UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: APRENDIZAGEM E AÇÃO DOCENTE

MARISTELA ROSSO WALKER

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: OS DESAFIOS DA ATUALIDADE NA BUSCA DA COMPETÊNCIA DOCENTE.

MARINGÁ

2004

MARISTELA ROSSO WALKER

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: OS DESAFIOS DA ATUALIDADE NA BUSCA DA COMPETÊNCIA DOCENTE.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Áurea Maria Paes Leme Goulart

MARINGÁ

2004

W182f Walker, Maristela Rosso

Formação continuada de professores: os desafios da atualidade na busca da competência docente / Maristela Rosso Walker. – Maringá : UEM, 2004.

215 f : il.

Orientadora: Prof. Dra. Áurea Maria Paes Leme Goulart. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2004.

1.Educação – Qualificação de professores. 2 . Professores – Mediação. 3. Professores – Formação continuada. 4.Professores – Ação pedagógica. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação.

CDD 370.12

MARISTELA ROSSO WALKER

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: OS DESAFIOS DA ATUALIDADE NA BUSCA DA COMPETÊNCIA DOCENTE.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Maringá, para obtenção parcial do grau de mestre em Educação.

Aprovada em 23 de março de 2004.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientadora: Profª Drª Áurea Maria Paes Leme Goulart – UEM

_____

Prof. Dr. João Luiz Gasparin – UEM

_____

Profª Drª Marilda Aparecida Behrens – PUC –PR

Dedico esse trabalho:

Ao meu esposo **Euclides,** grande companheiro e incentivador na busca do meu aperfeiçoamento pessoal e profissional por não me permitir desistir da caminhada;

Aos meus filhos **Marcely Camilla e Elder**, por compartilharem comigo os momentos de aflição, alegria, conquista e por entenderem minhas ausências em detrimento do nosso convívio, tornando possível mais este sonho;

Aos meus pais **Mario e Maria**, que me deram a vida, me incentivam e auxiliam sempre que necessito, em todos os sentidos;

À minha querida irmã **Marli**, que sempre está presente nas horas que mais preciso, muitas vezes me substituindo em casa, sendo mãe dos meus filhos, em minhas ausências.

A vocês, minha família, estrutura e base de tudo o que sou: **Muito Obrigada**!

AGRADECIMENTOS:

Às grandes mestras-professoras-doutoras do curso de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Aprendizagem e Ação Docente da Universidade Estadual de Maringá: **Lizete Shizue Bomura Maciel, Regina Taan, Regina Maria Pavanello e Isilda Campaner Palangana**, que me permitiram ampliar a visão de mundo e de educação, durante nossos encontros semanais em sala de aula;

À minha orientadora: amiga, compreensiva e sempre disponível Professora Doutora **Áurea Maria Paes Leme Goulart**, que muitas vezes carregou-me em seus braços, para que chegasse até aqui;

Ao professor Doutor **João Luiz Gasparin** e à professora Doutora **Marilda Aparecida Behrens** que se dispuserem a ler essa dissertação, tecer seus comentários e participar da banca de qualificação e da defesa;

À Professora Doutora **Lizete S. Maciel**, que teve o trabalho de ler esta dissertação com rigor e critério, mostrando o que poderia ser melhorado, participando da banca de qualificação;

À Professora Doutora **Marieta Lucia Machado Nicolau,** da USP, que teve o trabalho de ler esta dissertação com rigor e critério, mostrando o que poderia ser melhorado, participando como suplente da banca de defesa;

Aos amigos e amigas da Unidade de Medianeira do CEFET-PR: **Maria Fátima M. Nicoden**, **Janete Ribeiro**, **Renato F. Rocha**, **Marlene Bortoli Rodrigues**, **Edward Kavanagh**, **Carlos Alberto Mucelin e Nelci Aparecida Zanette Rovaris** que sempre me incentivaram e auxiliaram para que pudesse concluir essa etapa com êxito e aos colegas da Unidade de Medianeira que comigo iniciaram a caminhada mas não puderam concluí-la (eles sabem quem são);

Á Unidade de Medianeira do CEFET-PR, na pessoa do seu diretor professor **Paulo Roberto Dulnik,** gestor amigo, compreensivo e toda a equipe administrativa, que possibilitaram a organização do meu horário, permitindo-me realizar o curso;

Aos professores do Ensino Médio da Unidade de Medianeira do CEFET-PR, em conjunto com seu coordenador de curso professor **Renato Ferreira da Rocha**, que voluntariamente participaram da pesquisa, objeto de estudo desse trabalho, que possibilitaram compartilhar sua visão de mundo e educação a todos os que tiverem acesso a essa dissertação;

Ao Colégio Estadual Pe. Eduardo Michelis, de Missal, na pessoa de sua diretora, pedagoga e professora **Mirisia Butzke**, ser humano compreensivo por excelência, que muito me auxiliou, incentivando-me, compreendendo-me, bem como sua equipe diretiva;

Aos servidores do CEFET/PR – Unidade de Medianeira, que me auxiliaram na parte de informática e na ficha catalográfica;

Aos colegas de mestrado por termos compartilhado experiências, dificuldades, pelas caronas, dias de chuva, trabalhos partilhados e momentos inesquecíveis vividos em conjunto;

A todos os educadores deste país, que almejam continuar estudando, mas, de alguma forma são impedidos;

Enfim, a todos que direta e indiretamente me auxiliaram nessa caminhada, expresso o meu profundo reconhecimento e agradecimento.

O TESOURO DE BRESA

Houve outrora, na Babilônia, um pobre e modesto alfaiate chamado Enedim, homem inteligente e trabalhador, que não perdia a esperança de vir a ser riquíssimo.

Como e onde, no entanto, encontrar um tesouro fabuloso e tornar-se , assim, rico e poderoso?

Um dia, parou na porta de sua humilde casa, um velho mercador de fenícia, que vendia uma infinidade de objetos extravagantes.

Por curiosidade, Enedim começou a examinar as bugigangas oferecidas, quando descobriu, entre elas, uma espécie de livro de muitas folhas, onde se viam caracteres estanhos e desconhecidos.

Era uma preciosidade aquele livro, afirmava o mercador, e custava apenas três dinares.

Era muito dinheiro para o pobre alfaiate, razão pela qual o mercador concordou em vender-lhe o livro por apenas dois dinares.

Logo que ficou sozinho, Enedim tratou de examinar, sem demora, o em que havia adquirido.

Qual foi a sua surpresa quando conseguiu decifrar, na primeira página, a seguinte legenda: “o segredo do tesouro de Bresa.”

Que tesouro seria esse?

Enedim recordava vagamente de já ter ouvido qualquer referência a ele, mas não se lembrava onde, nem quando.

Mais adiante decifrou: “o tesouro de Bresa, enterrado pelo gênio do mesmo nome entre as montanhas do Harbatol, foi ali esquecido, e ali se acha ainda, até que algum homem esforçado venha encontrá-lo.”

Muito interessado, o esforçado tecelão dispôs-se a decifrar todas as páginas daquele livro, para apoderar-se de tão fabuloso tesouro.

Mas, as primeiras páginas eram escritas em caracteres de vários povos, o que fez com que Enedim estudasse os hieróglifos egípcios, a língua dos gregos, os dialetos persas e o idioma dos judeus.

Em função disso, ao final de três anos Enedim deixava a profissão de alfaiate e passava a ser o intérprete do rei, pois não havia na região ninguém que soubesse tantos idiomas estrangeiros.

Passou a ganhar muito mais e a viver em uma confortável casa.

Continuando a ler o livro encontrou várias páginas cheias de cálculos, números e figuras.

Para entender o que lia, estudou matemática com os calculistas da cidade e, em pouco tempo, tornou-se grande conhecedor das transformações aritméticas. Graças aos novos conhecimentos, calculou, desenhou e construiu uma grande ponte sobre o rio Eufrates, o que fez com que o rei o nomeasse prefeito.

Ainda por força da leitura do livro, Enedim estudou profundamente as leis e princípios religiosos de seu país, sendo nomeado primeiro-ministro daquele reino, em decorrência de seu vasto conhecimento.

Passou a viver em suntuoso palácio e recebia visitas dos príncipes mais ricos e poderosos do mundo.

Graças a seu trabalho e ao seu conhecimento, o reino progrediu rapidamente, trazendo riquezas e alegria para todo seu povo.

No entanto, ainda não conhecia o segredo de Bresa, apesar de ter lido e relido todas as páginas do livro.

Certa vez, teve a oportunidade de questionar um venerado sacerdote a respeito daquele mistério, que sorrindo esclareceu:"O tesouro de Bresa já está em seu poder, pois graças ao livro você adquiriu grande saber, que lhe proporcionou os invejáveis bens que possui. Afinal, Bresa significa saber e Harbatol quer dizer trabalho."

Com **estudo** e **trabalho** pode o homem conquistar tesouros inimagináveis. O tesouro de Bresa é o saber, que qualquer homem esforçado pode alcançar, por meio dos bons livros, boas escolas, bons professores, recursos disponíveis, que possibilitam "tesouros encantados" àqueles que se dedicam aos estudos com amor e tenacidade e lutam para transformar a educação deste País, com melhores condições e mais qualidade.

(Autor desconhecido)

RESUMO

Vive-se um período marcado por profundas alterações em todos os sentidos, da vida em sociedade e individual, fruto do sistema capitalista vigente. É nesse contexto que esse trabalho traz algumas reflexões sobre a formação continuada dos professores do Ensino Médio da Unidade de Medianeira do CEFET/PR sob a perspectiva histórico crítica e histórico cultural. Caracterizar o professor e sua formação na contemporaneidade identificando e analisando os elementos que contribuem ou interferem na sua formação bem como, investigar o tipo formação que receberam os docentes atuantes na referida instituição, foram os objetivos dessa pesquisa. Para isso, inicialmente houve a preocupação em entender como o homem se constitui a partir do trabalho, a formação do profissional da educação nos dias de hoje e seu papel na sociedade. Sobre a formação continuada são ouvidas diversas vozes, tanto no âmbito nacional como internacional. Da instituição pesquisada efetua-se um retrospecto histórico, contextualizando-a desde o período de sua instalação até os dias atuais.A partir das categorias trabalho, mediação, conhecimento e realidade procurou-se analisar por meio dos depoimentos dos professores, as mudanças/ desequilíbrios decorrentes do processo de formação continuada. Pelas respostas dos pesquisados confirma-se a necessidade de políticas educacionais que garantam a continuidade da formação dos professores, em todos os níveis, levando-se em consideração suas necessidades, anseios e dificuldades.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Mediação. Ação pedagógica.

ABSTRACT

It's been lived a period marked by deep changes in all ways, from social to individual life, as a result of the capitalist system that we live. It's in this context that this work brings some thoughts about the life long graduation of High School teachers from CEFET/PR unity of Medianeira about their critical historical and cultural historical perspective. To describe the teachers and its graduations in these days identifying and analyzing the elements that help and interfere in its graduation, as well to investigate the kind of graduation that these teachers from that institution have received, were the goals of this research. For this, initially there was the concern of understanding how man is formed by its work, the graduation of these school's professionals in these days and its part in society. About the long life graduation it's been heard many opinions, in the country and even internationally. From the school where the research was made, it's been done a historical retrospective, reaching since the period of its installation until these days. From the categories work, mediation, knowledge and reality it's been tried to analyze using the teacher's personal account, the changes/unbalances derived from the process of long life graduation. By the answers of the teacher it's confirmed the need of educational politics that guarantee the continuity of the teacher's graduation, in all levels, taking in consideration its needs, concerns and difficulties.

Key-words: Life long graduation. Mediation. Pedagogic action.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	**CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO CONTINUADA: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES**	22
1.1	COMPREENDENDO A CONSTITUIÇÃO DO HOMEM EM SOCIEDADE A PARTIR DO TRABALHO	22
1.2	A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA	38
1.3	O PAPEL ATRIBUÍDO À EDUCAÇÃO	40
1.4	O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO	61
2	**CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO CONTINUADA: DIVERSAS VOZES SOBRE O TEMA**	72
2.1	AS DIFERENTES DISCUSSÕES	72
3	**CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NA UNIDADE DE MEDIANEIRA DO CEFET/PR**	109
3.1	O CONTEXTO HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO-MÃE	109
3.2	O CONTEXTO HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA	122
3.3	O QUE PENSAM E O QUE DIZEM OS PROFESSORES PESQUISADOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA	128
3.3.1	**A visão de trabalho**	130
3.3.2	**Os professores e a mediação**	148
3.3.3	**Os professores e a visão de realidade**	165
3.3.4	**A questão do conhecimento**	179
4	**CAPÍTULO 4 – PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA**	186
5	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	198
	REFERÊNCIAS	209
	ANEXOS	215

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	O que é importante para ser um bom professor (Respostas obtidas do senso comum dos professores e agrupadas segundo critérios didáticos)	129
Quadro 2	Regime de trabalho e formação acadêmica dos professores	131
Quadro 3	Formação acadêmica dos professores	132
Quadro 4	Cursos realizados pelos docentes do Cefet/Pr-Unidade De Medianeira, interna e externamente e os motivos da realização	134
Quadro 5	Motivos para buscar aperfeiçoamento	138
Quadro 6	O que consideram trabalho de qualidade em educação.	175

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Tempo de serviço médio dedicado ao magistério pelos professores do Ensino Médio da Unidade de Medianeira do CEFET/PR, entre os anos de 2002 e 2003.	137
GRÁFICO 2	O que é importante para ser bom professor.	145
GRÁFICO 3	Aspectos importantes para ser um bom professor**.**	146
GRÁFICO 4	Aspectos importantes para ser um bom professor**,** em percentuais, pelas respostas obtidas, dos entrevistados.	147
GRÁFICO 5	Ser bom professor ou não.	150
GRÁFICO 6	O bom professor: justificativas para a escolha dos aspectos relevantes.	151
GRÁFICO 7	O bom professor, os aspectos considerados mais relevantes e suas justificativas (respostas agrupadas por categoria).	153
GRÁFICO 8	Elementos que favorecem a prática pedagógica, segundo as categorias trabalhadas.	156
GRÁFICO 9	Elementos que favorecem a prática pedagógica.	157
GRÁFICO 10	Experiências que fazem refletir sobre a prática pedagógica.	162
GRÁFICO 11	Experiências que fazem refletir sobre a prática pedagógica, agrupadas em categorias.	163
GRÁFICO 12	Conceituação sobre trabalho de qualidade.	167
GRÁFICO 13	Expectativas em relação à formação continuada.	187
GRÁFICO 14	Período mais favorável para o desenvolvimento da formação continuada.	190
GRÁFICO 15	Relações entre a docência no Ensino Médio e no Superior para a prática pedagógica.	196

W182f Walker, Maristela Rosso
Formação continuada de professores: os desafios da atualidade na busca da competência docente / Maristela Rosso Walker. – Maringá : UEM, 2004.
215 f : il.

Orientadora: Prof. Dra. Áurea Maria Paes Leme Goulart.
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2004.

1.Educação – Qualificação de professores. 2 . Professores – Mediação. 3. Professores – Formação continuada. 4.Professores – Ação pedagógica. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação.

CDD 370.12

INTRODUÇÃO

Quando alguém diz "deve ser assim", ele apenas está apontando o momento em que parou de pensar .

Wittgenstein[1]

Vive-se um período conturbado, marcado por profundas mudanças em todas as esferas: sociais, econômicas, educacionais, políticas, históricas, culturais... Enfim, mudanças que integram o cotidiano das pessoas, o convívio social, as estruturas sociais, principalmente provocadas pelo avanço científico e tecnológico, fruto de séculos de vigência desse paradigma resultantes do pensamento newtoniano-cartesiano, que acarreta a divisão entre pensamento e ação, teoria e prática, saber e semi-saber, classes desfavorecidas e classes dominantes, globalização econômica, informação em tempo real contrapondo-se à falta de informação... Ao mesmo tempo não há como negar o progresso que esse mesmo pensamento possibilita às esferas já descritas, sem, às quais, provavelmente, o homem não chegaria atualmente. Tudo isso gera insegurança, ao mesmo tempo em que dá a certeza de que é necessário

---

[1] Encontra-se em: OS ASTROS e a vida complicada. **Folha de São Paulo,** 19 ago.2001. Caderno Mais! P. 7. *In*: HEEMANN, Ademar. **Texto Científico: um roteiro para estrutura, citações e referências de projetos e trabalhos monográficos.** 2.ed.. Curitiba: Livraria do Eleotério, 2003.

refletir e agir para não ficar à mercê dos interesses econômicos e políticos que imputam à educação o papel de “transformadora da realidade”.

Em meio a esse cenário conflituoso, encontra-se o professor. Um ser que é fruto dessas relações, com seu saber limitado, marcado por contradições, com concepções que apontam diversas tendências epistemológicas, muitas vezes sem saber que rumos seguir, pois sua ação, replete-se de sentimentos como os expressos por Torga (1955, *apud* NÓVOA, 2000, p.13) que demonstram a impotência e perplexidade do professor:

> Nestes dias assim de trabalho profissional intenso, cada sintoma pesado numa balança de precisão, cada golpe do bisturi na tangente do erro que o tornaria fatal, o poeta que dentro de mim não se resigna, nem se cala, acaba por me irritar como uma criança importuna e teimosa. [...] e nem a paz do dever cumprido saboreio quando dispo a bata. É como se um sacerdote acabasse de rezar uma missa em pecado mortal, com o diabo no corpo.

Dessa forma, muitas são as inquietações que surgem na caminhada de mais de 20 anos dedicados ao magistério, que possibilitam à autora defrontar-se com situações que instigam e levam a questionar como vêm sendo conduzidos os trabalhos de formação continuada de professores na atualidade, visto ser a mesma, alvo de constantes críticas, num assunto que não é novo, mas carece de aprofundamento, por tratar-se de uma necessidade real do professor, assim como integrante de uma legislação que o obriga a realizá-la sob diversas roupagens.

Nesse período de atuação, todo ele dedicado à educação, sempre em contato ou como docente, ou com os professores, cuja formação intriga e preocupa, pois mudam-se legislações, instituem-se currículos, gastam-se com cursos e treinamentos, palestrantes são convidados para proferir palestras sobre as últimas tendências educacionais e os resultados obtidos, analisados à luz de diferentes métodos avaliativos, apontam quase sempre para o fracasso do trabalho pedagógico. Ora a culpa recai sobre o aluno, ora sobre o sistema educacional, ora sobre o professor; sempre há um culpado, um bode expiatório. Porém, crê-se que a causa é muito mais profunda do que a visão do senso comum quer mostrar.

