinto legal*, como denominou a Prof^a Célia Linhares, hegemonizado por aquela restauração conservadora, conseguimos reformular com alguma inventividade a formação pedagógica no currículo das licenciaturas, a partir das diretrizes curriculares de 2015.

Sob condições ainda mais agravadas pelo contexto atual, enfrentamos hoje o desafio de reconstruir internamente as táticas de resistência em face da chamada BNC-Formação, para além da diversidade de concepções de formação em disputa no espaço da universidade. Paralelamente a tudo isso, gostaria de destacar aqui a importância de algumas políticas de formação, implementadas nas universidades a partir de 2009, sobretudo o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e, bem mais recentemente, o Programa de Residência Pedagógica. Em ambos os casos, consolida-se a compreensão de que a universidade sozinha não dá conta de formar adequadamente os profissionais que a escola brasileira, sobretudo a escola pública, necessita, fazendo avançar outros modos de diálogo e articulação entre universidade e escola.

MULTIDISCIPLINAR – A relação entre a Formação Inicial e a Docência ainda aparece, em parte da literatura sobre o tema, como um dos desafios a serem suplantados pelos projetos de Formação de Professores em curso. Especificamente sobre essa questão, quais possíveis caminhos seguir para superar esse “desajuste”?

PROFESSOR EVERARDO – A descontinuidade entre o tempo da formação e o tempo da profissão, isto é, entre o momento de formação inicial, em geral conduzido pela universidade, e a construção da carreira no âmbito da vida profissional, especialmente na escola, se apresentou para mim, como um problema a ser enfrentado, ainda no tempo da tese de doutoramento. Recordo que procurei descrever ali, através do conceito de *reorquestração de saberes*, um movimento no qual ajustava o foco para a mudança operada no mecanismo que organiza e preside

o conjunto de conhecimentos, saberes e práticas envolvidos nesse percurso: dos conhecimentos universitários na formação inicial (sobretudo a disciplina acadêmica e os conhecimentos pedagógicos), para os saberes escolares e experienciais docentes na formação continuada, tudo permeado pela memória e a história de vida. Considerava que uma formação ocorre, portanto, por dupla, ou talvez tríplice mediação: teórica, profissional e existencial.

Ainda penso que a formação para a profissão docente reúne saberes articulados ao longo da vida, e que a configuração da carreira propriamente dita se articula em sujeitos que transitam, num percurso de mão dupla, entre a universidade e a escola. Para além de descrever a descontinuidade, porém, permanece o desafio de enfrentá-la concretamente: que fazer? Um caminho promissor, ainda em construção, é a criação do Complexo de Formação de Professores, parceria compartilhada pela UFRJ e diversas instituições e escolas públicas de educação básica, que tem nas ideias de António Nóvoa uma de suas principais fontes de inspiração. Seguindo outros caminhos institucionais e pedagógicos, também o PIBID – que em sua versão atual parece bastante mutilado, não só em sua abrangência, pelo corte de verbas operado na educação, como também em seu escopo, pela vinculação muito forte ao projeto da BNC-Formação – se apresenta como uma alternativa importante para o enfrentamento daquela descontinuidade.

No PIBID, experimenta-se um *movimento de trans/formação* no qual vários sujeitos estão em formação em um processo circular em que todos se formam, formando-se mutuamente. Não se formam, porém, para as mesmas coisas. A formação proporcionada pelas ações desenvolvidas no Programa forma, simultânea e reciprocamente, o professor para a educação básica, o formador de professores na escola e também o formador de professores na universidade. Construindo uma rede de formação a muitas mãos – professores da universidade e da escola e licenciandos em formação inicial –, em um processo recíproco de formação, o PIBID compromete e envolve irrevogavelmente uns na formação dos outros, exigindo não só o reconhecimento da diferença de papéis, que não se apaga ou confunde sob o signo da formação, mas também das múltiplas formas pelas quais cada um assume suas responsabilidades e compromissos sob a forma de um *protagonismo compartilhado*.

Nesse sentido, pois, reorquestração de saberes, movimento de trans/formação e protagonismo compartilhado compõem, juntos, referências cruciais de uma semântica da formação de professores que procura respostas para a descontinuidade entre os diferentes tempos e espaços da formação docente.

MULTIDISCIPLINAR – “A docência como saber iminente: narrativas da profissão na formação (inicial, continuada) de professores” é um dos projetos de pesquisa que atualmente coordena. Poderia nos falar sobre esse trabalho e seus objetivos?

PROFESSOR EVERARDO – Como ocorre, talvez, com todos os projetos com os quais me comprometi ao longo da minha atividade de pesquisa na universidade, também esse tem uma história que talvez seja preciso contextualizar, tanto na minha história particular de vida e profissão quanto no ambiente acadêmico-científico-institucional das minhas relações de trabalho.