Assim, para ampliar conhecimentos e buscar uma análise mais detalhada do que vem ocorrendo com a educação, com o professor e sua formação, a continuidade dos estudos no Mestrado de Educação, área de concentração em Aprendizagem e Ação Docente, na Universidade Estadual de Maringá, poderá contribuir para tais reflexões. A proposta desse trabalho reveste-se de múltiplos objetivos, dentre os quais destaca-se como objetivo principal, aprofundar conhecimentos sobre o processo de formação continuada de professores na sociedade contemporânea e a conseqüente ação pedagógica. Para tanto, pretende-se:

a) caracterizar o professor da contemporaneidade e sua formação, situando-o no contexto da sociedade capitalista;

b)identificar e analisar os elementos que têm contribuído ou interferido em sua formação.

c) investigar, como vem se efetivando, a formação continuada dos professores do Ensino Médio da Unidade de Medianeira do CEFET/PR (Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná).

d) analisar as categorias que permeiam a prática pedagógica dos docentes desta Unidade, partindo dos pressupostos do materialismo histórico, com vistas a apontar alguns caminhos para a formação continuada dos mesmos, visto as contradições que se encontram no seio das instituições referentes à mesma.

Quando se depara com tais objetivos, há que se levar em conta que o professor é um ser carregado de intenções e ações, que foram traduzidas da sua prática, da sua vivência com outras pessoas, num contexto social, político, econômico, cultural, educacional... ,enfim ele integra e modifica a sociedade por meio de seu trabalho, ao mesmo tempo em que o trabalho também o modifica. Afinal, como argumentam Tardif e Raymond (2000, p. 209):

> [...] se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas idéias, suas funções, seus interesses etc.

Portanto, esse ensaio, divide-se em quatro capítulos, a saber: 1- A formação continuada (permanente) primeiras considerações; 2- Formação continuada:

diversas vozes sobre o tema; 3- O objeto da pesquisa e sua metodologia e 4- Apontamentos Finais sobre a Formação Continuada.

No primeiro capítulo, a finalidade é compreender a constituição do homem em sociedade a partir do trabalho, com bases teóricas fundamentadas em Engels (1984), Marx (1984), Leontiev (1978), Vygotsky (1991), Santos (1996), entre outros, explicitando-se o aparecimento e evolução histórica do homem, pelos laços sociais que desenvolve por meio do trabalho. Pelo trabalho e pela palavra articulada, o homem socializa-se, cria instrumentos e símbolos, domina a natureza, produz desigualdades, descobre que saber é poder. Assim, quando adentra a sociedade capitalista, domina e deixa-se dominar, pois o capitalismo fundamenta-se na compra e venda da força de trabalho, ou seja, pela expropriação da força de trabalho humana.

Quando se fala em sistema capitalista de produção, há que se levar em conta que o mesmo vem se estabelecendo há muito tempo. Nesse período, três grandes revoluções ocorreram no conteúdo e na forma de trabalho: a primeira é a passagem da manufatura para a maquinaria; a segunda é a passagem da maquinaria para a automação rígida (de corte taylorista-fordista, influenciando diretamente na educação até os dias atuais) e, por último, a passagem da acumulação rígida de capital para a acumulação flexível. Há que se destacar, entretanto, que apesar das mudanças ocorridas, o fundamento do sistema capitalista manteve-se intacto: a

compra e venda da força de trabalho, mais sutilmente expresso pelo dito popular: ”cada homem tem seu preço”.

É nesse contexto conturbado da sociedade capitalista, que se estabelece como meta caracterizar o histórico do trabalho docente: o surgimento da profissão professor, sua dependência dos dogmas religiosos, ou como Saviani (1989, p.23) salienta: “a pedagogia tradicional de orientação católica” e sua ruptura com o clero, tornando-se, mais tarde, categoria profissional sob os auspícios da sociedade liberal. É importante resgatar o contexto das mudanças ocorridas na trajetória da formação do professor, pois ele faz parte do mesmo enquanto homem. Saviani (1989, p. 27) argumenta que:

> [...] o que caracteriza o homem é o fato dele necessitar continuamente estar produzindo a sua existência. Em outros termos, o homem é um ser natural peculiar, distinto dos demais seres naturais, pelo seguinte: enquanto estes em geral – os animais inclusive –adaptam-se a natureza e, portanto, têm já garantidas, pela sua própria natureza, suas condições de existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, segundo as suas necessidades. Esta é a marca distintiva do homem, que surge no universo, no momento em que um ser natural se destaca da natureza, entra em contradição com ela e, para continuar existindo, precisa transformá-la. Eis a razão o que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a as suas necessidades. [...] E a educação tem suas origens nesse processo.

O segundo capítulo analisa as diferentes vozes sobre a formação continuada dos professores. Explicita os vários conceitos em relação ao entendimento da formação

continuada, desde a concepção de autores brasileiros, bem como a de autores de outros países da Europa, pois o conceito sofre influências do meio em que se estabelece. Sua importância, sob as diferentes óticas, permite refletir sobre o próprio significado do processo educativo e sua relação com o processo de constituição e desenvolvimento histórico-social do ser humano. É com base na prática pedagógica, que a formação continuada institui-se como espaço de apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Para que isso ocorra é necessário, por parte dos educadores envolvidos, um processo permanente e sistemático de reflexão, que os leve a conhecer as condições materiais e ideais que possibilitam sua existência. Assim, ao professor é dado a compreender que a fonte de sua aprendizagem, de sua formação, é sempre a sociedade.

O terceiro capítulo delimita o objeto da pesquisa, sua metodologia, caracterizando os envolvidos. Tem como ponto de partida a instituição-mãe: o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Sua história, sua trajetória existencial, culminando com a Unidade de Medianeira, que se instala a partir de 1990, como instituição de ensino, inicialmente de nível técnico, onde se situam os pesquisados. Ao todo foram questionados 27 (vinte e sete) professores do Ensino Médio, entre os anos de 2002e 2003, que atuam também nos cursos superiores de Tecnologia. Indaga-se sobre o processo de formação continuada a que são submetidos, quais suas perspectivas, como deve ser a formação continuada sob a ótica dos entrevistados, sua experiência com a formação continuada e a relevância da mesma para o trabalho docente.

Pretende-se com a análise desse questionário identificar a concepção educacional que prevalece em relação à formação continuada para esse grupo de professores. Concepções pedagógicas subjacentes ao discurso como realidade, mediação, conhecimento e consciência serão focalizados, tendo como referencial teórico o materialismo histórico.

O quarto capítulo será dedicado a analisar os caminhos apontados pelo grupo pesquisado em relação à formação continuada de professores, quais tendências prevalecem nesse tipo de formação e quais as possibilidades concretas de encontrar caminhos viáveis para tornar o trabalho docente mais profícuo e condizente com a realidade educacional brasileira, sem buscar modelos importados, mas oriundos da prática social vivida. Saviani (1989, p.33) argumenta que:

> [...] Na sociedade atual pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola porque a escola é a forma dominante e principal da educação. Assim, para se compreender as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida, a escola pode ser compreendida independente das demais modalidades de educação.

Acrescenta-se ao exposto, pelo autor citado, que não é possível compreender a escola sem compreender o professor, suas expectativas, sua forma de organizar a sala de aula, como conduz sua avaliação, quais seus projetos enfim, sem conhecê-lo. Ao mesmo tempo, é preciso conhecer a realidade que o cerca; para que com ele e para ele encontrem-se alternativas de superação ao impasse da formação

continuada. É objetivo desse capítulo, finalizar as discussões acerca da formação continuada do professor sob a ótica da concepção histórico-cultural.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO CONTINUADA[2]: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

1.1 COMPREENDENDO A CONSTITUIÇÃO DO HOMEM EM SOCIEDADE A PARTIR DO TRABALHO

A complexidade que envolve a prática docente na atualidade, remete a reflexões que perpassam a análise da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, dos recursos tecnológicos por ela desenvolvidos. Nesse sentido pode-se afirmar que os meios de comunicação são mais eficazes e eficientes do que a própria escola, no que diz respeito ao repasse de informações. Para analisar a prática docente é preciso buscar também nas relações sociais de produção como o trabalho vem desencadeando mudanças no modo de pensar dos homens desde os seus primórdios. Neste sentido, faz-se necessário compreender tais relações na

[2] Na literatura é encontrada como continuada ou permanente, nesse trabalho será adotada a denominação continuada não na perspectiva apontada por Pierre Foutier.

sociedade capitalista bem como o acesso ao mundo informatizado para o entendimento da compartimentalização do trabalho docente tal como se apresenta hoje.

Ao se atentar a respeito do que descreve Engels (1985), ao afirmar que a natureza fornece os materiais que o trabalho transforma em riqueza, entender-se-à também que ele é o fundamento da vida humana, pois em determinado aspecto, o trabalho criou/transformou o próprio homem. Nesse sentido, Leontiev (1978) salienta que: a hominização do homem se deve ao aparecimento do trabalho sobre o qual assenta-se a sociedade.

As habilidades, as funções intelectivas, enfim, as capacidades apresentadas pelos seres humanos não nascem com o sujeito, mas dependem das relações que o mesmo estabelece entre seus pares a partir do trabalho, onde a linguagem adquire um valor inquestionável. Em estudos realizados discute-se a possibilidade dos primeiros hominídeos que viviam em árvores, em manadas, terem utilizado primeiramente as mãos para firmarem-se nos galhos, as quais passaram gradativamente a assumir funções diferenciadas das dos pés, abandonando aos poucos as árvores para caminhar no chão, assumindo uma postura cada vez mais ereta.

Inicialmente eles somente se mantêm em posição ereta e andam sobre os pés, por alguma necessidade e o fazem com grande lentidão. Desta forma, para nossos ancestrais a postura ereta, primeiramente foi uma necessidade e posteriormente um hábito, quando suas mãos passam a desempenhar funções diferenciadas. Milhares de anos decorreram na transformação do homem, porém, o principal passo é dado a partir do momento em que pode usar a mão de modo distinto, ao mantê-la livre, evoluindo em destreza e habilidade, características que seriam melhoradas e transmitidas às gerações futuras.

Pode-se afirmar que a mão não foi apenas um órgão de trabalho, mas também é produto dele. Graças ao trabalho, pelas constantes adaptações às novas funções, a mão do homem alcançou a perfeição a ponto de realizar obras extraordinárias como os quadros de Da Vinci, a música clássica de Beethoven, as esculturas do Aleijadinho e inúmeras outras obras. Vygotsky (1991) afirma que ao dedicar-se ao fabrico de instrumentos, o homem não só é capaz de relacionar-se mais eficazmente com seu ambiente como sofre seus efeitos nas relações funcionais estabelecidas no interior de seu cérebro, já que sua mão é parte de um organismo integrado e complexo, ou seja, do corpo humano.

Ora, como já citado anteriormente, os antepassados humanos viviam em manadas; sendo, portanto necessário explicitar que não é viável explicar o aparecimento e a evolução do homem, *o mais social dos animais*, fora do grupo social. A cada progresso que se configura em avanço no domínio da natureza, ele vai alargando

seus horizontes. Multiplicam-se as circunstâncias e contingências de atividades realizadas em comum, onde a necessidade de sobrevivência e de comunicação no trabalho contribuem para que os homens se unam e se organizem buscando laços societários.

Assim, ao longo da história humana, cria-se a necessidade de comunicação de uns com os outros, de expressar-se de alguma forma. O desenvolvimento do órgão vocal após sucessivas mutações possibilita a utilização da linguagem, instrumento primordial para seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, o trabalho e, posteriormente e ao mesmo tempo que ele, a palavra articulada, foram os fatores que mais atuaram na transformação gradativa do cérebro humano (LEONTIEV, 1978).

Com o desenvolvimento do cérebro, os instrumentos corporais imediatos a ele, como os órgãos sensoriais, também se desenvolveram. Da mesma forma, a linguagem fez evoluir a audição. Enfim, o desenvolvimento geral do cérebro relaciona-se com o aperfeiçoamento de todos os órgãos dos sentidos. Engels (1985, p. 15) confirma todo esse processo quando argumenta que:

> O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a evolução da consciência cada vez mais clara, sua crescente

> capacidade de discernimento e abstração atuaram, por sua vez, sobre o trabalho e a palavra imprimindo-lhes um processo evolutivo maior. Mesmo após a definitiva separação do homem em relação ao macaco, tal desenvolvimento prossegue ininterruptamente, agora com diferenças de grau e de sentido entre diversos povos e diferentes épocas, freado aqui e ali temporariamente, mas, no seu todo, avançando aceleradamente com um novo impulso graças à sociedade – novo elemento surgido com o homem já plenamente caracterizado como tal (ENGELS,1985, p. 15).

Os milhares de anos de evolução da Terra e, em conseqüência do ser humano que satisfazia seus instintos primários de alimentação, depredando os espaços geográficos circundantes, ia aos poucos escasseando sua alimentação em virtude de diversos fatores, entre eles, o crescimento demográfico da própria população simiesca, obrigando-os a mudar hábitos alimentares, modificando quimicamente a composição sanguínea e assim transformando-se fisicamente.

Resultante desta transformação, o cérebro foi o que mais benefício obteve com a mudança alimentar: de vegetarianos a onívoros, pois assim conseguiu receber maiores quantidades de substâncias necessárias ao seu desenvolvimento. Outro fator a destacar é o consumo da carne na alimentação, pois ela foi responsável por avanços significativos e definitivos para a espécie humana além do uso do fogo e a domesticação dos animais. Com esta aquisição, aumentaram as reservas de carne, que junto com a caça, tornou-se uma nova forma e fonte de alimentação, além da obtenção de outros derivados. E o fogo trouxe a redução do processo digestivo abrindo ao homem novas perspectivas. Enfim, pelo trabalho, o homem transforma a natureza e ao mesmo tempo modifica-se. Como afirma Engels (1985, p.22):

> Os animais só podem **utilizar** a natureza e modificá-la apenas porque nela estão presentes. Já o homem modifica a natureza e a obriga a servi-lo, ou melhor: **domina-a** Analisando mais profundamente, não há dúvida de que a diferença fundamental entre os homens e os outros animais está na força de trabalho (ENGELS, 1985, p.22) (grifos do autor).

Porém esta vitória em relação ao domínio da natureza trouxe em seu bojo, conseqüências: algumas previsíveis, outras imprevisíveis e hoje a sociedade se depara com secas, desertos, doenças e outras situações que o próprio homem provocou. O autor acima citado explicita bem estas constatações:

> Todos esses fatos vêm comprovar, a cada passo, que o domínio da natureza pelo homem é bem diferente do domínio de um conquistador sobre o conquistado. Este não é o domínio de alguém desligado da natureza, porque nossa carne, sangue, cérebro, pertencem à natureza, encontramo-nos em seu seio e nossa dominação sobre ela é bem diferente da dos outros seres, pois somos conscientes de suas leis e da forma correta de aplicá-las.

Atualmente, com o progresso das ciências, tornou-se possível prever e controlar cada vez mais as causas e conseqüências dos atos humanos nas atividades produtivas, levando a compreender a profunda unidade que há com a natureza, afastando a antítese entre espírito e matéria, homem e natureza, alma e corpo. Porém, se o homem levou milhares de anos para aprender as conseqüências naturais relativas aos processos produtivos, levou mais tempo para calcular as conseqüências sociais destes mesmos atos.

Várias invenções como o álcool, a máquina a vapor, a pólvora e a eletricidade entre outros, trouxeram progresso inegável, porém a par do desenvolvimento há a constatação de que o conhecimento nem sempre é capaz de exercer o controle das conseqüências. Para isto é necessário muito mais que o conhecimento, é preciso revolucionar o modo de produção existente e transformar a ordem social vigente, ou seja, repensar as relações humanas.

O modo de produção existente hoje visa ao utilitarismo do trabalho, de maneira mais direta e imediata. Essa forma atual de produção prioriza resultados imediatos, palpáveis, deixando de lado as conseqüências naturais e sociais das atividades realizadas pelo homem.

É preciso considerar que inicialmente, para realizar o seu trabalho o homem utiliza-se de instrumentos, ferramentas, diferentemente do animal, pois ele tanto os prepara como os emprega de diferentes formas. O ato de prepará-los muda de forma radical as atividades do homem primitivo, se relacionadas ao comportamento animal. O trabalho de preparação dos instrumentos já não é uma atividade determinada por motivos biológicos imediatos, ela adquire sentido, exige o conhecimento da operação a ser realizada e de seu futuro emprego. Isto gera uma condição fundamental que podemos chamar de consciência ou como Leontiev (1976, p.82) denomina, a “primeira forma de atividade consciente”: “O fabrico e o uso de instrumentos só é possível em ligação com a consciência do fim da ação de

trabalho. Mas, a utilização de um instrumento acarreta que se tenha consciência do objeto da ação nas suas propriedades objetivas". Com isso, exemplifica o uso do machado pelo homem, que ele não responde somente ao único fim de uma ação concreta, reflete também objetivamente as propriedades do objeto de trabalho para o qual orienta a sua ação.

Explicita-se, portanto, que o instrumento não é apenas um objeto com propriedades físicas determinadas e particulares, mas é também um objeto social, pois foi elaborado socialmente , no trabalho coletivo e cujo emprego são possíveis operações de trabalho, realizadas materialmente, significando que o fato de possuí-lo não é tão significativo, mas sim o domínio da ação que ele realiza é que importa."Assim, o instrumento é um objeto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social do trabalho" (LEONTIEV, 1976, p. 83).

No início da formação da sociedade o trabalho é coletivo, cada ser humano realiza uma tarefa por completo, construindo um objeto do início ao fim. Com o surgimento do capitalismo, no início da manufatura a mesma ferramenta produzida pelo homem, serve para executar várias operações. O instrumento ainda permanece subjugado à capacidade do trabalhador (habilidade).

Com a divisão do ofício em partes, as funções começam a se especializar, bem como as ferramentas, ocorrendo a divisão do trabalho e conseqüentemente

interferindo na formação da consciência do homem. A partir da mudança nas relações de produção, o trabalhador passa a manusear apenas um tipo de ferramenta, ele perde as habilidades e a capacidade de criação. A especialização das ferramentas é condição imprescindível para que a maquinaria se estabeleça, substituindo o trabalho manual, dividindo homens e mulheres em setores, levando ao isolamento social, conforme descrito por Marx (1984), em sua obra O Capital.

O autor em referência (1984) mostra a relação social e manufatureira do trabalho ao explicitar o processo da divisão social do trabalho. Sua organização inicial vai sendo incrementada com a divisão da vida e dos ofícios dos homens do campo e da cidade.