Devo reconhecer que a posição em que me encontro hoje não é mais intermediária ou equidistante entre o começo e o fim provável da carreira, muito pelo contrário: se ainda vejo futuros a cumprir, se ainda alimento *horizontes de expectativas*, são bem mais largos os passados, parcialmente esquecidos ou não, esses *espaços de experiências* acumulados por décadas. Tal constatação parece predispor ao exercício da memória e à exigência, senão ao prazer das configurações narrativas. Certamente esse foi um dos fatores determinantes da orientação que procurei imprimir quando, na oportunidade de afastamento das minhas atividades cotidianas para um ano sabático, planejei meus estudos de pós-doutoramento. Do mesmo modo que me atraía o desafio de narrar minha própria *estória de vida* como parte da estratégia de construção de uma *história de vida*, nos termos da pesquisa sobre aprendizagem narrativa e vida de professores, de Ivor Goodson, e em diálogo com a chamada pesquisa (auto)biográfica, também me interessava escutar com atenção o que diziam professores de profissão, por suas próprias vozes pronunciadas no exercício contínuo do ofício.

Nesse sentido, *A docência como saber iminente* é, antes de mais nada, um projeto que se apoia em estudos sobre a problemática dos saberes e em metodologias que levam em conta o ponto de vista dos sujeitos, ancorados em uma epistemologia

narrativa, para compreender processos sociais e culturais de produção de saberes profissionais na docência. Parte do pressuposto de que tais saberes não só ultrapassam idealizações e prescrições correntes em processos formativos, como talvez não possam ser direta e intencionalmente declarados pelos sujeitos, devendo ser surpreendidos em suas estratégias e formas narrativas. Seu objetivo consiste em compreender a relação entre processos de formação (inicial ou continuada) e a explicitação narrativa de um *saber profissional docente* a partir de textos construídos pelos próprios sujeitos, no âmbito de dois processos institucionais de formação, o PROFHISTÓRIA e o PIBID. Justificam-se as escolhas teóricas e metodológicas pela consideração do ponto de vista dos sujeitos, a partir de estudos que identificam os professores pelo que sabem (um saber nem sempre diretamente traduzido no plano da linguagem, mas expresso em uma *semântica da ação*), como também de suas próprias estratégias narrativas, sobre o pressuposto de que *o tempo se torna tempo humano à medida em que é narrado* (Paul Ricoeur).

A relevância social do projeto enfatiza a necessidade de repensar a formação de professores em *tempos sombrios*, contexto em que o saber profissional se encontra fortemente questionado e confrontado por perspectivas fundamentalistas e conservadoras, contribuindo para a valorização profissional dos professores. Por fim, o projeto buscou conexões entre experiências e grupos de pesquisa variados, dentre os quais o CDC – Grupo de Pesquisa Currículo, Docência e Cultura, da FEUFF, o Grupo de Pesquisa formação Polifonia, da UERJ/FFP, e o LABHOI – Laboratório de História Oral e Imagem, do Instituto de História da UFF, onde se encontra em constituição o acervo *Trajetórias Docentes*, reunindo em texto, áudio e vídeo as narrativas dos professores e dos licenciandos participantes do projeto.

MULTIDISCIPLINAR – Ainda sobre o projeto mencionado na pergunta anterior: como tais narrativas têm significado a docência e sua relação com a formação inicial e continuada?

PROFESSOR EVERARDO – Penso que um dos resultados mais interessantes do projeto *A docência como saber iminente*, para além dos produtos mais típicos da linguagem acadêmica, esteja na constituição do acervo *Trajetórias Docentes*

(www.labhoi.uff.br). Do ponto de vista epistemológico, nele entrecruzam-se a dimensão pública, coletiva e dialógica da história oral, como uma prática de liberdade, a *problemática dos saberes docentes*, que fecundou uma parte importante das pesquisas sobre a profissão, no Brasil, a partir dos anos da década de 1990, e os trabalhos mais recentes na linha da pesquisa (auto)biográfica e das histórias de vida, numa articulação que contribui para trazer sentidos democráticos para os desafios educacionais contemporâneos, em especial a formação inicial e continuada dos professores.

Acolhido pelo Laboratório de História Oral e Imagem, da Universidade Federal Fluminense, o acervo reúne três conjuntos convergentes de narrativas: primeiro, os memoriais escritos por professores em formação continuada, inscritos no PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História, contando suas histórias particulares do ensino de História pelo modo como vão se constituindo como professores dessa disciplina na Educação Básica; em seguida, os memoriais de licenciandos do Curso de História da UFF, bolsistas de iniciação à docência do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, narrando a experiência de se tornar professor nesse entrelugar da formação inicial, conhecendo a escola no tempo presente de suas vidas, ecoando um passado ainda muito recente de suas experiências como aluno, mas ao mesmo tempo descortinando futuros possíveis na profissão; por fim, as entrevistas públicas de *história oral de vida docente*, em registro audiovisual (também disponível no canal Trajetórias Docentes, do YouTube), catalisando significações sensíveis das experiências narradas em espaço aberto, entre os professores convidados e o público presente, assumindo os desafios e as perspectivas de se construir publicamente uma autobiografia, por meio de escolhas narrativas em um tempo pré-agendado para o encontro.