A divisão manufatureira não fica restrita ao trabalho produzido no interior da manufatura, mas invade os diversos âmbitos na vida em sociedade e principalmente no ramo do conhecimento, há a divisão do saber. Todo conhecimento científico produzido até então, ou seja, psicologia, sociologia, enfim, as ciências modernas antes vinculadas à filosofia, assumem o status de ciência, conforme o trabalho se divide, ocorrem divisões internas nas áreas do conhecimento. Por exemplo, na psicologia temos uma teoria para cada âmbito específico: afetivo, cognitivo, personalidade, etc.

Em síntese, o mesmo autor (1984, p.430) contribui para a compreensão desse processo ao afirmar que: “o período manufatureiro desenvolveu os primeiros elementos científicos e técnicos da indústria moderna”. É, portanto, a partir deste momento que se inicia o aperfeiçoamento da indústria, ao mesmo tempo em que conhecimento, produzido pelos homens é incorporado pelo capital.

O homem gradativamente vai ajustando-se e adaptando-se à máquina, sendo dominado pelo consumo de objetos, devendo submeter-se ao uso de determinados tipos de alimentação, vestimentas, costumes...

A manufatura divide o ofício e os trabalhos, mexendo com as relações interpessoais. As máquinas vão se especificando, retirando a integridade do trabalho. A condição de trabalho parcializado acaba com a cooperação, provocando o nascimento do individualismo, condicionando o homem a responsabilizar-se apenas pela sua parte. O ser humano é neste processo o outro, é visto como a máquina. Não há tempo para conversar, discutir, aprender, somente para cumprir o que está estabelecido na rotina de trabalho. “Na manufatura, o isolamento dos processos parciais é um principio fixado pela própria divisão do trabalho; na fabrica mecanizada, ao contrário é imperativa a continuidade dos processos parciais”. (MARX, 1984, p. 434).

A fragmentação do conhecimento desencadeada pelo “*modus vivendi*” dos homens provoca uma nova maneira de pensar. A partir daí, inicia-se a positivação do

pensamento. O positivismo trabalha com duas categorias: a lógica formal (certo/errado, verdadeiro/falso, a lógica matemática) e o empirismo (representado pelo conteúdo das ciências naturais). Não trabalha com o devir, o vir a ser, só com o que é. A educação não pode posicionar-se de forma crítica, pois, trabalha apenas com a lógica formal. Triviños (1987, p.36) esclarece o exposto: “O positivismo não aceita outra realidade que não sejam os fatos, fatos que possam ser observados” e mais adiante complementa: “[...] ao positivismo não interessavam as causas dos fenômenos, por que isso não era positivo, não era tarefa da ciência”. Reforçando esta idéia, o autor ainda complementa:

> Para atingir isto, nas ciências sociais criaram-se instrumentos, elaboraram-se determinadas estratégias (questionários, escalas de atitudes, escalas de opinião, tipos de amostragem, etc) e se privilegiou a estatística e, através dela, o conhecimento deixou de ser subjetivo, alcançando a desejada “objetividade científica” (TRIVIÑOS, 1987, p.36)

Marx (1984, p. 436) esclarece que: “além disso, em certo estágio de desenvolvimento, a indústria moderna entrou tecnicamente em conflito com a base que possuía no artesanato e na manufatura”. Explica-se que a máquina vai simplificando o trabalho, para o trabalhador o processo vai ficando complexo. O conhecimento que era dele agora pertence à máquina cujo processo de criação ele não domina, visto que vive em um período marcado profundamente pela busca do como e não do porquê das coisas, fruto do pensamento positivista.O homem perde a noção do todo.

Esse contexto ocasionou mudanças substanciais nas relações de produção: “A revolução no modo de produção da indústria e da agricultura tornou sobretudo necessária uma revolução nas condições gerais do processo social de produção, isto é, nos meios de comunicação e de transporte” (MARX,1984, p.437).

A industrialização afeta também as condições gerais da população. Modifica os gostos, as necessidades, o desejo; mexe com a individualidade. Há a padronização, homogeneização do ser humano. O homem é compelido à individualização. Não existe espaço para a auto-formação. Alteram-se significativamente os meios de comunicação e transporte. Quanto mais os meios de comunicação se desenvolvem, mais isolados ficam os homens.

Marx (1984, p. 439) esclarece que “o instrumental de trabalho, ao converter-se em maquinaria, exige a substituição da força humana por forças naturais e da rotina empírica pela aplicação consciente da ciência”. Pode-se compreender, a partir dessa reflexão como o capital submete a força física e a vontade do homem. A sociedade necessita cada vez menos da força física e exige um sujeito resignado, disciplinado pelas leis do trabalho e pela máquina. Quanto mais o processo de trabalho é industrializado, mais ele necessita e se apropria do conhecimento científico. Prioriza-se, segundo o autor (p. 441) a produção:

> Um primeiro exame põe em evidencia que a indústria moderna deve aumentar extraordinariamente a produtividade do trabalho, ao

> incorporar as imensas forças naturais e a ciência ao processo de produção; o que não está claro, entretanto, é se essa elevada produtividade não se realiza à custa de maior dispêndio do trabalho (MARX ,1984, p.441).

Ressalta-se que a base da sociedade, sua formação, suas instituições e regras de funcionamento, idéias e valores sãos as condições materiais e que a partir delas constrói-se a sociedade. A partir deste entendimento, compreendem-se as demais condições e a possibilidade de transformação das mesmas, destacando que para Marx, a base da sociedade e a característica fundamental do homem estão no trabalho. Porém, isso não se dá de forma harmônica, mas por meio de contradições, antagonismos e conflitos, aos saltos, fruto da ação dos próprios homens e é sempre revolucionária.

Nesse sentido, além das interferências sobre a educação e o conhecimento científico, outras conseqüências advêm do processo da produção mecanizada sobre o trabalhador: a apropriação pelo capital das forças de trabalho de mulheres e crianças, a escravização e a exploração do “homem, a ruína física das crianças, dos jovens, das mulheres, submetidos ao trabalho nas fábricas mecanizadas e, de forma indireta, a todos os demais ramos de atividade”. (MARX,1984). Relata-se nos países do hemisfério sul, números assustadores de mortalidade infantil, provocado pelo distanciamento entre mães e filhos. O diálogo, os valores fundamentais para convivência em sociedade (regras, limites, etc.), deixaram de ser tarefa da família, pois o capital lhes retirou o tempo e o espaço de convívio familiar em detrimento de

suas subsistências: moradia, comida, vestuário, assim como outros consumismos que o capital impregnou no homem como necessários.

Nesse sentido, o impacto da industrialização sobre o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças e adolescentes provoca a minimização de seu raciocínio, percepção, memória e da consciência. O desenvolvimento é unilateral, voltado para o capital. O que Marx (1984, p.456) prega é o desenvolvimento omnilateral (de múltiplas formas), ao denunciar:

> A obliteração intelectual dos adolescentes, artificialmente produzida com a transformação deles em simples máquinas de fabricar mais valia, é bem diversa daquela ignorância natural em que o espírito, embora sem cultura, não perde sua capacidade de desenvolvimento, sua fertilidade natural.

O trabalho industrializado além de ajustar o homem ensina-o a obedecer, leva ao servilismo e ao especializá-lo ao manejo de uma ferramenta parcial durante toda sua vida, condiciona-o a servir sempre a uma máquina também parcial (MARX, 1984).

Trava-se um embate entre os trabalhadores e a máquina. Ao se submeterem a ela, os homens perdem a capacidade de análise social e não percebem que são as relações sociais de produção que precisam ser mudadas e voltam-se contra a máquina. Dessa forma, atacam a aparência, não alcançando a compreensão da essência, isto é, a conscientização do real.

Dos séculos XVII ao século XIX, vários movimentos surgem em toda a Europa, em que o trabalhador passa a combater o seu instrumental de trabalho, pois tem início a automação industrial e com ela a crescente leva de trabalhadores desempregados. Assim Marx (1984, p.489-490) analisa o período:

> Durante o século XVII quase toda a Europa presenciou revoltas trabalhadoras contra a máquina de tecer fitas e galões, o chamado moinho de fitas, denominado em alemão de Bandmühle, Schnurmühle ou Mühlenstuhl. Nos fins do primeiro terço do século XVII, um motim popular destruiu uma serraria movida a vento construída por um holandês nas proximidades de Londres. Ainda no começo do século XVIII só dificilmente venceram as máquinas de serrar movidas a água a resistência popular protegida pelo Parlamento. Quando em 1758, Everet construiu a primeira máquina de tosquiar lã, movida a água, foi ela lançada ao fogo por cem mil pessoas que ficaram sem trabalho.[...].

Pelo exposto, o desenvolvimento da maquinaria intensifica a exploração do trabalho de duas formas: primeiro aumentando e diversificando o contingente de indivíduos, agregando mulheres e crianças que passam a auxiliar no custeio da família ocasionando a redução do valor da força de trabalho do homem adulto; em segundo lugar, a diminuição do tempo necessário à produção de uma mercadoria, aumentando assim a produtividade pela intensificação da velocidade da máquina, explorando de outra forma o trabalhador. Marx (1984, p. 497) salienta que:

> A diminuição dos trabalhadores com aumento da produção avança rapidamente; começou recentemente nas fábricas de lã nova redução de trabalhadores, que continua; há alguns dias, um mestre-escola que mora em Rochdale disse-me que a grande redução da freqüência escolar das meninas era devida não só a crise atual, mas

> também às modificações ocorridas na maquinaria da fábrica de lã, em virtude das quais ocorreu uma redução de 70 empregados de meia jornada (MARX ,1984, p. 497).

O trabalho artesão tinha um caráter formativo. Os trabalhadores eram induzidos a utilizar a ciência, os princípios científicos, conseqüentes do trabalho, sem ter acesso à Universidade, aos conteúdos sistematizados pela academia. Era um conhecimento advindo do senso comum que era repassado pelo mais antigo ao mais jovem, por meio da experiência adquirida no saber-fazer. Com o advento do trabalho na forma capitalista burguesa, o trabalho vai perdendo o caráter formativo anterior dando espaço à outra dimensão formativa, concretizada por meio da grande indústria, da manufatura e pela organização científica do trabalho, num contexto histórico diferenciado, compartimentalizado. Machado (1991, p.15) argumenta que:

> A capacidade de incorporação do trabalhador ao capital é aumentada com a passagem da cooperação simples à manufatura, pois enquanto naquela o capital não modifica basicamente o modo de trabalho do indivíduo, na manufatura ocorre uma grande transformação neste aspecto, tornando o trabalhador mais dependente do capital.

Marx (1984, p. 440) salienta que não existe custo ao capital das forças derivadas da cooperação e da divisão do trabalho, pois são forças naturais, tomando como exemplo o vapor e a água que são incorporados ao processo produtivo. Compara ao organismo humano que para respirar precisa de um pulmão que consome

produtivamente as forças naturais por intermédio do esforço pessoal, da mesma forma, para explorar a força motriz da água, é preciso uma roda hidráulica. Salienta que o que ocorre com as forças naturais acontece também com a ciência: uma vez descobertos os princípios ou as leis que a regem, nada mais custam. É a exploração dessas leis, por meio de instalações custosas que as encarece. Marx (1984, p. 440) argumenta ainda que: “A ciência nada custa ao capitalista, o que não impede de explorá-la. A ciência alheia é incorporada ao capital do mesmo modo que o trabalho alheio”.

Pode-se afirmar, portanto, que quanto mais o processo de trabalho é industrializado mais ele necessita do conhecimento científico. Cada vez mais o capital vai se apoderando do conhecimento científico em detrimento do trabalho.

1.2 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

As modificações ocorridas e que ainda se processam, introduzem estilo de vida novo, conhecido como urbano-industrial, determinando transformações também na instituição escolar. Machado (1991, p. 15) explica que:

> O modo de produção capitalista tem experimentado alterações significativas, próprias de sua evolução, permitindo modificações na

> maneira de reproduzir a força de trabalho. A educação, como componente do processo de formação do trabalhador, é integrante do mecanismo de reprodução da força de trabalho, sendo, portanto, sensível a estas alterações.

Portanto, a educação é um dos componentes constantes de regulação da sociedade, de grande significado político, donde a burguesia deverá encontrar uma ideologia educacional condizente com a concepção de igualdade apregoada por eles. Existe a necessidade de um sistema educacional único “diversificado”. Machado (1991, p. 29) salienta que esse sistema não consegue esconder “a vigência de diferentes tipos de escola com funções de socialização e de qualificação distintas”, visto que as cobranças ao nível da produção serão diferenciadas, bem como o desenvolvimento dos atributos da personalidade. A autora já citada argumenta que:

> Aos níveis inferiores desta estratificação se pedirá obediência à disciplina; aos de nível superior, iniciativa e criatividade e aos de nível intermediário, um pouco de cada um desses atributos, na proporção desejável à função de supervisão. A todos, porém, se exigirá confiabilidade e lealdade para com a organização, principalmente aos que ocupam uma posição hierárquica mais elevada (MACHADO, 1991, p. 29).

Dessa forma, Machado (1991, p.29) explicita que a escola exerce um papel fundamental na concretização desses objetivos propostos pelo capital, visto ser ela um mecanismo de regulação além de ser uma instituição social, que possui propósitos específicos, com vistas a condicionar o comportamento humano, difundir

conhecimentos e habilidades embora não consiga se autonomizar da produção, por sua capacidade formativa do ponto de vista político e técnico.

1.3 O PAPEL ATRIBUÍDO À EDUCAÇÃO

No período histórico compreendido entre os séculos XIV ao século XIX a educação encontrava-se principalmente e predominantemente a cargo das instituições religiosas. Gadotti (1993, p. 87) contribui afirmando que: “A Idade Moderna estende-se de 1453 a 1789, período no qual predominou o regime absolutista, que concentrava o poder no clero e na nobreza” A preocupação era repassar informações: conhecimentos extraídos dos clássicos. Foi denominada de educação tradicional por estar pautada nos clássicos e preocupar-se essencialmente com o conhecimento. O professor é o detentor desse conhecimento, sendo o centro desse processo, preocupando-se e pautando-se pela formação humanista. Comênio (1592-1670) e Herbart (1776-1841) são dois grandes exemplos da escola tradicional.

A divisão do trabalho e a Revolução Francesa, concluem o ciclo do domínio do clero e da nobreza, visto que os grandes pensadores e intelectuais da época, também chamados de “iluministas” ou “ilustrados”, ou ainda de “enciclopedistas” lutam em favor das liberdades individuais, pela racionalidade e detém idéias liberais, inaugurando uma nova era na história da educação. Gadotti (1993, p.87) afirma que um dos iluministas mais ilustres é sem dúvida Rousseau (1712-1778), pois ele

resgata a relação entre educação e política, constituindo em marco que divide a velha e a nova escola.

Segundo o mesmo autor, Rousseau centraliza, pela primeira vez, o tema da infância na educação:

> A partir dele, a criança não seria mais considerada um adulto em miniatura: ela vive em um mundo próprio que é preciso compreender; o educador para educar deve fazer-se educando do seu educando: a criança nasce boa, o adulto, com sua falsa concepção de vida, é que perverte a criança (GADOTTI, 1983, p. 87).

Para Gadotti (1983, p. 88) “o século XVIII é político-pedagógico por excelência”, pois pela primeira vez um Estado (a Prússia, em 1717) institui a educação obrigatória. Argumenta ainda que, sobretudo na Alemanha, “cresce a intervenção do Estado na educação, criando Escolas Normais, princípios e planos que desembocam na grande *revolução pedagógica nacional* francesa do final do século” (grifos do autor). Salienta ainda que nunca havia sido tão discutida a formação do cidadão por meio das escolas, como no período de vida da Revolução Francesa.

O autor afirma ainda que “a escola pública é filha dessa revolução burguesa” (p. 88), pois a mesma foi instituída pelos iluministas que defendiam uma educação cívica e patriótica baseada “nos princípios da democracia”, “*uma educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos”* Iniciando com ela a “*unificação do*

ensino público" (grifos do autor*)* em todos os graus apesar de ser elitista, pois só os mais capazes é que prosseguiam até a universidade.

Esses destacados avanços, tanto teoricamente como na prática, ocorridos no século XVIII, via Revolução Francesa, não escapariam de uma transformação em norma jurídica pelo Estado. Gadotti (1983, p. 101) salienta que:

> A Convenção[3] elaborou vários decretos, expandindo pela França o ensino obrigatório sem muito êxito. Desde aquela época os planos educacionais pareciam mais avançados do que a prática. Foi o caso do "Plano Nacional de Educação", aprovado pela Assembléia Nacional constituinte em 1793 e concebido por LEPELLETIER (1760-1793) [...] (Gadotti, 1983, p. 101).

O Plano Nacional de Educação não chega a se concretizar na íntegra, devido ao assassinato de Lepelletier em 1793. Suas idéias tiveram grande influência nos sistemas nacionais de educação criados no século XIX. Salienta-se que pela breve análise efetuada do plano proposto por Lepelletier, semelhanças aos sistemas atuais de educação são encontrados, a começar da alimentação, do uniforme, pelo estabelecimento de idade para início de escolarização com custos para o Estado (à época para a República), a divisão em três graus de instrução: escolas públicas (a educação nacional), institutos e liceus. Os alunos só poderiam ascender aos

---

[3] Assembléia extraordinária reunida durante a Revolução Francesa, de 1792 a 1795, com a finalidade de modificar a constituição e aprovar novas leis de reorganização do país.

institutos ou liceus, após terem percorrido a educação nacional (GADOTTI,1993). Enfim, parece-nos que o percurso da educação não é novo e nem tampouco o discurso sobre a sua organização, como querem crer as atuais políticas educacionais.

Ainda segundo Gadotti (1993, p.89) a Revolução Francesa pautou-se nas exigências populares para criar um sistema educacional. O autor citado argumenta que: “A Assembléia Constituinte de 1789 elaborou vários projetos de reforma escolar e educação nacional. O mais importante é o projeto de CONDORCET (1743-1794) que propôs o ensino universal como meio para eliminar a desigualdade”. Mesmo assim, a educação sugerida não era a mesma para todos, pois permitia a desigualdade natural entre os homens. Condorcet admitiu que as reformas educacionais precisam ser precedidas de mudanças políticas.

Apesar dos resultados não serem os mais satisfatórios, as idéias revolucionárias da época, pautadas a partir da consciência de classe, influenciaram o pensamento pedagógico de outros países como Alemanha, Inglaterra e América do Norte. Estudos realizados por Gadotti (1993, p. 90) indicam que: “O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, são o resultado e a expressão da importância que a burguesia, como classe acedente emprestou à educação”.

Essa escola, criada sob os auspícios da doutrina burguesa, no período de transição do feudalismo para o capitalismo, pauta-se nos seguintes princípios: obrigatória, gratuita, e universal: segundo o projeto de Lei de Lepelletier, que em seu artigo III, refere-se como sendo “educação nacional dívida da república para com todos, em que todas as crianças têm direito de recebê-la, e os pais não poderão se subtrair à obrigação de fazê-las gozar de suas vantagens”. Ainda no artigo II: “A educação será igual para todos; todos receberão a mesma alimentação, as mesmas vestimentas, a mesma instrução e os mesmos cuidados” (GADOTTI, 1993, p.102).

Sabe-se que a doutrina burguesa galgou sua ascensão sob os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Num primeiro momento, realmente ela assumiu o papel de defensora dos direitos de todos os homens, após vários séculos de obediência à igreja, assim, a burguesia tirava da igreja o monopólio da educação. Porém, para a burguesia a liberdade servia para outro fim: a acumulação de riquezas. Era uma liberdade com sentido de propriedade, do mesmo modo que perceberam logo que a igualdade social provocaria a padronização dos indivíduos, desrespeitando a individualidade (GADOTTI, 1993).

Essa nova classe mostra logo cedo, que seu projeto de igualdade para os homens na sociedade e na educação, não se concretizaria, pois alguns receberam mais educação do que outros. Gadotti (1993, p. 93) esclarece ainda que:

> A educação popular deveria fazer que os pobres aceitassem de bom grado a pobreza, como afirmara o próprio Pestalozzi. Esse grande educador acabava de enunciar o princípio fundamental de educação burguesa que ministrou uma educação distinta para cada classe: à classe dirigente a instrução para governar e à classe trabalhadora a educação para o trabalho.Essa concepção dualista da educação deverá ser sistematizada no século XIX pelo *pensamento pedagógico* positivista. (GADOTTI, 1993, p. 93) (grifos do autor*).*

A concepção burguesa de educação consolida-se, via pensamento pedagógico positivista, em que duas forças antagônicas tomam forma desde o final do século XVIII: o movimento popular e socialista e o movimento elitista burguês. Salienta que "essas duas novas correntes opostas chegam ao século XIX sob os nomes de marxismo e de positivismo, representadas por seus dois expoentes máximos: AUGUSTO COMTE (1798-1857) e KARL MARX (1818-1883)" (GADOTTI 1993, p.107).

Cada um dos representantes citado por Gadotti, tenta encontrar justificativas ou motivos que explicassem o surgimento de uma nova ordem social. O autor citado (1993, p. 108) argumenta que, Comte credita a derrota do iluminismo e dos ideais revolucionários à ausência de concepções científicas, justificando que a política deve ser uma ciência exata; enquanto que Marx busca as razões do fracasso na própria essência da revolução burguesa, que se mostra contraditória, visto proclamar a liberdade e a igualdade, impossível de se concretizarem sem a mudança do sistema econômico.

Ao mesmo tempo em que o capital precisa investir nas forças produtivas, é compromisso da revolução burguesa adotar medidas para controlar os movimentos políticos e trabalhistas promovidos pelos trabalhadores. Se o trabalho não garante a igualdade social, a educação haveria de cumprir esta missão. Ocorre que a escola tradicional defronta-se com outra tendência, que já vem se manifestando na Idade Moderna, introduzindo então um novo paradigma conhecido como Escola Nova. Gadotti (1993, p. 88) afirma que:

> Rousseau é o precursor da escola nova, que inicia no século XIX e teve grande êxito na primeira metade do século XX, sendo ainda hoje muito viva. Suas doutrinas tiveram muita influência sobre os educadores da época, como Pestalozzi, Herbart e Froebel.

Para a Escola Nova o foco não pode mais ser o conhecimento, mas as aptidões, o jeito e o respeito ao talento de cada indivíduo. Surge a idéia de que a inteligência é inata. Estudos afirmam que a inteligência nasce com o sujeito e desabrocha com o decorrer da idade. Dentre eles, podemos destacar FROEBEL (1782-1852) que foi o idealizador dos *jardins de infância.* Froebel considera a *auto-atividade* a base e o método de toda a instrução e Herbart valoriza os interesses naturais da criança. Gadotti (1993, p. 90) afirma que Herbart (1776-1841) “vê a linguagem como a primeira forma de expressão social e o brinquedo como uma forma de auto-expressão”. Froebel inspira também John Dewey (1859-1952), um dos fundadores do pensamento escolanovista. Essa escola prioriza a transmissão de conteúdos e a formação individualista. Assim, a burguesia, que necessitava atingir um contingente maior de operários, percebeu a necessidade de oferecer uma instrução mínima à

grande massa de trabalhadores. Com ela, surgem os sistemas nacionais de educação, legado que a burguesia emprestou à educação.

Os compromissos da Escola Nova são os de desenvolver a liberdade e a individualidade por meio das atividades centradas no aluno. No cerne desta teoria centra-se a capacidade individual: se o indivíduo é inteligente e ativo ele é capaz de se promover. Os que não logram êxito são vagabundos, não tem interesse...

Este período vai dos anos 20 aos anos 60 do século XX, no Brasil. Em países como os EUA, mais do que na Europa, na década de 60 já havia um esforço para reformar este tipo de ensino. Nesse sentido, Saviani (1989, p.24) comenta que:

> Após a promulgação da Constituição de 1934, a Escola Nova vai ganhando terreno no Brasil e, em 1947, em decorrência já da nova Constituição, a de 46 que determinou ser atribuição da União fixar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, compõe-se uma comissão para elaborar o anteprojeto da nova lei. Essa comissão reúne os principais educadores da época e nela figuram, em maior número, escolanovistas, o que já traduz uma predominância do escolanovismo na educação brasileira nesse período que vai até cerca de 1960. [...] Na década de 60, a Escola Nova começa a apresentar sinais de crise, delineando-se uma outra tendência que eu chamo de Pedagogia tecnicista (SAVIANI ,1989, p.24).

Fracassa o intento proposto pela burguesia, cujo discurso é o de garantir liberdade e igualdade, mas dá ênfase à individualidade, chocando-se com os propósitos do capital, que buscam um homem disciplinado e submisso. Rompe-se de uma vez com

a idéia de formar o homem fraterno, abandonando os três princípios que fundamentam a sociedade burguesa (igualdade, fraternidade e liberdade), propondo-se a formação para o trabalho, pautada nos princípios do positivismo. Desenvolve-se a partir de então o pensamento positivista, que tem em Durkheim (1858-1917) um dos maiores expoentes.

Gadotti (1993, p. 109) relata que para Durkheim a educação é imagem e reflexo da sociedade, sendo um fato fundamentalmente social, cuja pedagogia seria uma *teoria da prática social* (grifos do autor). Para ele a sociedade se compara a um animal: possui um sistema de órgãos diferentes onde cada um desempenha um papel específico, sendo que alguns órgãos seriam mais privilegiados do que outros. Privilégio esse, considerado natural, representando um fenômeno normal, como em qualquer sistema de seres vivos onde predomina a lei da sobrevivência dos mais fortes ou aptos (evolucionismo). O autor acima citado salienta ainda que: “Esse conjunto de idéias pedagógicas e sociais revela o caráter conservador e reacionário da tendência positivista na educação”.

No Brasil, o pensamento positivista manifesta-se mais fortemente a partir da Velha República, culminando com o golpe militar de 1964. O autor já mencionado (1993, p. 110) argumenta que:

> Segundo essa ideologia da ordem, o país não seria mais governado pelas “paixões políticas”, mas pela racionalidade dos cientistas

> desinteressados e eficientes: os tecnocratas. A *tecnocracia* instaurada a partir de 1964 nos oferece um exemplo prático do ideal social positivista, preocupado apenas com a manutenção dos "fatos sociais" entre eles, a existência concreta das classes (GADOTTI, 1993, p. 110) (grifos do autor).

A doutrina positivista serviu enormemente às elites, inclusive às brasileiras, quando as mesmas sentiram-se ameaçadas em seus privilégios pela organização da classe trabalhadora. Com esse pensamento introduz-se o uso da tecnologia educacional que tem em seu cerne a teoria desenvolvida por Skinner. Desta forma, concluiu-se que: na escola tradicional a ênfase recai no professor em função do seu conhecimento; na escola nova o centro das atenções é o aluno, um ser pensante que é capaz de construir o seu conhecimento, pois já nasce com ele; na escola tecnicista há a centralização sobre os meios/recursos de ensino utilizados. O planejamento ganha destaque com a organização científica do trabalho. Constata-se o uso da mesma, quando Skinner (1972, p.20-21) aponta:

> [...] ora, o organismo humano é muito mais suscetível às contingências precisamente programadas do que os outros organismos já estudados no laboratório. Há, portanto, todas as razões para esperar que um controle mais eficaz da aprendizagem humana exija recursos instrumentais. [...] Para poder utilizar os progressos feitos no estudo da aprendizagem, a professora precisa poder contar com o auxílio de recursos mecânicos.

Atualmente, com outra roupagem a educação passa a centrar-se nos computadores, ou seja, a ênfase recai sobre os meios.

O trabalho desenvolvido por Skinner baseia-se no behaviorismo, cujo conceito principal é o estudo do comportamento humano, contrapondo-se aos estudos metafísicos sobre os processo psíquicos.

Skinner (1972) baseia-se na teoria positivista, desenvolvida por Comte (1798-1857), cujo princípio é descobrir as leis que regulam a sociedade para tomar para si as rédeas do desenvolvimento social. Nesse sentido, essa forma de conceber o mundo entende que a sociedade é a soma de todos os indivíduos, ou seja, a totalidade é a soma das partes promovendo o raciocínio lógico dedutivo. Sendo a soma de todos os indivíduos, se a educação é regida pelos princípios estabelecidos, obtém-se o controle da sociedade.

A contradição, no entanto, fica evidente quando se afirma que as transformações radicais da sociedade independem das transformações das relações estabelecidas entre os homens para produzir sua vida. Para Skinner, cada coisa é separada: as relações de trabalho, os aspectos sociais que se quer transformar. Assim, a ênfase recai sobre o planejamento, pois ao elaborá-lo procede-se à divisão metódica do conteúdo em partes estanques, desconexas, descontextualizadas. Perde-se a dimensão social dos conteúdos. Cada parte explica-se por si mesma, com a roupagem positivista, como manda a lógica formal. A aprendizagem se resume à aquisição de novos comportamentos, categorias distintas denominadas de estímulo e reforço. O estímulo precede o comportamento, visto que o reforço é dado após o

comportamento desejado aparecer, resultando no desenvolvimento que é a somatória dos comportamentos apreendidos.

A teoria comportamental (skineriana) trabalha com duas categorias que separam pensamento e ação. A aprendizagem se resume à aquisição de novos comportamentos, ressaltando nessa forma de educação a ênfase quanto à quantidade de conteúdos a serem ministrados com vistas à repetição, memorização, às competências necessárias ao mundo do trabalho, à sua utilidade em relação ao uso da máquina.

Não se trata aqui de simplesmente criticar e excluir da prática escolar a repetição; a questão a ser repensada é o sentido positivista de como é assumida a ação pedagógica, desprovida de entendimento, gerando, portanto uma prática sem significado.

Gadotti (1993, p.111) argumenta que:

> Apesar do pouco entusiasmo que os educadores progressistas brasileiros demonstram pelo pensamento pedagógico positivista, devido as suas implicações político-ideológicas, ele trouxe muitas contribuições para o avanço da educação, principalmente pela crítica que exerceu sobre o pensamento humanista cristão.

O autor já citado acrescenta que o pensamento positivista no Brasil influenciou o primeiro projeto de formação do educador, no final do século XIX, visto o valor dado à ciência, portanto é inegável sua contribuição ao estudo científico da educação.

A introdução das máquinas de ensinar é operacionalizada devido à teoria desenvolvida por Skinner, produto também da necessidade do capital, com a automação rígida. É possível afirmar que a introdução nas escolas da necessidade e prática dos computadores pode ser relacionada à teoria tecnicista. A lógica de raciocínio que permeia os programas desenvolvidos pelos computadores é a mesma sistematizada por Skinner, baseada na repetição, visando substituir o trabalho humano pelo trabalho da máquina.

A produção de corte taylorita/fordista demandou um alto investimento em conhecimento, principalmente na área das engenharias, que seriam responsáveis pela criação e introdução das novas tecnologias. Porém, isto não modificou a divisão do trabalho, sua parcelarização, pois o planejamento científico possibilitou uma divisão ainda maior do trabalho.

É refletindo sobre este ponto que é preciso entender que a formação dos professores não pode ser desvinculada das relações de trabalho, pois ela é fruto de uma divisão do saber.

Nessa perspectiva, devido à facilidade de acesso (de uma parcela privilegiada da população), é possível, de forma rápida, obter informações sobre os mais variados assuntos que nem sempre estão ao alcance do professor. Dessa forma, é importante que o professor tenha consciência de que seu conhecimento é limitado e que seu papel é muito mais de levar o aluno a refletir sobre as informações obtidas, do que simplesmente incorporá-las, tendo como ponto de apoio o conhecimento da realidade em que se encontram inseridas. Esta postura, humilde, em primeira instância, revela a incompletude da formação docente bem como uma característica essencial do educador da modernidade. Tal afirmação aponta para uma das maiores necessidades do professor da atualidade: a formação continuada.

Refletir sobre a realidade só é possível considerando-se a prática social como ponto de partida, usando-a como leitura da realidade (WACHOWICZ,1989).Para Gasparin (2002, p.21):

> A prática social considerada na perspectiva do pensamento dialético é muito mais ampla do que a prática social de um conteúdo específico, pois refere-se a uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expresso nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos,etc.

Por se tratar de uma questão que gera contradições e polêmicas, pois não se restringe somente ao envolvimento com o período acadêmico, mas com toda a vida profissional, a formação continuada é uma das alternativas apontadas para superar

as dificuldades da carreira docente, bem como a do resgate da dignidade profissional. Vasconcellos já alerta para isso (2001 p. 181):

> Quanto à formação permanente, embora ainda embrionária em relação ao conjunto das redes de ensino, e muitas vezes com uma série de equívocos, têm crescido as práticas de programas de capacitação continuada, bem como de criação do espaço de trabalho coletivo nas escolas.

É fundamental que o professor busque respostas para as questões as quais ainda não saiba responder de imediato. Assim sendo, cabe considerar Behrens (1996, p. 139), quando afirma que “as inovações propostas demandam medidas de redefinição de toda a estrutura do desenvolvimento de programas sobre a capacitação docente [...]”.

Muitas experiências têm sido desenvolvidas pelo país afora, com vistas a encontrar caminhos para a formação continuada, pois a mesma deve configurar-se pela reflexão sistematizada do professor envolvido na formação continuada. Por ser recente a proposta, é importante que se desencadeie o processo de repensar a práxis docente: “Cabe às instituições criarem as condições que favoreçam esta formação permanente do educador, em termos de acesso a materiais, cursos, reciclagens, acompanhamento, tempo de pesquisa, etc.” (VASCONCELLOS 2001, p. 181). Isto também é apontado por Behrens (1996), ao citar Zeichner, como “[...] momentos estruturados de prática pedagógica integrados nos programas de formação de professores” onde se recomenda levar em consideração o contexto

estrutural e político, bem como a atribuição de papéis mais politizados aos formadores de professores.

AQUINO (2000, p.08) defende a idéia de que a educação é uma das alternativas para melhoria das condições sociais da população: “Das esferas macroestruturais, passando pela sociedade civil, até o cidadão comum, todos, sem exceção, parecem compartilhar da opinião de que a educação (e, em particular, a escolarização), é a solução ou alternativa mais promissora para os dilemas sociais que testemunhamos à exaustão na contemporaneidade democrática”.Resta então questionar: qual educação, qual escola, qual professor? Vivemos numa sociedade repleta de contradições, onde os conflitos, longe de serem um passo para realização de algo positivo, são, na maioria das vezes, antagonismos de posições radicais, impostos por uma sociedade desigual. Quando se refere que a educação é a solução para os problemas, dilemas da contemporaneidade, não se pode ser ingênuo neste posicionamento. É necessário explicitar, que esta solução não depende somente dela, dos seus atores, mas sim, de todo um contexto social que envolve esta instituição social chamada escola, numa dialética de posições e alternativas. Em outras palavras, pode-se afirmar que a educação não tem poder para mudar o cenário social, embora tenha um papel fundamental na medida em que possibilita ou não o desenvolvimento das funções cognitivas superiores das crianças e jovens contribuindo para a ampliação ou diminuição do processo de alienação.

Sobre esta questão, Vasconcellos (2001, p. 16) comenta:

> Os professores e as professoras andam perplexos com tudo aquilo que vem acontecendo com eles, com a escola e com a sociedade. Está em curso uma profunda mudança na relação Escola-Sociedade e parece que ainda não nos demos conta suficientemente das suas radicais conseqüências (Vasconcellos, 2001, p. 16).

Tais considerações, baseadas na experiência docente e acadêmica permitem afirmar que poucas serão as alterações na capacitação de professores, se não houver vontade política, competência técnica, teórica e humana com vistas a transformação do ensino e à busca de uma educação com maior qualidade.

O discurso da política neoliberal enfatiza que é preciso ensinar a todos, porém, em doses homeopáticas. Ao mesmo tempo, também está presente, defesa da gratuidade, do acesso a todos ao conhecimento, embora constate-se uma enorme contradição: a invasão da iniciativa privada na educação em detrimento da educação pública. Quanto mais se fala em gratuidade mais se privatiza; quanto mais se fala em qualidade menos se tem. Questiona-se então: educação para quem? Há apenas um discurso que não chega a concretizar-se.

É preciso, portanto, buscar a prática social traduzida e compreendida por todo o grupo social envolvido, através dos filtros pessoais e sociais, mas que não se reduz somente ao individual, mas ao coletivo que manifesta as apreensões e determinações do todo social maior. Ou seja, tal como Vasconcellos (2001, p.181) afirma, é fundamental a visão de totalidade: “Visão política de totalidade, para poder

entender as complexas relações da escola com a comunidade e, em especial, com a sociedade".

Para que o professor tenha essa visão de totalidade é necessário que compreenda como ele está situado no interior dessa sociedade que ele habita, que relações se estabelecem para que possa agir como sujeito de transformação. Dessa forma, como se manifestam as relações de poder e saber que se estabelecem no seio desta sociedade que constitui o professor? Estas são inquietações diante das quais, é necessário contextualizar a sociedade contemporânea. Para isto, resgata-se algumas considerações que se julgam apropriadas e que foram expressas por Santos (1996, p. 22):

> O exercício das nossas perplexidades é fundamental para identificar os desafios a que merece a pena responder. Afinal todas as perplexidades e desafios resumem-se num só: em condições de aceleração da história como as que hoje vivemos é possível pôr a realidade no seu lugar sem correr o risco de criar conceitos e teorias fora do lugar? (SANTOS,1996, p. 22).