O pesquisador norte-americano Paul John Eakin, em trabalho recentemente publicado no Brasil, citando o escritor Oliver Sacks, afirma que *cada pessoa constrói e vive uma “narrativa” e que a narrativa é a pessoa, sua identidade*. Se isso for verdade, as narrativas escritas nesses memoriais ou registradas em vídeo de professores falando de suas trajetórias particulares, nos seus próprios termos, podem ser tratados não só como fontes de pesquisa sobre a profissão, mas também, e talvez principalmente, como percursos de autoformação e de formação

compartilhada em contextos formativos variados. Esses narradores, enfim, integram nossas redes de formação, que atravessam tempos e espaços de construção cotidiana da profissão docente e da disciplina escolar História, compreendida aqui não apenas como um saber, mas também como a comunidade que articula esse saber.

MULTIDISCIPLINAR – O cenário atual, marcado pelas mudanças abruptas provocadas pela pandemia, vem desafiando professores de todos os níveis de ensino, em especial no que concerne à introdução das tecnologias digitais, substituindo a formação presencial pela formação remota em inúmeras instituições. Para a Formação Inicial de Professores considera que este é um caminho “sem volta”?

PROFESSOR EVERARDO – Difícil dizer! Recordo que, em lugar dos relógios e das ampulhetas, Saramago preferia a metáfora do caleidoscópio, com seus pedacinhos de vidro colorido e seu jogo de espelhos, para falar da *instabilidade relativa da memória*. Manipulando as recordações, organizando-as, compondo-as e recompondo-as, experimentamos o tempo a partir do presente, trazemos de volta passados que não passaram, ao mesmo tempo em que antecipamos futuros que poderão ou não suceder. Pois bem, minha memória da profissão docente parece me dizer: não, não devo considerar que a relação remota seja um caminho sem volta para a formação! É bem verdade que nossos olhos nos mostram apenas o que, de algum modo, estamos prontos a enxergar, na névoa. Mas a impressão é de que vivemos hoje em um mundo denso, nebuloso, no qual travamos disputas em torno do que nem sempre reconhecemos muito bem; que lutamos com os elementos que dispomos (no sentido da sensibilidade e da razão, por certo); que projetamos os caminhos que nossos olhos nos apontam, enfim.

Encontrei ao acaso num livrinho sobre o tempo a citação de Umberto Eco dizendo que *o futuro deve ser o lugar para onde vamos, e não algo que virá até nós, onde estamos agora*. De fato, interesses poderosos parecem pretender afirmar esse futuro da educação, particularmente de uma aprendizagem profissional confinada ao ambiente das tecnologias digitais, no presente atual. Gostaria de sinalizar, brevemente, duas direções em relação às quais esses interesses parecem mais

intensos: por um lado, a progressiva conformação da educação a uma lógica do mercado e a redução da operação de ensino e aprendizagem a uma relação de produção, circulação e consumo de mercadorias (o controle das tecnologias digitais parece muito dependente desses agentes e dessa lógica); por outro lado, o de uma revisão nos fundamentos da educação e da escola, tornando ainda mais difusa a demarcação entre os domínios público e privado, restringindo seu sentido público a partir de uma perspectiva ultraconservadora sobre o mundo e as relações sociais. A possibilidade de uma aproximação e de uma articulação entre essas tendências aparentemente contraditórias, do neoconservadorismo e do neoliberalismo, já vinha sendo apontada pela literatura crítica há pelo menos três décadas, nos moldes daquela *restauração conservadora* que mencionei acima.

Por outro lado, logo no começo da pandemia, muitos professores denunciavam nas redes sociais, ou onde fosse possível se fazer ouvir nesse contexto de silenciamento e de invisibilização da docência e dos docentes, os processos de superexploração do trabalho, resultante, também aqui, da dissipação de fronteiras entre público e privado: no domínio da casa, deixa-se de ter um lugar e um horário de trabalho; reinventa-se e aprende-se tudo de novo, na urgência, como sempre, por meios novos, ferramentas estranhas e processos desconhecidos; cumpre-se o trabalho mensurável que se vê e o mesmo trabalho invisível de todo dia, preparando aulas e corrigindo tarefas. Aprende-se, muitas vezes, uma linguagem nova e práticas associadas a ele (como pensar videoaulas, gravar, editar, fazer upload, criar links, feedback). Tudo pode ser um desafio, mas quem diria que não é também mais uma forma invisível de sobretrabalho? Nessa nova lógica que o capitalismo da quarentena nos impõe, um novo tempo de trabalho também se instaura. Como mensurar esse tempo? O presente parece se alargar nesse imediatismo permanente. O transbordamento das fronteiras entre a escola (o público) e a casa (o privado), com a escola invadindo a casa e a rotina familiar e vice-versa, a casa invadindo a escola, os educadores surpreendidos e interpelados pelos pais, interrompidos por aparições inadvertidas dos irmãos e pelos cotidianos domésticos.