Como exposto anteriormente, é necessário contextualizar o período histórico atual pelo qual se passa e vive-se, pois se está num século recém-nascido sem que se possa avaliar o que, há pouco, concluiu-se. Em outras palavras, o século XX, ficará na história como um século marcado pelas guerras, pelos conflitos, pelas doenças, pela desesperança e pela falta de perspectiva de futuro. Por outro lado, pode-se caracterizá-lo também pela imensa evolução tecnológica, descobertas científicas principalmente voltadas à área da saúde, industrialização acelerada em que a força

física do homem é substituída pela energia da máquina (primeiro pelo vapor depois pela eletricidade), pela revolução microeletrônica (expandindo as capacidades intelectuais do homem, dando-lhe maior mobilidade), prevendo-se uma terceira revolução baseada no setor energético, tão grande a velocidade dos inventos, colocando o ser humano em contato com aparelhos que proporcionam maior conforto. Talvez, por isto, tenha sido tão difícil para todos o planejamento de ações em longo prazo.

> O século XX ficará na história (ou nas histórias) como um século infeliz. Alimentado e treinado pelo pai e pela mãe, o andrógino século XIX, para ser um século-prodígio, revelou-se um jovem frágil, dado às maleitas e aos azares. Aos catorze anos teve uma doença grave que, tal como a tuberculose e a sífilis de então, demorou a curar e deixou para sempre um relógio. E tanto que aos trinta e nove anos teve uma fortíssima recaída que o privou de gozar a pujança própria da meia idade. Apesar de dado por clinicamente curado seis anos depois, tem tido desde então uma saúde precária e muitos temem uma terceira recaída, certamente mortal. Uma tal história clínica tem-nos vindo a convencer – a nós cuja inocência está garantida por não termos escolhido nascer neste século – que, em vez de um século-prodígio, nos coube um século idiota, dependente dos pais, incapaz de montar casa própria e ter uma vida autônoma (SANTOS, 1996, p.75).

Por ter sido um século notadamente marcado por destruições no seio dos países, das famílias e da sociedade, o mesmo não ocorreu com o capitalismo, que cresceu e cresce como a fênix (ele ressurge das cinzas das guerras) para manter-se como modo de produção predominante. Seus tentáculos estendem-se por todas as estruturas da sociedade atingindo todas as instituições sociais indistintamente. Desta forma, as concepções sobre a natureza do capitalismo, do Estado, do poder, estão cada vez mais confusas e contraditórias. Segundo Santos (1996), as contradições

dizem respeito a duas posições antagônicas: a primeira a de que o capitalismo nunca funcionou de acordo com a sua ideologia e, por isso, o triunfo final dos valores capitalistas será o sinal da crise final do capitalismo enquanto sistema; e a outra é que o capitalismo não pode ser criticado por ser repressivo, alienante, porque realizou exatamente o que se pretendia que se realizasse, isto é reprimir certos impulsos e tendências e produzir uma personalidade humana menos multifacetada e imprevisível. Argumenta, ainda, que: "Deste modo à sobrevivência do capitalismo assenta, para a primeira concepção, na negação prática da sua ideologia e, para a segunda, na incessante afirmação desta" (1996, p. 115).

Como se pode perceber, o grau de contradições sobre o sistema capitalista que nos cerca é ambíguo como também é ambígua a concepção de Estado e sua participação ou penetração na sociedade civil. Para alguns, o Estado toma formas cada vez mais autoritárias, descritas como 'autoritarismo regulador, democracia vigiada, neocorporativismo, fascismo benévolo', enquanto outros autores convergem para a idéia de que o Estado é ineficaz, incapaz de desempenhar as funções de que se incumbe. Santos (1996,p. 116) complementa que:

> De acordo com esta concepção, o Estado ou carece de recursos financeiros (o argumento da crise financeira) ou de capacidade institucional (o argumento da incapacidade da burocracia do Estado para se adaptar ao acelerado ritmo de transformação social e económica) ou carece ainda dos mecanismos que na sociedade civil orientam as acções e garantem a sua eficácia (o argumento da falta de sinais de mercado na actuação do Estado). Nestas análises, o Estado ora surge como um leviatã devorador, ora como um empreendedor falhado .

Necessita-se entender sobre as questões do Estado e do capitalismo para situar o professor da contemporaneidade, pois sua atuação dar-se-á neste contexto contraditório, cujos paradigmas muitas vezes estão envoltos pela obscuridade velada dos interesses econômicos, políticos e sociais. Santos (1996, p. 34) usa a seguinte argumentação para explicitar a questão dos paradigmas:

> Tenho vindo a afirmar que nos encontramos numa fase de transição paradigmática, entre o paradigma da modernidade, cujos sinais de crise me parecem evidentes, e um novo paradigma com perfil vagamente descortinável, ainda sem nome e cuja ausência de nome se designa por pós-modernidade. Tenho mantido que essa transição é sobretudo evidente no domínio epistemológico: por de baixo de um brilho aparente, a ciência moderna, que o projecto da modernidade considerou ser a solução privilegiada para a progressiva e global racionalização da vida social e individual, tem-se vindo a converter, ela própria, num problema sem solução, gerador de recorrentes irracionalidades. Penso hoje que esta transição paradigmática, longe de se confinar ao domínio epistemológico, ocorre no plano societal global: o processo civilizatório instaurado com a conjunção da modernidade com o capitalismo e, portanto, com a redução das possibilidades da modernidade às possibilidades do capitalismo entrou, tudo leva a crer, num período final.

Estas reflexões, este desvelamento de como o paradigma se emaranha no seio da sociedade, revelam sintomas de esgotamento do processo civilizatório, pois o que se configurou como progresso relegou à natureza a mera condição de meio de produção para a sociedade capitalista. Estes sinais tornam-se mais visíveis quando se percebe a eminência das catástrofes ambientais, a miséria e a fome a que é submetida grande parcela da população mundial. Ora, sempre que o capitalismo deparou-se com crises, devido ao excesso de acumulação, fê-lo ampliando a criação de novas mercadorias disponíveis ao consumo humano, estendendo estes bens e serviços a pontos do globo terrestre que até então não estavam integrados à

economia mundial. Porém, a mercadorização e mercantilização dos bens e serviços, começam agora a atingir o próprio corpo humano pela biogenética e isto ocorrendo não será mais possível ir muito além. Estas constatações e as referentes à economia capitalista fazem refletir sobre a colocação de Santos que o capitalismo está prestes a concluir o seu ciclo, assim se referindo:

> Quanto à integração do planeta terra na economia capitalista mundial, as duas últimas décadas de transnacionalização da economia parecem ter concluído definitivamente o processo histórico que se iniciou na época das descobertas (SANTOS, 1996 p. 35).

Entende-se, dessa forma, que o modo de produção capitalista vem manifestando evidências da necessidade de sua superação, pois não mais é possível, à grande maioria da população, viver nas atuais condições a que é submetida a circunstâncias como fome, miséria, falta de moradia, saúde precária, falta de recursos para educação, enfim, enquanto os que produzem não tem acesso ao que produziram, uns poucos determinam como devem os demais agir, pensar, ser, viver...

1.4 O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

É neste emaranhado de contradições econômicas, sociais e políticas que se situa o educador, a educação e o processo educativo. No jogo das políticas educacionais, em que o Estado, pelos motivos já explicitados, não consegue atender a demanda por escolas, maior número de vagas, melhores salários, planos de capacitação

profissional e de carreira é que se encontra o professor. Porém, como chegou o professor a esta condição de assalariado, desprovido de competências, com pouco prestígio social e mendigando a possibilidade de continuar se formando?

Para entender um pouco de como isto tudo ocorreu, será necessário remeter a constituição histórica do trabalho docente, especialmente à constituição do professor[4] enquanto trabalhador da educação. Para explicitar seu trabalho, há que se tecer algumas considerações entre sacerdócio e profissionalismo. Para Kreutz (1985, 1986, *apud* HYPÓLITO, 1997, p. 18):

> [...] a concepção do magistério como vocação/sacerdócio foi construída por razões político-religiosas conservadoras e autoritárias. [...] a origem dessa concepção pode ser buscada no século XVI, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares. Esta abertura visava fundamentalmente à leitura dos textos religiosos e, com isso, à manutenção da influência que a igreja exercia sobre os intelectuais e a grande massa da população (Kreutz 1985, 1986, *apud* HYPÓLITO, 1997, p. 18).

.

Os conflitos político-religiosos travados na Europa testemunharam o controle que a igreja exercia sobre a Educação, visto que quando surgiu a demanda de se abrir escolas para outras camadas da população (que não a nobreza, o clero...) os colaboradores leigos que foram convocados a exercer a função docente, deveriam

---

[4] Como há diferentes denominações para o profissional da educação será utilizada a terminologia: professor.

efetuar um juramento de fidelidade aos princípios da igreja. Daí, segundo Hypólito (1997), advém o termo “professor”: aquele que professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade.

Porém, os processos de transformação que ocorreram, tais como a industrialização, as formas de organização do processo de trabalho, as mudanças de ideários políticos, a urbanização, os avanços culturais, fizeram com que surgisse a escola laica para todos, sob os auspícios do pensamento liberal, que propunha a formação docente baseada em parâmetros técnico-profissionais e não mais na profissão de fé. Portanto, “a visão de professor promovida e estimulada pela igreja, especialmente no século passado, opunha-se à concepção moderna, liberal, baseada no profissionalismo, na laicidade, no espírito democrático e público da educação”(p. 21).

Por outro lado, Hipólito (1997, p. 21) aponta para uma outra questão fundamental, presente nesse momento:

> A concepção liberal atendeu a uma exigência do desenvolvimento da sociedade capitalista, urbana e industrial, que demandava, de forma crescente, atendimento educacional elementar para parcelas cada vez maiores da população trabalhadora.

A concepção liberal que se alastrou por todos os países capitalistas, fez com que os profissionais se organizassem em categorias profissionais, o mesmo ocorrendo com a categoria dos professores. Isto aconteceu para se contrapor à idéia de professor como sacerdócio. Com isto o professor que possuía prestígio social, autonomia e controle sobre o seu trabalho, aos poucos vai distanciando-se de suas metas iniciais, tornando-se mais definida sua categoria profissional. A par disto, quanto mais cresce como profissional, mais dependente do Estado se torna.

> Ou seja, à medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada, empregada pelo Estado e tendo sua função regulamentada, reduz-se o seu prestígio social, sua autonomia e o controle sobre seu próprio trabalho; reduz-se, também, o controle que a comunidade pode exercer sobre a educação de seus filhos (HYPÓLITO, 1997, p. 21).

Assim começa o período em que o professor assemelha-se a um operário de fábrica, com horário definido, pago por hora aula, com uma linha de produção chamada sala de aula. Santos (1975, p.32) destaca com propriedade essa afirmação:

> Começa a era do professor que se empenha na luta do dia-a-dia. Do professor que vai à escola como o operário vai à fábrica. Do professor que se preocupa em lecionar como o operário se preocupa em fabricar peças. A cada hora uma nova turma. A cada turma uma nova disciplina. A cada disciplina mais um caderno de chamada, mais uma prova, mais uma nota, mais um conceito. Do professor que corre de uma escola para outra. De um lugar para outro e, até mesmo, de uma cidade para outra.

Constata-se, ainda, a precariedade dos salários, o aumento da jornada de trabalho (com tarefas a serem desenvolvidas em casa, em detrimento do convívio familiar), inexistência ou reduzidíssimas horas destinadas ao preparo das aulas, correção de trabalhos e provas, para convívio com os alunos. O que impera é o culto ao sacrifício: sacrifica-se a família, os filhos do professor, enfim, a juventude de ambos: aluno, professor e família.

Santos (1975) salienta que do artesanato educacional passou-se à produção em massa. Referente aos alunos, dos poucos “bem preparados” forja-se a idéia e o ideal dos muitos “mais ou menos” que são iguais em direito e saber, sem levar em conta que saber não pode ser nivelado por leis.

Assiste-se a um período em que as máquinas substituem o homem, tentam também substituir o professor. Há um esforço econômico e ideológico em transformar o professor em máquina, máquina de ensinar... Perde-se o sentido e o significado do trabalho docente. Santos (1975, p. 32) acrescenta: “O aluno responde chamada. O professor bate ponto. Massificado e massificador, o professor perde a sua personalidade. O professor transforma-se em máquina de aprovação”.

O que em outras épocas se configura como autonomia docente, hoje, resume-se a uma caricatura, colocando o professor muito mais como vítima do que protagonista da história, passando-o à categoria de proletário da cultura. Certamente se for evocado o sentido propagado nas diversas ramificações das ciências, nega-se que o

professor seja um proletário, porém, convém assinalar os diversos significados que se dá a essa palavra para compreender a afirmação de que o professor realmente é um proletário.

Estudos realizados sobre a proletarização do professor, efetuado por Santos (1975) apontam para vários significados da palavra proletário. Destaca-se o que o dicionário Michaelis descreve:

> Pro.le.tá.rio *adj (lat proletariu)* 1 Que diz respeito ou pertence aos proletários. 2 Representativo do proletariado: *Partido proletário.* Habitado por proletários: *Bairro proletário.* Constituído por proletários: *classe operária.sm* 1 Cidadão pobre,da última classe do povo, isento de imposto, que, entre os romanos, só era considerado como útil pelos filhos que tinha. 2 Membro do proletariado ou classe proletária. 3 Termo de ecologia aplicado aos vegetais com reservas escassas ou nulas.

Até aqui não fica claro o que se busca, mas, verificando a junção de proletário + ado, encontra-se no mesmo dicionário dois significados que se aproximam do sentido dado ao trabalho do professor atualmente:

> 1 Classe dos trabalhadores livres asssalariados na sociedade técnica industrial (Karl Marx). 2 A classe dos indivíduos, em uma comunidade, que para seu sustento dependem do produto de trabalho regular ou ocasional; classe operária.

Santos (1975, p. 42) aponta um sentido que parece ser crucial para o entendimento da proletarização do professor, afirmando que: “Ser proletário é um estado de inconsciência”, no sentido psicológico da palavra. Isso significa dizer que ao proletário não se pede o uso da inteligência, da cabeça. Solicita-se a presença física, a permanência no local do trabalho ou na execução da tarefa pré-estabelecida, medindo-se o desempenho pela rentabilidade, pontualidade e assiduidade, sem condições de aumentar seu salário-hora ou diminuir/aumentar horas de trabalho. Essa inconsciência leva o professor a não diferenciar o que o distingue do proletário. O autor ainda estabelece as diferenças:

> Para diferenciar o professor do proletário, lembrariam que ele é qualificado, tem mais estudo que o proletário, que a cultura pessoal do professor pode enquadrá-lo acima do proletário; que o professor conforme o nível em que atua, estaria situado ou na classe média ou na classe alta; que o professor não presta serviço com o corpo e sim com sua inteligência e seu saber; que o professor cumpre missão enquanto o proletário cumpre horário ou tarefa; que bastaria lembrar a diferença entre o trabalho predominantemente físico do operário e o trabalho eminentemente intelectual do professor para concluir, definitivamente, que o professor não é um proletário (SANTOS, 1975, p. 42).

Esses argumentos, numa análise do senso comum, servem para diferenciação. Porém, onde se encontram as semelhanças com o trabalho do proletário? Como até aqui exposto, o trabalho é um direito e uma condição da própria existência humana, ser proletário não. Ao proletário é dado entender que é objeto, animal de tração ou máquina. É sentir que é mero instrumento de produção, cuja utilidade é reconhecida enquanto produz. Qual é a condição de sua existência material do professor hoje? É a mesma do proletário.

Ao professor é dado entender e sempre foi sua tarefa formar o cidadão, nesse sentido ele é um artesão que forma cidadãos conforme os modelos que a sociedade solicita. E hoje, a sociedade industrial exige a formação de operários e as escolas formam operários sob os auspícios do mestre-sala professor.

Santos (1975, p. 47) afirma que:

> Ao longo dos tempos as escolas não tiveram ideologia própria. Sempre se deixaram motivar pelo grupo predominante, em qualquer sociedade. Parece, apesar de todos os depoimentos em contrário, que o professor sempre foi um alienado, sempre viveu em função de valores alheios, sempre foi alguém que pôs seus conhecimentos a serviço de uma causa ou de uma pessoa, ou de uma divindade. Assim, como os proletários que executam a vontade alheia, o professor sempre formou segundo o pensamento alheio. [...].

Não se é contra preparar trabalhadores. Isto é necessário e faz parte da condição atual de nossa própria existência. O que se questiona e se considera uma contradição é formar proletários e além de tudo, tentar proletarizar o professor. É considerar o professor como um objeto ou alguém que aluga o seu corpo por determinado tempo a fim de fabricar ou manipular algo chamado aluno.

A linguagem empresarial domina a existência da escola, transfere estruturas, organogramas e ações do campo econômico para o campo educacional. O autor em referência (1975, p. 48) corrobora ao afirmar:

> O conceito de escola como empresa implica numa transposição de termos do campo econômico para o campo educacional. Alguém produz alguma coisa para outrem, em proveito próprio ou alheio. . Quem é o consumidor? A sociedade. Quem se aproveita da produção? (SANTOS,1975, p. 48).

Fernandes (1987) ainda acrescenta o caráter político e a sua correlação com a atividade do professor, destacando que dentre as sociedades subdesenvolvidas, o Brasil possui características diferenciadas, por possuir um desenvolvimento desigual, com contrastes e contradições violentos, onde a figura do docente deixa transparecer o que ele faz e o que ele deixa de fazer.

Outro fator limitante em relação ao horizonte cultural dos professores que os torna proletários, diz respeito ao acesso à cultura por parte deles, não tanto no que diz respeito à teoria, mas à prática, como afirma Fernandes (1987, p.14):

> Se nós comparássemos o professor ao proletário, que preocupou as reflexões de Marx naqueles célebres manuscritos de 44, diríamos que o professor foi objetificado e ainda o é na sociedade brasileira. Isso é curioso, porque se ele não trabalha com as mãos, ele é um intelectual. É preciso compreender essa brutalização cultural, que se faz desde o passado mais longínquo, e que chegou e ainda chega a ser tenebrosa com relação ao ensino de crianças – as célebres professoras primárias. [...] Todos somos professores. Todos somos, fomos e seremos brutalizados.

Quanto mais os docentes aderem ao Estado como empregador, vivendo de salários, mais vão se distanciando das comunidades que estavam inseridos, perdendo o controle sobre sua ação, sobre o ensino, sobre sua formação, ficando cada vez mais

difícil realizar o ofício de ensinar. Desta forma, aparece a parcelarização do trabalho docente, onde ao professor só é possível dominar parte do conhecimento, parte da especificidade do ato de ensinar... Exigindo nos dias atuais que ele precise continuar aprendendo, que ele busque incessantemente qualificação, surgindo também à necessidade da formação continuada ou permanente do mesmo.

O professor passa a perceber que os valores que julgava seguros, já arraigados à sua prática, não mais se sustentam; conhecimentos acumulados pela academia já não respondem suficientemente para direcionar a vida no trabalho e na família. O professor encolhe-se diante da vastidão que se agiganta aos olhos e penetra pelos jornais, pela TV, pelo computador e pelos livros.

Desta forma, retrata-se um novo perfil para a educação e, em conseqüência, para o professor. Este perfil emerge como sendo o professor um agente fundamental para o processo de desenvolvimento, peça importante para a formação do caráter e do espírito das novas gerações e necessitando para tanto aperfeiçoar-se permanentemente, cotidianamente.

Esta formação permanente perpassa seguramente pela reflexão sobre o ato de ensinar, sobre a prática pedagógica. Porém, há que se alertar que não serão pacotes advindos do governo que farão com que os professores reflitam sobre a sua

prática. É necessário que os atores do processo o façam, conscientemente. A este respeito Behrens (1996, p. 109) chama a atenção:

> [...] os professores atingidos pela reforma não se sensibilizam pela mudança e perpetuam sua ação docente reprodutiva, e estão certos de que a reforma foi idealizada para eles e não com eles. O fato de não estarem preparados para a autocrítica do seu conhecimento, não possibilita estabelecer um referencial legítimo para avaliar as lacunas e incoerências decorrentes de sua formação (BEHRENS,1996, p. 109).

A reflexão sobre a prática educativa, pelos seus próprios agentes, os educadores, é fundamento para o processo de educação continuada. Esta reflexão poderá abrir espaços aos saberes do professor que, em sua grande maioria, ficam na solidão do individualismo. A este respeito, sobre a formação continuada do professor, é o tema que se abordará na seqüência.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO CONTINUADA: DIVERSAS VOZES SOBRE O TEMA

2.1 AS DIFERENTES DISCUSSÕES

Dado o panorama educacional brasileiro e mundial, não há como negar que a formação continuada é uma realidade e também uma exigência que se faz, alavancada por meio dos avanços da ciência e da tecnologia que se processam, e também como uma nova categoria que o “mercado” passou a acrescentar. Por ser uma necessidade, a formação contínua necessita ser repensada para atender as legitimação e formação digna do ser humano. Existem determinadas distinções de terminologia dentre elas pode-se destacar “formação continuada”, “educação continuada” ou “educação permanente”, porém, há que se destacar que todas elas são ligadas, mesmo quando podem ser explicitadas de maneira distinta, como aponta Ferreira (2003, p. 19):

> Tradicionalmente ligados, o primeiro à aquisição de ordem profissional e os dois últimos à cultura geral, estes termos não devem continuar em oposição: por um lado, porque esta distinção conduz a um falso problema, correndo-se o risco de mais um “divisionismo” no mundo refuncionalizado que vivemos e que a divisão técnica do trabalho ocasionou, fragmentando o conhecimento, as possibilidades e a vida humana. Por outro lado, porque no atual contexto a realização de uma formação, sejam quais forem os seus objetivos, depara-se com as mesmas dificuldades e enfrenta os mesmos obstáculos e desafios. Desta forma a única questão real que se coloca é a da formação continuada quanto ao seu estatuto teórico e valor, suas finalidades e integração no mundo globalizado, bem como o papel da gestão democrática da educação, como prática política responsável e coerente com essa formação (FERREIRA. 2003, p. 19).

Assim, parte-se de alguns autores já consagrados no meio acadêmico, respeitados pelos seus posicionamentos e produções científicas, que em conjunto com os demais profissionais da educação e pela sua caminhada na busca efetiva de uma educação mais comprometida, tecem comentários e buscam conceituações num campo árduo, padecendo de compreensão por parte das demais ciências denominadas exatas ou naturais.

Ciências estas que ostentam o poder da experimentação e comprovação por meio da verificação empírica testes e experimentos, cujo objeto não pode se valer à esfera das ciências humanas. Afinal, a educação por ser uma ciência que lida com pessoas, idéias, pensamentos, abstrações, linguagem, enfim, por sua diversidade de objetos e sujeitos, nem sempre pode se valer da ciência experimental, em forma de medida como podem efetivamente realizar a Matemática, a Física, a Química, a Biologia e as demais ciências. Argumenta Behrens (2000, p. 17) que:

> O século XX manteve a tendência do século XIX, fortemente influenciado pelo método cartesiano, que separa mente e matéria e propõe a divisão do conhecimento em campos especializados, em busca de maior eficácia. Este pensamento levou a comunidade científica a uma mentalidade reducionista, contaminando o homem com uma visão fragmentada não somente da verdade, mas de si mesmo, dos seus valores e dos seus sentimentos (BEHRENS,2000, p. 17).

Não há dúvidas de que o paradigma newtoniano-cartesiano desencadeou o progresso material via revolução industrial e tecnológica, da mesma forma que caracterizou uma necessidade no processo evolutivo do pensamento do homem e trouxe resultados importantes para o mesmo. Cardoso (1995, p. 31 *apud* BEHRENS 2000, p. 18) afirma que: “Em resumo, o paradigma cartesiano-newtoniano orienta o saber e a ação propriamente pela *razão* e pela *experimentação,* revelando assim culto do intelecto e o exílio do coração” (grifos do autor). Com essa afirmação, complementa-se o que já foi explicitado em relação ao positivismo que impregna e impregnou por muito tempo o pensamento dos homens.

Porém, junto ao progresso conquistado, a sociedade vem se caracterizando por desigualdades e desrespeito ao ser humano, provocando a ruptura do paradigma vigente. Behrens (2000, p. 31) argumenta que a: “ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, que os pressupostos vigentes na ciência não conseguem solucionar”.

Atualmente, vive-se na sociedade denominada “do futuro”, que, em algumas situações, é descrita como a “sociedade do aprendizado”, onde há a necessidade do aprendizado contínuo, como garantia de sobrevivência. Isto demonstra a existência ou o surgimento de um novo paradigma. Diante deste contexto, é preciso uma postura cautelosa, em primeira instância revelando a incompletude da formação docente. Constata-se assim, uma das maiores necessidades do professor da atualidade: a formação continuada, objeto desta pesquisa.

Os desafios de ensinar e educar com qualidade são enormes, visto que ensino e educação são conceitos distintos, que o professor necessita compreender com clareza e que faz parte também do seu aprendizado contínuo, conforme argumenta Moran (2003, p. 12):

> Ensino e educação são conceitos diferentes. No ensino organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemática). Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos.

Para Perrenoud (2000), a formação continuada não abrange somente o professor, inclui os demais profissionais da educação como os diretores, os orientadores educacionais, os supervisores pedagógicos e os administradores escolares, termo este usado na declaração de Genebra, em 1996. Porém, o que realmente interessa

neste estudo é a formação continuada dos professores no espaço propiciado formalmente pelas instituições ou administrações escolares, pois se sabe que os docentes procuram também em outros espaços subsídios teóricos para construírem sua profissão.

Perrenoud (2000, p. 155) salienta a formação contínua como uma das dez competências a serem desenvolvidas pelo professor:

> Saber administrar sua própria formação contínua poderia ser útil, todos concordarão com isso. Por que fazer disso uma das 10 competências profissionais a desenvolver com prioridade? Porque ela condiciona a atualização e desenvolvimento de todas as outras. (PERRENOUD, 2000, p. 155)

Afirma, ainda, que o exercício e o treino bastariam para manter as competências essenciais se a escola fosse um mundo estável, mas, como o ofício é exercido em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, abordagens e paradigmas, urge a necessidade de uma formação continuada.

Destaca também a importância da formação contínua, traduzindo seu significado do italiano “aggiornamento” (p.156), ressaltando que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências necessitam de atualização, adaptando-os a condições de trabalho em evolução.

Essas constatações apontam, sob certos aspectos, para a apatia em que se encontra a escola: “um professor, alunos, carteiras, um quadro-negro” (PERRENOUD, 2000, p.156); substitui-se às blusas cinzentas por jeans, os tamancos por tênis: às vezes, há um computador auxiliando a aula; aspectos secundários quando se percebe a continuidade de um grupo-classe, da relação pedagógica, das grades-horárias, dos programas, das lições, das provas e boletins, enfim, da rotina que impregna a prática escolar.

Por outro lado, o autor (2000, p. 156), também afirma que: “sob as aparências de continuidade, as práticas pedagógicas mudam lenta, mas profundamente”, enumerando-as ou elencando-as, salientando que essas práticas não são unificadas e que coexistem, no mesmo sistema, no mesmo estabelecimento, tão diversas: “umas à frente do seu tempo, outras dignas de museu”.

Acredita-se que, aos poucos, os professores percebem a necessidade da formação continuada, visto os contextos em que se encontram envolvidos: políticas educacionais marcadas pela falta de continuidade (oposto de continuísmo) presenciado nas ações governamentais nos projetos pedagógicos; currículos baseados em modelos importados,sem levar em conta a realidade circundante; práticas de formação baseadas em antagonismos de interesse político eleitoreiro, sem importar-se com as especificidades dos docentes e discentes... enfim, sem

levar em conta a voz do professor. Nesse sentido cabe salientar o que expressa Behrens (1996, p. 135) : “o docente precisa ser seduzido e seduzir-se para buscar a renovação da sua prática pedagógica”.

Giovani (1998, p.47) ao referir-se à formação profissional e a dimensão da formação continuada, afirma:

> Em outras palavras, a formação profissional não pode mais se reduzir aos espaços formais e escolarizados, organizados com esse fim. Ela precisa ser concebida como algo que pode se dar antes, durante e depois do processo formal, como “espaços de reflexão sobre o próprio trabalho”. Ou seja, precisa ser concebida como tá processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira, incluindo as oportunidades de novos cursos, projetos, programas de formação continuada (grifos do autor).

Assim, esse movimento educacional que visa atender já as pessoas adultas, que estão no mundo do trabalho, assume, atualmente, um outro desenho que abrange todas as dimensões do conhecimento humano, com responsabilidade e compromissos que ultrapassam a concepção que o gerou. A formação continuada deve ser entendida como aparato de permanente capacitação reflexiva de todos os

professores devido às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia e o (não) trabalho empregam.

Perrenoud (2000, p. 158) argumenta que: “A formação contínua acompanha também transformações identitárias”.Cabe enfatizar que a organização do trabalho escolar, imposta aos professores de maneira compartimentalizada, entre a proposta da concepção e a execução do projeto pedagógico, do currículo escolar que se encontra no interior deste e muitas vezes aparece como oculto, tanto de sua formação como daqueles que irá formar , apresenta-se como fator marcante na desvalorização do professor. Salienta o autor que o aperfeiçoamento não é uma invenção atual: limitou-se, por muito tempo, ao domínio das técnicas artesanais ou a familiarização com novos programas, métodos e meios de ensino, sendo que essas dimensões da formação inicial são retomadas e desenvolvidas na formação contínua.

Portanto, para Perrenoud (2000, p. 158) administrar a formação contínua é bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo... Aponta cinco componentes fundamentais que integram essa competência:

- ✓ Saber explicitar as próprias práticas.
- ✓ Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.
- ✓ Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).
- ✓ Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.
- ✓ Acolher a formação dos colegas e participar dela.

Quando o assunto é refletir formas alternativas de formação e, principalmente de formação continuada, os grandes questionamentos que afloram relacionam-se ao exercício reflexivo das inovações, como serão preparados os profissionais da educação e capacitados para esse contexto tão contraditório e complexo que caracteriza a sociedade contemporânea. Reportam-se os professores continuamente, à concepção precedente de educação, pois faz parte do pensar desses educadores, que se coloque a questão do pré-requisito, da pré-formação, como condição *sine qua non* para implementação de mudanças, seja no interior da escola, no currículo, ou em qualquer outra ação pedagógica, os questionamentos ocorrerão para saber quem dará conta das novas proposições.

Muito se discute atualmente sobre a formação continuada dos profissionais da educação, estabelecendo-se algumas características ou idéias essenciais que permeiam o paradigma da relação estabelecida, ação cooperativa ou "parceria colaborativa" entre universidade e demais graus de ensino que segundo Sirotnik e Goodlad (1988, *apud* GIOVANI 1998, p. 51): "[..] gera e age sobre o conhecimento, no contexto escolar, pelo e para o profissional que o usa". Destacam os autores :

> a) ênfase no trabalho coletivo;
> b) foco tanto nas questões práticas da escola real, quanto nos problemas teóricos;
> c) crescimento e respeito mútuo entre todos os participantes;
> d) atenção tanto para o processo de estudo e investigação de tais problemas e questões, quanto para a implementação dos resultados obtidos.

Novamente afloram questões relacionadas ao trabalho coletivo, relação teoria e prática e o estudo e a investigação desses processos, crescimento e respeito mútuo, que poderíamos resumir, nas palavras de Giovani (1998) como professor "profissional reflexivo" ou por uma metodologia de pesquisa denominada de didática da pesquisa-ação da qual se utilizaria o docente para justificar a questão da formação.

A formação continuada, além de outros, tem como objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais em contato com as discussões teóricas atuais, visando contribuir para as mudanças que se fazem urgentes para a melhoria da ação pedagógica na escola em conseqüência da educação. Tais objetivos pautam-se na perspectiva histórico-social, pois se pretende aprofundar estudos a partir das necessidades e dos desafios do cotidiano escolar e da sala de aula. Com relação a este aspecto, Arroyo (1999) comenta que o caráter antecedente de toda qualificação é aceito como algo inquestionável, não apenas quando se pensa a formação de professores, como também quando estes pensam a educação de seus alunos. Nessa perspectiva Mazzeu (1998, p. 60) argumenta que:

> A compreensão mais profunda do processo de formação de professores na perspectiva aqui adotada implica uma reflexão sobre o próprio significado do processo educativo, na sua relação com o processo mais amplo de constituição e desenvolvimento histórico-social do ser humano (MAZZEU, 1998, p. 60).

Ora, quando se depara com estas afirmações, se defronta com um perfil de profissional que estamos formando e deformando nos últimos anos. Para estes profissionais é difícil repensar nas demais dimensões do trabalho docente, é penoso ler e debater sobre elas, pois neles está internalizada o que Arroyo (1999) denomina concepção precedente de educação. O autor salienta ainda que tal concepção polariza a vida em dois tempos: o de aprender e fazer; o de formação e ação; entre teoria e prática; o pensar e o fazer: entre o trabalho manual e o intelectual; enfim, separa as minorias pensantes das minorias apenas ativas. Isso tudo tem marcado as políticas e os currículos, da mesma forma que inspira a reflexão sobre a formação e qualificação de professores.

É preciso repensar estas concepções, pois a importância que é dada à formação precedente condiciona o ser professor. A este só interessa aprender o que os prepare para tarefas concretas e pontuais. É necessário destacar que o questionamento sobre a formação precedente pode ser um espaço e um tempo de qualificação, a ser discutida no âmbito pedagógico, buscando redefinir as imagens de formação e acima de tudo a auto-imagem de professor qualificado, onde quem sabe será necessário rever até preconceitos que existem no interior da categoria.

Arroyo (1999) ao referir-se aos professores, afirma que esses profissionais carregam para a sua prática pedagógica uma herança que reflete o que aprenderam enquanto seres sociais, culturais, no convívio com diferentes elementos (signos, instrumentos, sujeitos e objetos), não somente aprendidos nos cursos de formação e treinamento e que, portanto, influenciam o ser professor.

Pucci (1997, p. 89) faz uma leitura crítica da influência que a cultura exerce sobre os indivíduos, a partir da Teoria da semicultura (Halbbildung) de Adorno, em que apresenta elementos para uma proposta educacional contemporânea, aparecendo a tensão da dupla face da problemática pedagógica, pois em primeiro lugar o capitalismo educa/forma seus adeptos pela negação da formação cultural, e em segundo, questiona como será possível resgatar esta formação cultural frente à semiformação generalizada dos construtores da sociedade que se habita. Nesse sentido, o autor citado argumenta que:

> A busca da educação/formação enquanto Aufklärung, em sua contraposição ao processo de semicultura, não se dá, pois, apenas no campo puramente subjetivo, superestrutural; é uma busca que atinge o homem e a sociedade enquanto um todo, em sua capacidade subjetiva/objetiva, nas condições ideais e materiais de reagir, de se contrapor e de direcionar a perspectiva da emancipação (PUCCI, 1997, p. 112).

Sendo assim, o que vai caracterizar o homem, enquanto ser humano, do ponto de vista histórico e social é a herança cultural da qual esse indivíduo vai se apropriando ao longo de sua existência e que ao mesmo tempo contribui também para expandi-la. Mazzeu (1998, p. 60) considera que:

> A cultura humana acumula-se tanto nos objetos em si quanto na linguagem (em suas várias formas) e nos usos e costumes. A história da humanidade tem se caracterizado por esse processo de apropriação subjetiva da realidade, na forma de idéias, conhecimentos, imagens, etc. e na criação de objetivações (produtos gerados a partir dessas idéias ou de sua transformação).

Bezerra (2000), salienta que Vigotski ao buscar a superação da concepção idealista de consciência e o enfoque biológico mecanicista do comportamento, lança a teoria histórico-cultural, cujo signo, enquanto meio externo, à semelhança de um instrumento de trabalho, medeia a relação do homem com o objeto e com outro homem. Destaca que é:

> Por intermédio dos signos, que Vigotski vê como uma espécie de "órgãos sociais", o indivíduo assimila o seu comportamento, inicialmente o exterior e depois o interior, assimilando as funções psíquicas superiores. Neste caso, signo e sentido têm a mesma força significativa, são componentes inalienáveis da relação do homem com o mundo via discurso. A ênfase no signo como elemento fundamental da construção da relação do homem com o mundo é muito recorrente em toda a teorização vigotskiana (p. XII).

Mazzeu (1998) defende que a: “formação continuada do professor, por sua vez, na perspectiva histórico-social toma como base à prática pedagógica e situa como finalidade dessa prática levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade”. Implícito neste conceito está à apropriação do saber escolar, com vistas a tornar os alunos autônomos e críticos, porém, para que isso ocorra, o professor precisará apropriar-se desse saber e tornar-se cada vez mais autônomo e crítico.

A formação continuada descrita por Mazzeu (1998, p. 62) é analisada com base no conceito de humanização expresso por Duarte (1993), possibilitando compreender de forma mais ampla e profunda essa formação, diferenciando-a de outros conceitos como o de profissionalização. Assim, o trabalho educativo é produto direto e intencional, dirigido a cada indivíduo, que é singular, cuja humanidade é produzida historicamente, no coletivo, pelos homens e para os homens. Para o autor:

> A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura. Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que refletem a influência de relações mais amplas, em outras instâncias da prática social.