Neste entrelugar da casa à escola, entre a escolarização e a educação familiar, novos (ou seriam antigos?) conflitos vão sendo potencializados. Em uma recente *webconferência*, António Nóvoa advertia que a relação educativa é eminentemente humana, física e presencial. Logo, que sentido atribuir à interdição da escola nesse

momento? As primeiras pistas desta reflexão, construídas na escuta atenta às narrativas docentes e discentes, sugerem a impossibilidade de se pensar sobre o atual contexto de experiências educacionais de forma única e definitiva. Em um cenário de naturalização da crise, como afirma Boaventura de Souza Santos, as diversas formas de (re)existir são potencializadas e as disputas por sentidos sobre a escola, ainda que virtualmente, vão sendo travadas. Em um contexto de isolamento físico da escola, sua materialização estaria se dando nos corpos dos docentes? Ou seja, ainda que virtualmente, é possível pensar que os docentes estariam se metamorfoseando em escolas? Seriam as narrativas biográficas docentes as narrativas educacionais do momento? Os corpos dos professores estariam encarnando as escolas possíveis no contexto da pandemia?

Temos mais perguntas do que respostas. De todo modo, parece que as novas tecnologias digitais e o trabalho remoto, a conjugação de atividades síncronas e assíncronas em educação, devem se configurar como experiências do momento para a profissionalidade docente e, como tal, passar para o lado de dentro das demandas de formação.

MULTIDISCIPLINAR – Considerando a alternativa das aulas remotas adotada pelas instituições de ensino responsáveis pela Formação Inicial de Professores, qual deve ser a principal preocupação para a garantia da qualidade?

PROFESSOR EVERARDO – Antes de mais nada, é preciso reafirmar a excepcionalidade do contexto e o fato de que, se as instituições de formação estão adotando o modo remoto nas aulas e demais atividades formativas, incluindo as práticas e os estágios de docência, trata-se não de uma opção de futuro, mas de uma solução de emergência. Penso que ainda estamos nos acostumando com tudo isso e as respostas nem sempre estão claras. Para muitos, a garantia de qualidade já é bastante quando mantém viva a expectativa de um retorno à relação presencial, constitutiva da natureza mesma do fenômeno educativo. Estamos vivendo, de fato, a contingência de decidir se agimos ou não e, como todos os demais profissionais na linha de frente do enfrentamento da crise, e não se pode simplesmente criticar o ensino feito à distância – embora seja importante o debate e a crítica, sobretudo no

caso em que se poderia aproveitar o momento para tirar vantagens econômicas sobre desvantagens educacionais – e simplesmente cruzar os braços.

Não obstante, penso que talvez seja o caso de se desdobrar a ideia monolítica de *qualidade* em muitas *qualidades* que convêm a uma boa formação docente, e que não devem estar ausentes nesse momento difícil. Da *qualidade pedagógica* – que se expressa no compromisso com o conhecimento e com a construção do conhecimento pelo professor em formação – à *qualidade profissional* – traduzida na necessidade de conduzir uma formação pautada na ética e no princípio da autonomia profissional, ao mesmo tempo em que no envolvimento com a cultura profissional do magistério. Tudo isso sem deixar de lado a *qualidade social*, no sentido do compromisso com a construção da cidadania e a transformação da sociedade, muitas vezes manifesta como ação afirmativa e dever de memória, segundo o qual não se pode deixar de fazer aquilo que precisa ser feito (relembro aqui todos aqueles desafios de que falávamos lá atrás, no começo deste diálogo).

Em um trabalho do final do século passado, o educador catalão José Contreras defendia a importância de se ter em conta os valores profissionais inerentes à profissionalidade docente como *qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo*, sobretudo em três dimensões: a obrigação moral, que incorpora a noção de *pessoa humana livre*, de modo que o trabalho de formação favoreça sua independência; o compromisso com a comunidade, apoiado na convicção de que a educação não é um problema privado, mas uma necessidade social responsabilizada publicamente, tanto diante dos pares quanto em face da comunidade externa, e a partir daí perguntar se favorece ou resiste à reprodução, se legitima ou deslegitima a desigualdade e a injustiça; por fim, a competência profissional, avaliada tanto em termos técnicos (envolvendo habilidades, recursos e o conhecimento do objeto que se ensina) quanto, e sobretudo, em termos intelectuais, no sentido crítico e complexo de um capital de conhecimento articulado à dimensão humana.