Para dar conta do seu trabalho, de modo consistente e com criticidade, os professores necessitam entender os elementos que caracterizam o processo de formação do indivíduo, que decorre das relações de dominação existentes na

própria estrutura da sociedade. A separação entre significado e sentido do trabalho docente, fazem com que muitas vezes, professor e escola percam de vista os fins sociais de sua existência. Crer que a escola possa ser uma instancia que pode contribuir para a transformação da sociedade, não é retomar a crença da escola como “redentora da humanidade”, mas sim, identificar e explorar os limites e possibilidades oferecidas pelas condições existentes com vistas a promover as transformações possíveis nessas condições.

Nesse aspecto, Gasparin (2002, p.22) argumenta que:

> A tarefa inicial do professor, no encaminhamento prático, consiste em definir as estratégias de sua ação para a realização com os alunos da primeira fase do método. Ou seja, quais os procedimentos que o professor poderia utilizar para trabalhar com a prática social como leitura da realidade, em cada campo específico do conhecimento?

Para que o docente possa encontrar estratégias de ação condizente com a prática social existente é necessário que ele conheça a sua própria prática social, pois a mesma não depende diretamente do indivíduo e sim das relações sociais como um todo.

Fromm (1983, p. 35) recorre a Marx para explicitar e ampliar esta afirmação:

> O potencial de homem, para Marx, é um potencial dado; o homem é, por assim dizer, a matéria-prima humana que, como tal, não pode ser modificada, tal como a estrutura do cérebro tem permanecido a mesma desde a aurora da história. Contudo, o homem *de fato* muda no decurso da história: ele se desenvolve, se transforma, é o produto da história; assim como *ele* faz a história, ele é seu próprio produto. A história é a história da auto-realização do homem; ela nada mais é que a auto-criação do homem por intermédio de seu próprio trabalho e produção: *" o conjunto daquilo a que se denomina história do mundo"* não passa de criação do homem pelo trabalho humano e o aparecimento da natureza para o homem; por conseguinte, ele tem a prova evidente e irrefutável de sua *autocriação*, de suas próprias origens (FROMM, 1983, p. 35). (grifos do autor)

Neste ponto, percebe-se com clareza a importância da formação continuada, pois ela é um processo que pode contribuir para a ruptura da alienação do professor.

Contribuindo para tais reflexões, Garcia (2002) argumenta que a Universidade percebeu a efemeridade do saber, que seus enunciados são discutíveis, que não se encontra só na produção de novos saberes, enfim se deu conta que a licenciatura não é mais que uma licença para se continuar a aprender e para aprender autonomamente, enfim, que para além das razões pedagógicas, outra razão entrou no universo universitário: a necessidade da formação contínua, isto é, a educação ao longo da vida.

A visão apontada por Garcia (2002), remete a um dos grandes desafios que se coloca à Universidade na atualidade que é a educação ao longo da vida. Visão esta que trás em seu bojo o paradigma da mudança, onde o conhecimento das coisas ou dos seres é cada vez mais efêmero. Os aspectos essenciais para a compreensão do

seu novo papel são referentes a: mobilidade do emprego; evolução do saber; formação inicial e a pós-graduação. Cada um destes aspectos será analisado posteriormente para se compreender o conceito de educação ao longo da vida.

Em suas conclusões, a autora citada, argumenta que:

> Nesta rápida, imprecisa e incompleta abordagem à questão da Formação Contínua, poucas ilações poderão ser retiradas. Mas há uma que pensamos ser fundamental: a Formação Contínua começa no início da formação inicial. É aí que teremos que possibilitar aos alunos as ferramentas conceptuais necessárias para estarem aptos paro os desafios do futuro, futuro esse cada mais imprevisível. Mais que ensinar enunciados há-que provocar no aluno a consciência heurística, isto é, só a busca constante do saber é que pode ser relevante. Por tudo isto torna-se imprescindível reflectir pedagogicamente e didacticamente a Universidade (GARCIA, 2002, p. 128-129).

Nesta concepção percebe-se claramente a necessidade da articulação entre a formação inicial e a formação continuada no contexto dos espaços formativos/educativos como a Universidade. É fácil a afirmação, mas difícil à execução, pois para concretizar essa ação, ela terá que refletir sobre si mesma: Quais são os seus objetivos? Que estratégias orientam e orientarão sua conduta? Que transformações serão necessárias no seu interior?

Estrela (2002, p.141-142) salienta que: “A proliferação de papéis atribuídos aos professores nas últimas décadas e a extensão crescente dos seus campos de intervenção transformaram a formação contínua numa necessidade inelutável, mas cada vez mais complexa e difícil pela variedade dos reptos a que deve responder”. Como apontado inicialmente, tem-se uma escola em transformação, uma sociedade em mudança acelerada que requer um novo professor (no sentido da profissionalidade e de profissionalismo) que vem se desenhando e revelando-se , firmado em valores de cooperação, capacidade de iniciativa, de questionamento crítico, de abertura à mudança, num novo sentido de responsabilidade ética.

Argumenta Estrela (2002, p. 142) que:

> Se considerarmos a formação contínua como um processo situado na seqüência da formação inicial, de desenvolvimento progressivo do professor e em conformidade com o aperfeiçoamento de seu desempenho e de sua realização profissionais, compreenderemos bem como esse processo é da ordem da complexidade porque atravessado por problemáticas inter-relacionadas de natureza vária que fazem apelo a múltiplos saberes disciplinares.

Da consideração apresentada por Estrela (2002), sobre a formação contínua, destacam-se os seguintes aspectos: os problemas político e filosófico, o epistemológico e científico. É um problema político, pois se forma professores para uma escola que exerce determinadas funções numa sociedade concreta, que pressupõe passado e um ideal de futuro, atribuindo ao cidadão papéis dentro da *polis* , para os quais deve ser educado. Constitui-se problema político também, na

medida em que toda formação de professores formalmente institucionalizada pressupõe relações de autoridade e poder que podem desencadear conflitos.Trata-se de problema filosófico, visto que toda educação e formação de educadores recaem em determinado conceito de ser humano e de suas relações com o mundo. Esta visão de mundo repercutirá diretamente na concepção de formação.

Estrela (2002, p.144) sobre a formação contínua destaca o aspecto epistemológico:

> Mas toda formação remete ainda a uma problemática epistemológica, não só porque toda investigação científica a pressupõe, mas também pela influência que as práticas de investigação têm exercido nas práticas de formação (por exemplo, a utilização de sistemas de análise das interações verbais como preparação para a análise das práticas pedagógicas ou o uso dos métodos (auto) biográficos com finalidades emancipatórias), influências que em certos momentos se tornam recíprocas, originando novas práticas investigativas como a investigação-formação.

Um último aspecto é exposto por Estrela (2002), refere-se à problemática de ordem científica, que envolve o capital de conhecimentos construídos pela investigação científica sobre o aluno, sobre o professor, a profissão docente, a formação profissional, o processo de ensino e aprendizagem e os contextos institucionais e sociais em que ele se processa. Esse conjunto de conhecimentos permite leituras diferenciadas do real em que os professores operam, atuando como aporte de apoio e de referência à construção do ato pedagógico, possibilitando que os mesmos sejam questionados à luz dos seus saberes individuais gerados pela experiência e pela reflexão sobre ela.

Do exposto por Estrela (2002), pode-se retirar o conceito de formação aliado ao processo de investigação, ou seja, o que comumente tem-se denominado de professor pesquisador de sua prática. Acrescido a esta idéia, salienta que a introdução dos professores em formação inicial ou contínua, em metodologias simples de investigação, os tornaria mais autônomos na sua capacidade de análise e de tomada de consciência crítica do real em que operam.

Partindo desse pressuposto, Estrela (2002) traça um retrospecto das várias contribuições já levadas a efeito no decorrer dos últimos anos, sobre a formação contínua, dentre elas pode-se destacar o contributo do construtivismo psicológico, da psicologia humanista, da psicologia do desenvolvimento do adulto e da carreira docente, investigação sobre variáveis mediacionais, ligadas ao pensamento do aluno e do professor, também denominada de desenvolvimentista.

A respeito desse contributo, Estrela (2002) salienta que as práticas de investigação são postas a serviço do autoconhecimento – em que se firma a construção do projeto de vida integrado ao projeto profissional – cuja reformulação dá-se ao longo da existência. Nessa ótica, a formação é apenas o momento e a oportunidade de aprofundamento e apropriação do sentido do projeto. Privilegiam-se os instrumentos de pesquisa como: questionários sobre crenças, atitudes, auto-estima, aspectos do desenvolvimento e toda espécie de narrativas (auto) biográficas, que se utiliza como instrumento de formação.

Para superar essas práticas, decorrentes do processo histórico vivenciado, Estrela (2002) sugere a superação da antinomia entre teoria e prática que se situa nos modelos “orientados para a pesquisa” ou “centrados na análise”, propiciando o questionamento e a negação dos mesmos como dados inquestionáveis.

Gonçalves e Peres (2002) tecem considerações a respeito dos modelos abordados anteriormente, em que fazem uma análise a partir de Pérez Gómez das definições dos conceitos de escola, currículo e ensino presente em cada momento histórico, que originam metáforas da função docente como: professor como modelo de comportamento; professor como transmissor de conhecimento; professor como técnico; professor como executor de rotinas; professor como planificador; professor como sujeito de decisões. A cada função subjaz uma concepção de escola, de ensino, uma teoria do conhecimento, uma teoria da transmissão e da aprendizagem, uma concepção referente a relações entre teoria e prática, destacando-se as concepções de professor como técnico especialista e como prático autônomo.

Gonçalves e Peres (2002,p.3-4) argumentam que:

> A imagem do professor como técnico tem suas raízes no modelo de racionalidade técnica. É uma concepção epistemológica da prática, herdeira do positivismo, prevalecente por todo século XX. Para esse modelo a atividade profissional é sobremaneira instrumental. Eficazes são os profissionais que enfrentam os problemas concretos postos pela prática aplicando rigorosamente teorias e técnicas científicas.

Desse modelo decorre a divisão do trabalho entre investigação e prática e a conseqüente subordinação dos níveis mais aplicados aos níveis mais abstratos da produção do conhecimento, originando programas de formação de profissionais baseados numa ciência básica, seguida de elementos das ciências aplicadas. O modelo de racionalidade técnica predomina na maior parte da investigação educacional dos últimos trinta anos, por conseguinte, a formação dos professores contempla dois componentes: o científico cultural (conhecimento do conteúdo a se ensinar) e psicopedagógico (aprender a fazer).

Do exposto, as autoras Gonçalves e Peres (2002) salientam que segundo Pérez Gómez, a racionalidade técnica representa um avanço em relação ao modelo empírico, pois defende a aplicação do conhecimento do método científico na análise da prática e na regulação da intervenção do professor, porém os limites e lacunas da racionalidade técnica são mais profundos e significativos, pois a realidade social não se encaixa em esquema do tipo taxionômico ou processual, não podem ser reduzidos a problemas instrumentais, em que a tarefa profissional se resuma a acerto na escolha e aplicação de procedimentos e meios.

Existem razões que impedem a racionalidade técnica de solucionar os problemas educativos. Para Pérez Gómez (1995, p. 100) são duas as razões de tal impedimento:

> 1. situações de ensino são sempre incertas, únicas, variáveis, complexas e portadoras de conflitos de valores na definição das metas e na seleção dos meios;
> 2. porque não há uma teoria científica única e objetiva, capaz de identificar os meios, as regras e técnicas a serem utilizadas na prática, uma vez identificado o problema e clarificada as metas (Pérez Gómez ,1995, p. 100).

O autor não descarta a racionalidade técnica, pois às vezes as soluções de caráter técnico são necessárias, porém aponta como correto, considerar a atividade profissional (prática) do professor como atividade reflexiva e artística, entrando então na segunda questão já citada anteriormente, com destaque para Zeichner, que aborda conceitos como de professor-investigador, ensino reflexivo, prático reflexivo, investigação-ação, muito em moda entre os formadores de professores. No entanto esse autor alerta para a necessidade de distinguir diferenças conceituais presentes nos projetos de formação reflexiva de professores.

Zeichner (1993, p.36-42) considera de extrema importância conhecer as tradições da prática na formação de professores para se perceber as diferenças entre as propostas de reforma contemporâneas. Segundo o autor, as tradições de prática são as seguintes:

> • tradição acadêmica, o professor é especialista em conteúdos de ensino;
> • tradição de eficiência social, formação dos professores se baseia nas competências/desempenho;
> • tradição desenvolvimentalista, o desenvolvimento do aluno é a base do que deve ser ensinado aos alunos e aos professores;
> • tradição de reconstrução social, o papel da escola e das forças progressistas é fundamental na reconstrução da sociedade.

Salienta-se que os programas de formação de professores têm relação com as quatro tradições de reforma apontadas por Zeichner. No entanto, é importante que se leve em consideração não apenas as dimensões de suas identidades como propõe o autor, mas em especial, a concepção social que as caracteriza.

Alves (2002, p.2) argumenta sobre as múltiplas redes de formação dos profissionais da educação para adentrar no campo da formação continuada:

> Em artigo publicado há mais de dez anos, indicava que para se estudar a formação de professores não bastava que nos dedicássemos a pensar e a analisar aquela que era chamada a *esfera da formação acadêmica,* ou seja, aquela realizada por cursos desenvolvidos especialmente para formar professores, a nível médio ou a nível superior. Era preciso que se buscasse compreender/analisar/criticar a intrincada rede de relações e tensões que se estabelece entre os vários contextos nos quais se realiza a formação dos profissionais da educação, que, além daquele já referido, o da *formação acadêmica,* podem assim ser nomeados: o da ação política do Estado; o da prática pedagógica cotidiana; o da prática política coletiva; o das pesquisas em educação (grifos da autora).

Esses espaçostempos[5] apontados pela autora indicam movimentos que incluem a cultura da escola e toda a produção cultural de fora dela, formando um processo complexo, levando a compreensão de que a escola não é o único espaçotempo de conhecimento, seja ele sistematizado ou não. Nesse processo complexo, Alves (2002) aponta que "desde sempre, vêm se desenvolvendo inúmeras atividades no contexto da ação governamental que são declaradas e entendidas como sendo de *formação continuada*" (grifos da autora). Atividades estas que buscam a colaboração das universidades através de ações de extensão (em forma de cursos), sejam pelo uso de textos produzidos por ações de pesquisa (especialmente em forma de artigos e ensaios), formando o que ela denomina de rede de saberes. Rede esta tecida pelas relações entre secretarias municipais de educação, universidades e escolas, que levam em consideração a existência de outras relações, denominadas múltiplas redes, que tornam complexa a questão da formação.

Alves (2002) salienta que muitas discussões têm acontecido desde 1983, iniciadas pela ANFOPE e que permitem incorporar mudanças importantes a respeito da formação dos professores. Uma delas refere-se à idéia de que a formação recebida

---

[5] A expressão *espaçotempo*, denominado por Alves (2002, p. 4-5) refere-se "a esse momento que se caracteriza pelo crescente distanciamento das pessoas, a escola é um *espeçotempo* compulsório de juntar pessoas. Isto é, sem dúvida, um grande trunfo, pois nela se pode garantir a vivência e o aprendizado do coletivo: aprender a ouvir e a falar, a discutir, respeitando a opinião alheia, praticar a solidariedade e a fraternidade! Por outro lado, por esta característica de juntar pessoas em processos de transmissão/discussão/superação/criação de conhecimentos, a escola é o *espaçotempo* possível para se entender/discutir/criticar/superar os conhecimentos presentes a partir da existência das várias redes. [...] Nesta época, de tantas mudanças e tantas novidades, de tanta aceleração e tanta compressão (de tempo e de espaço), é preciso destacar, no entanto, que estas novidades e estas mudanças não atingem a todos igualmente, nem incorporam a maioria. Muito pelo contrário".

nos cursos era “terminal” (cumulativa, progressiva), concluía-se quando era entregue o diploma. Substituindo esta idéia, a educação continuada ganha espaço, pautada em pressupostos não lineares, complexos, em redes, denominada em alguns segmentos acadêmicos como formação inicial. A superação da confusão de nomenclaturas e idéias a respeito de formação inicial para a forma de pensar denominada formação continuada, é um passo decisivo em direção a percepção de novos processos pedagógicos, educacionais, culturais e políticos. Diante desta constatação é necessário que as instituições responsáveis pela formação, via cursos ofertados, proponham diferentes formas de receber quem os procura, através de cursos de extensão, de pós-graduação *lato sensu*, seminários, palestras, etc, sem deixar de considerar a imensa procura pelos cursos *stricto sensu* em educação, por parte dos diversos profissionais que atuam nos diferentes segmentos de ensino e também pelos demais profissionais em outros cursos.

Outra mudança apontada por Alves (2002, p. 4), se refere à idéia de que a formação efetiva-se em percursos individuais, predominantemente. Contrapondo-se a esta perspectiva toma espaço a idéia de *trajetórias coletivas*(grifos da autora):

> Por mais individualizante que seja o projeto de um curso, este não tem condições de interromper aquelas redes múltiplas nas quais os profissionais da educação se formam: os contatos entre os vários sujeitos, formadores e formandos, dos múltiplos espaçostempos de formação, dentro dos vários contextos a que nos referimos acima e entre estes. Tudo isto garante que a formação não será nunca, realmente, individual.

Barilli (1998, p.43), contribui para essa discussão conceituando a formação continuada de professores:

> De forma geral trata-se de um processo contínuo e dinâmico, envolvendo cooperação pedagógica entre professores/orientadores, professores e demais profissionais do ensino, com assessoria permanente (presencial ou a distância) das agências formadoras, com vistas a uma aplicação prático-social, elevando o nível de atuação profissional bem como o nível do ensino escolar (BARILLI, 1998, p.43).

Ao explicitar o porquê da necessidade de se trabalhar tal questão, Barilli (1998), apresenta um panorama que busca identificar sujeitos e responsáveis pelo fracasso escolar, cujas respostas atribuem a culpa freqüentemente aos poderes públicos, ao contexto social da escola e seu desempenho, as desigualdades econômicas, o despreparo dos professores entre outros.

Aponta também a precariedade no processo de formação básica dos professores, onde se percebe um distanciamento entre a formação inicial do professor e sua posterior atuação prática no contexto profissional. O cenário desenhado reafirma a necessidade de uma capacitação contínua em serviço, pois ela fornecerá conhecimentos e corrigirá distorções desse processo inicial, contribuindo também para um pensar mais aprofundado da necessidade de mudanças nos cursos de formação.