Como se vê, portanto, garantir qualidade na formação de professores não é uma questão simples, especialmente quando se trata de responder, em modo remoto, às condições impostas por esse contexto de excepcionalidade.

MULTIDISCIPLINAR – É possível pensar em um modelo alternativo entre o Ensino Remoto e o Ensino Presencial, que garanta uma Formação Inicial de Professores capaz de formar um profissional preparado para lidar com as demandas atuais?

PROFESSOR EVERARDO – Penso que convém dividir a pergunta em duas partes de modo que, antes de discutir se ensino remoto e ensino presencial são, de fato, dois modelos alternativos (ou se a conciliação deles no que tem sido chamado eufemisticamente de ensino híbrido é o *novo normal* que se espera para um *novo futuro*), talvez valesse a pena indagar sobre o que é que estamos considerando como demandas atuais que desafiam a educação, logo também a formação e a profissão docente.

António Nóvoa nos ensina, mais uma vez, que se algumas coisas não iam bem, na escola ou na formação, antes da pandemia, não melhoraram, obviamente, com o seu advento, e também não estarão naturalmente melhores depois dela sem um comprometimento com as transformações que há muito se fazem necessárias nesses campos. De algum modo, o tema das demandas atuais para a educação e a docência, portanto, tem a ver com o debate sobre o que entendemos como qualidade(s) em educação, sobretudo em um contexto emergencial, como abordamos na questão anterior. Penso que se pode percorrer um caminho de mão dupla, de idas e vindas, entre as demandas, ou o que consideramos como tal – que se são atuais, a qualidade não pode deixar de ser, em grande medida, um modo de dar respostas a elas – e a(s) qualidade(s) – sempre em face do que se apresenta, em cada presente, como relevante e, por isso mesmo, socialmente demandado.

Nesse sentido, quais demandas para a formação e o trabalho docente, na excepcionalidade do contexto atual, não estariam contempladas naquela discussão sobre qualidades, mencionada anteriormente? Uma sociedade marcadamente desigual, eivada de processos excludentes e violentos nas relações de raça, gênero e sexualidade, mas também de idade, pertencimentos culturais e percursos identitários, não pode deixar de se colocar o desafio desses enfrentamentos: eis um núcleo importante de demandas atuais para a educação e a docência, mas não vejo como reduzi-lo a algo que tenha a ver com alternativas entre remoto, presencial ou híbrido. Temos estado comprometidos com a busca pela superação desses muitos desafios, mas penso que eles vão sendo atualizados com o passar do tempo, no

acúmulo de passados presentes e nos futuros que queremos ver concretizados. Por isso, também, é importante não associar de maneira imediata as demandas atuais a uma determinada concepção de *ser moderno*, no sentido de estar antenado às novas tecnologias digitais, nem de reduzir essas demandas a uma série de conteúdos ou metodologias associadas à generalização do seu uso, supondo que tais demandas não poderiam ser contempladas mediante a manutenção da relação presencial entre professores e alunos.

Por outro lado, não me parece que essas práticas de trabalho docente mediadas por tecnologias, chamadas ensino remoto ou ensino híbrido, e mesmo o que, por comparação, se denomina redundantemente de ensino presencial, possam configurar paradigmas ou modelos educativos, pelo menos na perspectiva da ideia de educação que afirmamos anteriormente, de uma relação humana mediada pela cultura e pelo conhecimento. Talvez fosse mais adequado considerá-los como soluções ou como referências emergenciais em contextos específicos. Nesse sentido, talvez pudéssemos pensar a formação de professores nesse presente tão repleto de passados que não passaram e ao mesmo tempo tão disputado por projetos de futuro, nos termos da ideia de uma *educação profissional*, com compromisso social e base científica. Penso na importância de se evitar a dicotomia entre ensino remoto e ensino presencial como fatalidade, de uma escolha sem volta para a qual se justificasse a procura de uma soluções alternativas. Afinal, não só ainda estão rolando os dados (como diria o poeta), mas também as possibilidades de trabalho, presencial ou remoto não podem deixar de pressupor intencionalidade educativa, isto é, de envolver a instrução e implicar no conhecimento, mas também elevar a expectativa de aprendizagem sobre o que existe e da pesquisa sobre o que ainda não está posto, desafiando o futuro professor ou o professor na profissão a pensar profissionalmente.

Não parece haver novidade, de fato, em se considerar a educação profissional dos professores como educação, isto é, como relação humana presencial. Nossos cuidados e nossas responsabilidades nesse contexto de crise pandêmica é que estão a exigir de nós soluções emergenciais, na perspectiva daquela ética da ação. As alternativas que se apresentam precisam ser reconhecidas nesse contexto de emergência, para enquanto durar a excepcionalidade, inscritas, portanto, no presente, e não em uma esfera digital atemporal proporcionada pelas tecnologias.

Se a mediação das tecnologias é crucial nesse momento, se o ensino em modo remoto é indispensável ao contexto, por outro lado sua incorporação tem nos colocado diante de muitos dilemas e desafios. Vale registrar que muitos educadores têm destacado o drama da exclusão tecnológica – da pura e simples falta de equipamentos a um plano adequado de dados, indispensáveis ao trabalho remoto de professores e alunos, sobretudo na escola pública. Por fim, vai ficando cada vez mais evidente o interesse no chamado *ensino híbrido* de grandes corporações privadas, projetando um *novo futuro*, que já teria chegado na disseminação do uso das plataformas digitais gerencialistas.

MULTIDISCIPLINAR – Falando um pouco mais sobre os desafios da Formação Inicial de Professores e o trabalho remoto, quais os impactos para os docentes em formação, sobretudo em relação àquela necessidade de aproximação entre o lugar da formação e o lugar da prática, da qual falamos anteriormente?

PROFESSOR EVERARDO – No começo de tudo isso que estamos vivendo como pessoas comuns, mas especialmente como educadores, nossos primeiros relatos e abordagens a respeito das soluções logo apresentadas pelas escolas, redes públicas e privadas de ensino e universidades, em geral recorrendo ao uso de ferramentas tecnológicas e a práticas então denominadas de ensino remoto (evitando referências muito explícitas à EaD), estavam voltados para uma perspectiva crítica, problematizando essas soluções tanto do ponto de vista dos seus proponentes quanto dos que padeciam seus efeitos, com graus variados de resiliência e resposta às provações. Muitas perguntas contundentes e muitas respostas, sempre precárias e provisórias, iam sendo feitas e refeitas, impactando o confronto que, parece, teremos pela frente, sobretudo com aqueles que calculam a oportunidade única e exclusivamente do ponto de vista do domínio instrumental e econômico da educação nos termos da EaD.

Perguntávamos, lá no começo, o que era a tecnologia, um bem privado ou social e público? Mas, para além disso, fomos percebendo com o passar do tempo que talvez esta seja uma boa oportunidade de pensar sobre o que nos reserva o futuro, ou melhor, sobre a contribuição que podemos dar agora à construção do futuro em que desejamos viver. Em um texto publicado na imprensa, em maio de 2020,

pensando na perspectiva do depois, na hipótese de que haverá um depois, Boaventura de Souza Santos dizia: “Muita gente não vai querer pensar em alternativas de um mundo mais livre de vírus. Vai querer o regresso ao normal a todo o custo por estar convencido que qualquer mudança será para pior. À narrativa do medo haverá que contrapor a narrativa da esperança. A disputa entre as duas narrativas vai ser decisiva. Como for decidida determinará se queremos ou não continuar a ter direito a um futuro melhor”.

Entre as narrativas do medo e da esperança, seguimos em frente, abrindo caminho ao caminhar. E na caminhada, não é possível deixar de reconhecer que, nesses tempos inseguros, também o ensino remoto vai sujeitando os docentes e impondo um fazer sem qualquer formação (mas haverá uma formação específica?) e, muitas vezes, sem as condições materiais necessárias. De fato, multiplicam-se relatos chocantes de professores tentando trocar seus aparelhos celulares por modelos mais eficientes, da pressão que sofrem para dar conta desse *trabalho remoto*, da resistência a essas formas de superexploração do trabalho (que avança pelas horas do dia e pelos dias da semana sobre o final de semana), lado a lado com a incerteza e o medo que compartilham no cotidiano de suas famílias e de suas redes de relações pessoais. Também a maioria dos estudantes da rede pública dispõe de escassas condições – materiais, sociais, existenciais – para participar de *aulas* virtuais, daí a sensação de pânico com salas esvaziadas e alunos distantes. Por outro lado, são os professores (e não as autoridades, nem as tecnologias) que estão salvando a escola neste momento, como diz Nóvoa, trazendo-a inscrita em seus próprios corpos, dando-os como referência de localização aos alunos. A retórica muitas vezes ouvida, de que os professores não estão preparados para o trabalho remoto, ou de que eles não querem “retornar” ao trabalho (como se tivessem parado de trabalhar por todo esse tempo) parece cortina de fumaça para ocultar o despreparo dos poderes público e privado de garantir o direito à educação.

É sob tais condições que precisamos pensar na continuidade da relação entre formadores e formandos, entre ambiente acadêmico-universitário de formação e ambiente de prática e trabalho profissional dos professores, enfim, entre lugares cuja articulação é fundamental para a formação dos professores e também dos formadores de professores, sejam eles da escola ou da universidade. Refletindo sobre a minha experiência particular no trabalho que realizo com a formação em um

contexto específico – a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e as práticas de iniciação à docência –, observo que desde o começo deflagramos um processo de discussão descentralizado e plural que, por um lado, reafirmava a importância do afastamento social, mas que também buscava alternativas compensatórias para a ausência física dos estudantes nas escolas interditadas. Obviamente, nossa principal referência para o que quer que fosse considerado como estágio deveria passar pelos professores da escola, pelo encontro com eles, por sua voz e sua presença, mesmo remota, por sua luta pessoal e profissional. No fim, os professores continuam sendo a principal referência nas orientações para as práticas curriculares das licenciaturas da UFF, em caráter excepcional remoto enquanto durarem as restrições sanitárias da pandemia do COVID-19.

Mas as experiências seguem sendo muitas e diversificadas, também porque as trajetórias dos professores envolvidos com a formação pedagógica dos professores é bastante diversa. A denúncia continua importante, mas também, como nos sugeria Paulo Freire, o anúncio e o enunciado, o que temos a dizer e o modo como dizemos.

MULTIDISCIPLINAR – Como a pesquisa pode contribuir com a produção de possibilidades curriculares para a Formação Inicial de Professores, que deem conta das demandas impostas aos docentes no tempo presente?

PROFESSOR EVERARDO PAIVA DE ANDRADE – *Peço desculpa pela demora no envio da última atividade assíncrona. O tempo não tem sido um aliado nesse contexto pandêmico em que nos encontramos. Estou mega enrolada (...) tendo que fazer duas disciplinas já do 2º semestre, mesmo não tendo acabado ainda o 1º semestre (ainda tenho aulas em duas disciplinas). Ainda tem as questões da escola, dos afazeres da casa e da vida pessoal (o pouco que ainda me resta, né?! rs). Enfim, o sentimento é de que por mais que me esforce, não consigo dar conta de tudo!!! Sinto falta das nossas aulas... Nossas 6ª feiras eram momentos de acalento nesse caos.*

Dizem que o caos parece fazer parte do mestrado, mas acredito que este ficou ainda mais intenso com a pandemia! Desculpem-me pelo desabafo!!!

O texto acima é uma mensagem de e-mail pessoal, enviado por uma professora em formação continuada – a Prof^a Kelly Sodré, do PROFHISTÓRIA da UERJ, que nos autorizou sua divulgação –, prestando contas da confusão de demandas curriculares institucionais, socioprofissionais e afetivas. Como deixar de acolher o *desabafo* da professora como um *dado* de pesquisa para compreender várias coisas, das condições de formação (inicial ou continuada) ao cotidiano de vida e trabalho e ao lugar da pesquisa na formação?

A aposta na pesquisa como princípio formativo não é novidade, faz parte do movimento de pensar e repensar a educação, a escola, a profissão docente, seus saberes, sujeitos e práticas. Nesse sentido, uma atitude de pesquisa pode desempenhar papel crucial não apenas na articulação entre teorias e práticas de formação e trabalho docente, mas também na relação com a própria vida, supondo que nossos processos de aprendizagem se enraízam no tempo vivido e na história, como experiência. Os estudos de Ivor Goodson têm sido fundamentais para a formulação de conceitos como *aprendizagem narrativa* e *currículo narrativo*, que nos ajudam a compreender esse movimento de aprender, em que estudantes e professores transformam suas histórias em histórias de vida, pela mediação institucional da universidade, da escola e dos conhecimentos escolares e universitários. É nesse sentido que se diz que os professores – em formação inicial ou continuada – colocam suas experiências pessoais em horizontes alargados de compreensão: trata-se de compreender a formação com base numa reflexão sobre as práticas, e não apenas pela simples apropriação de mais teorias. A questão, então, não é da necessidade de mais prática ou de mais teoria para qualificar a formação, mas de aprofundar e institucionalizar a relação entre teoria e prática.

Quem diria que a professora do e-mail acima não vive uma *experiência* com a formação? E quem disse que essa experiência não implica em uma *pesquisa* sobre a própria prática?

Por outro lado, penso que a pesquisa com, na e sobre a formação de professores ocupa um lugar importante nessa mesma formação, ainda que sem perder de vista o horizonte de conjunto dos saberes profissionais que os professores irão mobilizar no dia a dia do trabalho. Aliás, penso na pesquisa também como um instrumento crucial na construção desses mesmos saberes, uma pesquisa que se volte para a formação e a prática e que seja conduzida na formação e na prática. Mal entendidos a parte, há registros de práticas pautadas na descontinuidade e na dicotomia entre teoria e prática, de modo que as áreas específicas de conhecimento, que constituem uma referência para o currículo escolar, cuidariam da parte da teoria e da pesquisa, enquanto que a dimensão propriamente pedagógica da formação representaria sua “parte prática”, sobretudo as ditas “metodologias de ensino”, que ensinam “como fazer” ou “como ensinar”. Trata-se de um equívoco no qual, se aprendo “História” ou “Matemática” com historiadores e matemáticos, em seus institutos acadêmicos, devo me dirigir às faculdades de educação, e depois às escolas, para que me ensinem “como ensinar” a História ou a Matemática, *na prática*.

Embora ainda se possa olhar para trás e para os lados e perceber vestígios – quase disse *ruínas!* – desse tempo e dessas concepções, temos no presente alternativas importantes para pensar em uma pesquisa que interesse à formação e que não se dissocie dela. Gostaria de me referir aqui a esse aspecto da chamada *pesquisiformação*, apoiada em metodologias narrativas, nas narrativas de si e na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica. O uso que fazem da escrita de memoriais de formação e de breves relatos de experiências (como o texto em epígrafe), sob a forma de mônadas benjaminianas – verdadeiros condensados de tempo que orientam compreensões, no presente vivido, de passados presentes e de futuros anunciados –, configuram práticas formativas *outras*, nas quais professoras e professores em formação – e estou pensando aqui tanto na formação inicial quanto continuada – escrevem suas histórias formativas docentes, em um ambiente de escuta sensível que acolhe diferenças pessoais e profissionais numa relação de horizontalidade, envolvendo tanto a escrita das aulas quanto dos desafios e dilemas vividos no entorno da formação e da profissão. Trata-se, como afirma a Prof^a Inês Bragança, coordenadora do Grupo de Pesquisiformação Polifonia, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, de uma perspectiva de pesquisa “que se mistura com a vida e

que já está posta muito antes da sua formalização acadêmica”, marcando uma posição “epistemopolítica de uma ciência radicalmente humana e por isso sensível e subversiva”.

Por fim, gostaria de registrar que também nós, que nos comprometemos com a formação inicial de futuros professores, renovamos nossa própria formação na e pela pesquisa. Na esteira do tempo e do sofrimento, outras narrativas vão se configurando, e as perguntas que fazíamos no começo de toda essa caminhada – “a quem serve o ensino a distância em tempos de pandemia?”, “quem está no controle das ferramentas digitais?” – vão se diversificando e se somando a outras: afinal, o que pensam os professores em seus cotidianos, no afastamento físico de seus alunos e dos espaços de trabalho? O que andarão fazendo nossos alunos, sobretudo da escola e da universidade pública, sem o compromisso da presença nos ambientes educativos, sem aquele mínimo de estrutura que eles lhes oferecem, sem o encontro cognitivo e também afetivo com os professores? De fato, talvez tenhamos mais perguntas do que respostas, o que não deixa de ser um bom sinal, em se tratando da pesquisa. Clifford Geertz dizia que, quando não se conhece a resposta, ainda se pode discutir a pergunta. Como fazer tudo que eticamente precisa ser feito sem perder de vista a continuidade da luta pelas liberdades democráticas, pela educação como direito público, por uma educação gratuita, laica, de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada? ³

APÊNDICE

Enquanto enfrentava cada uma das difíceis perguntas formuladas pela editoria da Revista Científica Multidisciplinar, pensava no longo tempo do meu envolvimento pessoal e profissional com nossa antiga Faculdade de Filosofia de Campos (FACIC) e o atual Centro Universitário Fluminense (UNIFLU). Além de agradecer a oportunidade desse diálogo, gostaria de dizer, sem responder a pergunta nenhuma,

³ Ao final da entrevista, o professor Everardo fez questão de registrar que Muitas das ideias e dos conceitos discutidos aqui não são obviamente elaborações pessoais minhas, mas ideias compartilhadas. Por isso, quero agradecer aos coletivos de que faço parte em meus ambientes de trabalho, especialmente aos alunos, professores em rede e colegas da graduação e da pós-graduação, ao CDC e ao LEH (na FEUFF), ao Polifonia (na FFP/UERJ) e ao LABHOI, enfim, a todos que compartilham comigo o interesse pela profissão docente.

que aqui fui acolhido como professor durante vários anos, e isso é parte da pessoa que sou. Sobretudo dizer também que o UNIFLU tem muito que se orgulhar de seu passado ao projetar seu futuro. Penso que seja importante reivindicar essa herança – que às vezes o presente ameaça silenciar! – de um tempo em que a universidade pública não dispunha dos recursos para constituir-se como um bem público de dimensões nacionais, e que também a educação não era o lucrativo negócio em que vai se tornando: foram aquelas antigas instituições de tipo fundacional e caráter local que assumiram a formação de profissionais de alto nível, sobretudo dos professores, indispensáveis ao atravessamento da fase histórica vivida pela sociedade brasileira, ao longo de quase toda a segunda metade do século passado. Visto desse presente incerto, que Hannah Arendt definiria como de *tempos sombrios*, o futuro do UNIFLU poderia muito bem começar pela lembrança de um passado do qual há tanto que se orgulhar!

Everardo Paiva de Andrade