Barbieri (1995, et al apud Barilli 1998, p.43) acreditam ser necessário esse processo de formação contínuo, pois o mesmo possibilitará que conteúdos básicos sejam estudados nas condições em que a escola encontra-se inserida. Argumentam que:

> [...] independentemente das condições nas quais efetuou a formação inicial e da situação da escola, o professor precisa ter continuidade nos estudos não apenas para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento que leciona, mas, por uma razão mais premente que se refere à própria natureza do fazer pedagógico, isto é, o domínio da *práxis* que é histórico e inacabado (BARBIERI,1995, et al apud BARILLI, 1998, p.43).

Uma outra concepção de formação continuada de professores encontrada na presente pesquisa diz respeito aos argumentos desenvolvidos por Pereira (2002), onde traça um breve histórico do uso de novas tecnologias para essa modalidade de formação de professores, exclusivamente aos do ensino médio, desenvolvido pelo MEC, a TV Escola. Salienta o autor, que esta proposta e sua conseqüente ação, visa romper com os modelos tradicionais de formação continuada baseados na oferta centralizada de cursos de “atualização” ou de “reciclagem”, de impacto duvidoso na melhoria dos processos de trabalho docentes.

Esta proposta, segundo Pereira (2002, p.47), considera os princípios de contextualização e de interdisciplinaridade, pois leva em conta a realidade específica da escola, buscando a articulação e envolvimento das equipes escolares enquanto coletivos. Acrescenta a autora que:

> Espera-se, com isso, superar-se o mero atendimento individualizado, reunindo-se professores de disciplinas específicas colhidos das mais diferentes escolas e realidades. Se, por um lado, a prática tradicional proporciona a troca de experiências, por outro, dificulta a consideração de problemas específicos e a superação da excessiva fragmentação disciplinar hoje verificada nos currículos escolares. Por isso dizemos que a formação continuada será uma formação **na escola** e **de equipe** (grifos do autor).

Pautada no relatório Jacques Delors, onde constam as premissas ou os pilares da educação para o século XXI, Fahel (2002) salienta que o educar é o fomento do aprender a aprender. O indivíduo precisa saber sobre coisas, mas, além disso, deverá ter condições e formação que lhe permitam o aprender contínuo, permanente. Esse relatório, preparado a pedido da UNESCO, pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, analisa com profundidade o cenário mundial ora vivenciado, porém não leva em consideração que a educação ou a escola é parte integrante de um contexto social maior, apontando-a como o único caminho para a solução dos graves problemas sociais enfrentados pela humanidade. Há que se ter muita cautela com esse tipo de posicionamento que não leva em consideração o contexto histórico, social, econômico, político e cultural dos envolvidos. O documento já citado, em sua página 11, declara a esse respeito:

> Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso” não como um “abre-te-sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autentico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras.

A certeza de que não é simplesmente a educação o mecanismo de mudança da realidade apresentada,como aponta o documento, pode-se afirmar, parafraseando Gasparin (2002, p.1-2) que “a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida”, portanto, ela nunca foi e será neutra, “mas sempre ideológica e politicamente comprometida”. E completando:

> Nesta perspectiva, o novo indicador da aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder. Esse procedimento implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático.Implica que seja apropriado teoricamente com um elemento fundamental na compreensão e transformação da sociedade (GASPARIN, 2002, p.2).

Acredita-se que se hoje ela é criticada por não acompanhar os avanços científico-tecnológicos, que dominam os cenários mundiais, ela precise ser interrogada, criticada e modificada sim, mas entendida como expressão de sua época e da sociedade em que está inserida.

Buscar tal caminho é o desafio colocado aos educadores: não existe fórmula que não seja aquela em que o educador deva ser o constante aprendiz. Na LDB 9394/96 há indicação para viabilizar tal formação, conforme argumenta Fahel:

> [...] justifica-se, portanto, o discurso corrente da educação continuada ou, como prefere outros chamar, da educação permanente. O Brasil, através da nossa legislação educacional, particularmente através da Lei 9394/96, a chamada LDB, observou esses delineamentos e assentou, inclusive com responsabilidade para o Estado, a Educação Continuada. No capítulo relativo à formação profissional, a LDB define a Educação Inicial, acenando com os Institutos Superiores de Educação e com as Escolas Normais Superiores, procurando viabilizar as condições para que todos os docentes básicos acessem ao 3º grau (Arts. 61 a 67). Além disso, no Art. 67, inciso II, a Lei assenta o "aperfeiçoamento profissional continuado". Um outro assentamento, e que constitui conquista dessa lei, é o licenciamento periódico remunerado". Isso faz entrever que o Estado assume como responsabilidade sua o aperfeiçoamento profissional. E essa idéia se reforça quando, ainda no Art. 67, inciso V, fica estabelecido "período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho" (FAHEL, 2002, p.4).

No entanto, os espaços criados para a formação continuada não têm alcançado os resultados esperados. Demo (1998) tece críticas à visão tradicional da educação continuada, tal como vem sendo veiculada até mesmo pelos órgãos dos sistemas, destacando que os cursos rápidos, baseados em aulas expositivas e reprodutivas, não passam de "treinamento" e já não são aceitos, pois não produzem os efeitos esperados. Pelo contrário, criam-se expectativas equivocadas, pois se constata que os alunos parecem aprender cada vez menos, apesar da submissão dos professores a treinamentos crescentes. Para o autor os cursos não devem ser esporádicos, mas, obrigatórios, semestralmente, contidos no calendário dos dias letivos, de maneira sistemática.

Outra idéia que Demo (1998) destaca é que os cursos sejam estruturados de maneira que desenvolvam nos professores a competência do “saber estudar”, pesquisar, elaborar, passando por avaliações, visando a garantia da aprendizagem. Fundamentalmente, para esse autor o importante é “educar pela pesquisa” (grifos do autor), sendo este conceito tomado como o ato de aprender que repousa no questionar e se concretiza pelo reconstruir.

Ampliando o conceito de formação continuada dos professores, Fahel (2002) revela que existe quase um consenso em relação ao que é mais efetivo para os docentes, argumentando que o melhor processo será aquele desenvolvido no cotidiano do espaço escolar, revendo as características da ação pedagógica. Destaca que pedagogos e especialistas em educação vêm chamando a atenção para o arcaísmo, fixação no passado e a conseqüente resistência em não acompanhar as mudanças ocorridas no momento histórico. Logicamente sem negligenciar a transmissão de experiências e das conquistas da humanidade, a educação precisa acompanhar as mudanças da sociedade e salienta-se : não se trata de acompanhar mas quem sabe, provocar mudanças, antepor-se ao que poderá acontecer, apontar caminhos, pois possui ferramentas, instrumentos e discernimento para fazê-lo, pelas condições de leitura e análise crítica que pode realizar da sociedade.

Fahel (2002,p. 7) ainda enfatiza que:

> O educador de hoje, mais que nunca, não pode ser apenas tecnicamente capacitado. Seu conhecimento do mundo, dos processos socioculturais, das diferenças sociais, os conhecimentos básicos sobre a lingüística e a psicologia é que irão fornecer-lhe elementos para construção de metodologias que possam adequar-se às várias situações, a cada grupo ou a cada criança.

Com isso constata-se a crescente relevância que as Organizações Internacionais de Educação dão à Educação Continuada. Ações desencadeadas por IES (Instituições de Educação Superior) levam ao consenso de que a prática pedagógica é o grande suporte para reflexões que irão operar transformações e renovação na formação dos educadores. Fahel (2002, p.8) recomenda que cursos mais fechados à clientela, com temática oriunda das necessidades específicas dessa clientela é que são os mais significativos. Entretanto, mais que cursos, a grande maioria dos especialistas aponta as horas de estudo dentro da escola para reflexão sobre a prática escolar como fundamental no processo de formação continuada do professor. “A reflexão sobre a ação que gerará nova ação é o cerne da questão”, segundo a autora já citada, despontando a figura do Coordenador pedagógico como aquela possível de liderar esse espaço de reflexão e renovação da prática pedagógica, redimensionada nos aspectos relacionados à formação do professor.

Fahel (2002, p. 9), sobre a formação continuada destaca a proposta denominada de “supervisão de colegas” que leva em conta o exposto:

> Nessa proposta, resultante de consenso numa escola, um professor determina o tema a ser observado e que é objeto de discussão prévia por todo o grupo; posteriormente, o colega observa o

> professor na sua aula e, em outro momento, estabelece-se discussão do grupo sobre o assunto, e se confrontam as notas e observações realizadas pelo colega. Esse diálogo faz romper o isolamento do professor e o tema e as formas de abordagem sobre ele são extremamente enriquecidos pelas contribuições do grupo.

Uma outra alternativa apontada por Fahel (2002), com grandes discussões no Brasil, refere-se a educação continuada via Educação Superior à Distância. Parece ser uma alternativa plausível face aos avanços tecnológicos constatados, pois, segundo ela, facilita superação das distâncias entre os diversos pontos do país, bem como a diminuição das exigências de tempo dos currículos tradicionais, trazendo a democratização, diminuindo os altos índices de exclusão em algumas regiões onde o acesso é difícil a uma formação de maior qualidade. Apresenta as propostas de educação à distância da UFPR (Universidade Federal do Paraná) e em nível de Secretária de Educação, o da Bahia.

Behrens (1996), faz uma retrospectiva histórica sobre a formação de professores, indicando que a metodologia de “pacotes”, onde o professor recebia, na graduação, uma pequena injeção de “receitas”, sem significado, pelos educadores responsáveis pela formação de docentes, cuja preocupação era de passar suas experiências, perdurou por muito tempo na prática educacional. Porém a cópia não contentava na prática, pois quando se deparava com outras realidades, onde os alunos eram outros, os resultados eram desastrosos.

Corrobora Behrens (1996, p. 99-100) com o exposto pelos autores anteriores, sobre a concentração na proposta da abordagem sistêmica com o modelo da racionalidade técnica. Salienta também o caráter terminal da formação, quando da conclusão das licenciaturas, cuja idéia era a de que o profissional saia “formado” profissionalmente, pronto, acabado para enfrentar a sala de aula. Porém, “a aproximação da perspectiva de aliar a competência técnica ao compromisso político, alertou o corpo docente sobre o que a comunidade pensava do seu papel social”, alterando o significado da formação.

Behrens (1996, p. 100) argumenta ainda que:

> O estabelecimento do diálogo, a possibilidade de reflexão conjunta aluno e professor, estabeleceram uma nova relação no meio escolar. As manifestações da comunidade estudantil escancaram o desencontro entre a formação e a atuação do professor. E o docente passou a enxergar que era um profissional como outro, portanto merecia remuneração condigna, respeito social, mas, em contrapartida, precisava apresentar um trabalho competente

A autora já mencionada (1996, p. 105) completa que a profissionalização, apesar de ser tarefa difícil de realizar, é o conjunto de destrezas, valores, atitudes, comportamentos que se constituem na especificidade de ser professor, e que a mesma precisa passar pelos fins da educação. Destaca ainda a autora citada que:

> A dinâmica e o movimento que cerca o conceito de profissionalização docente leva a refletir sobre três determinantes: primeiro, o contexto pedagógico, que envolve as atividades da prática docente no dia-a-dia, espaço onde se determinam as funções do professor. Segundo,

> o contexto profissional dos professores, que estabelecem com o grupo o conjunto de valores, ideologias, crenças, rotinas, enfim, o comportamento profissional. E, por último, o contexto sociocultural que aponta valores e conteúdos a serem trabalhados como um todo.

Porém, as leituras que se faz atualmente, dos aspectos que envolvem a formação docente, mostram-se cada vez mais voltadas para a massificação da atualização docente. Grandes expoentes educacionais são chamados a proferir palestras, conferências, sem sobrar tempo para as discussões em pequenos grupos, sobre as dificuldades encontradas no percurso da atuação pedagógica e profissional do professor.

Quando os espaços existem, os professores não sabem o que fazer com os mesmos, em função da não efetivação da autonomia que lhes é cobrada, em virtude do grande período em que foram condicionados a seguir programas pré-estabelecidos ou agendas programadas por outras instâncias de planejamento, cabendo-lhes somente a execução, o que gerou a passividade ainda hoje encontrada em muitos professores.

Os planejamentos (espaços propícios ao debate), com raras exceções, somente têm oportunizado cópias de livros didáticos adotados por conveniência e muitas vezes, pela economia de tempo e devido à quantidade de alunos em sala de aula. Não há, muitas vezes, a percepção da necessidade da existência de uma produção coletiva, que vise o resgate dos conteúdos essenciais para a compreensão e enfrentamento da realidade social. Conseqüentemente o que se colhe é a reprodução de modelos

pré-estabelecidos, sem análise crítica do real, onde o papel da mediação do professor não ocorre ou quando ocorre é baseada na experiência vivenciada e não em fundamentos teóricos que deveriam embasar a prática pedagógica.

A esse respeito, Pérez Gómez (1995, p.96), destaca que existem duas concepções básicas para abordar os problemas que envolvem a intervenção educativa, e em particular, a atividade docente como profissional do ensino: “o professor como técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e o professor como prático autónomo, como artista que reflecte, que toma decisões e que cria durante a sua própria acção.”

Dessa forma, a formação continuada dos professores, segundo Behrens (1996, p.112) “abre-se como fator decisivo na configuração de um profissional da docência”. Assim, acredita-se que nos próprios espaços existentes nas instituições escolares, bem como em outros propiciados por elas, ou em outros buscados pelo próprio professor, seja possível evidenciar que a docência é resultado também da produção histórica dos homens e das relações sociais de trabalho que estabelecem em cada modo de produção vivido.

O ponto de partida para analisar o processo de formação continuada dos professores na atualidade parte da análise do contexto em que trabalham, trocam experiências, discutem, produzem e reproduzem conhecimentos, enfim, em que modificam a realidade ao mesmo tempo em que são modificados por ela, diante de contextos contraditórios e específicos como o da educação tecnológica.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NA UNIDADE DE MEDIANEIRA DO CEFET/PR.

3.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO MÃE

A trajetória vivenciada no decurso de mais de 20 anos dedicados ao magistério, em atuações que vão desde o ensino de 1ª à 4ª série, 5ª à 8ª série, magistério de disciplinas pedagógicas, a cursos de especialização, formação de professores

(Programa Especial de Formação Pedagógica) tanto como coordenação de curso, supervisão pedagógica da rede pública municipal, estadual como federal e atualmente assessoria de direção da Unidade de Medianeira do CEFET-PR, oportunizou a pesquisadora defrontar-se com situações que inquietam e levam a questionar como vêm sendo conduzidos os trabalhos de formação continuada dos professores na atualidade.

Nesse sentido, estabelece-se como objetivo principal, aprofundar conhecimentos sobre o processo de formação continuada de professores na sociedade contemporânea e a conseqüente ação pedagógica. Para tanto, pretende-se:

a) caracterizar o professor da contemporaneidade e sua formação, situando-o no contexto da sociedade capitalista;

b)identificar e analisar os elementos que têm contribuído ou interferido em sua formação;

c) investigar, como vem se efetivando, a formação continuada dos professores do Ensino Médio da Unidade de Medianeira do CEFET/PR (Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná), por meio de entrevistas escritas.

O universo pesquisado refere-se a 27 professores que atuam no Ensino Médio, do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, especificamente da Unidade de Medianeira, professores estes efetivos e contratados em regime de 20, 40 horas ou com dedicação exclusiva, que trabalham também nos cursos superiores de graduação na área tecnológica, visto que a instituição a que pertencem prioriza

essencialmente a educação tecnológica, dos quais dezenove (19) responderam as questões propostas.Os demais justifica-se por motivos como: não quere se envolver; afastamento para formação continuada, licenças-prêmio e capacitação, desligamento da instituição entre outros.

Faz-se necessário, portanto, contextualizar a Instituição, devido à sua especificidade. Situá-la no tempo e no espaço históricos de sua criação, permite maior compreensão da maneira de agir, de se expressar, de ser professor, maneira essa expressa por homens e mulheres que constituíram a cultura e a trajetória da instituição, da forma como a conhecemos hoje.

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná é instituído em 23 de setembro de 1906, pelo decreto 7.566, quando o então presidente da república Nilo Peçanha instaura oficialmente a Escola de Aprendizes e Artífices nas capitais dos Estados da República, criando 19 escolas nos seguintes estados da união: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e São Paulo, com exceção do Rio Grande do Sul, onde já existia o Instituto Parobé.

O desenvolvimento industrial do País, no início do século XX é desigual, concentrando-se principalmente em São Paulo, no centro e sul, demonstrando que

as escolas de Aprendizes e Artífices são instaladas em estados onde quase não existem industrias, voltadas para a qualificação de artesãos, seguindo, pois, critérios políticos de instalação em detrimento de critérios de desenvolvimento urbano e socioeconômico.

Esse tipo de escola é criado com objetivos duplos: formar “mão-de-obra” qualificada para a sociedade e como resolução de problemas sociais provocados pela urbanização desordenada. Melo (1997, p.13), explica que: “Em se tratando, especificamente de Curitiba, capital do Paraná, os menores que cometiam pequenos delitos, eram levados a freqüentar a escola de Aprendizes e Artífices, para que através da instrução, se recuperassem moral e socialmente. “ Salienta também que nesse período todo trabalho manual era delegado aos negros e aos desprovidos de fortuna, aprofundando a desvalorização e o preconceito em relação as atividades manuais, herança adquirida pela escravidão do início da colonização.

Essa marca de desvalorização que acompanha as escolas de Aprendizes e Artífices desde o início do século XX, quando de sua criação, pode ser vista na atualidade, pelo descompromisso, descaso, falta de políticas claras quanto ao sistema educacional brasileiro. Se no passado a tradição livresca do país impedia que esse modelo se desenvolvesse, instituída com o cunho assistencial em detrimento à formação de trabalhadores, na atualidade, reproduz novamente os desníveis sociais vividos pela população brasileira, tornando a educação um dispositivo de reforço de desigualdades, quando se revela o preconceito em relação ao pequeno número de

pesquisadores e instituições que se dedicam a refletir e questionar sobre a educação tecnológica, relegada à marginalização por restrições impostas pelas academias em função de regulamentações do Ministério da Educação.

Os professores que atuam nessa escola do início do século XX saem do quadro do ensino primário, despreparados teoricamente, sem embasamento algum sobre o ensino profissional, além da elevada escassez de recursos, de equipamentos e instalações em que essas escolas funcionavam. Os professores vêm das fábricas ou oficinas, com capacidade apenas de repassar aos seus alunos, os conhecimentos advindos de suas experiências. Pode-se fazer uma analogia a este tipo de professor, como professor técnico, descrita por Pérez Gomes (1995, p.96) onde argumenta que:

> [...] o professor como técnico mergulha suas raízes na concepção tecnológica de actividade profissional (prática), que pretende ser eficaz e rigorosa, no quadro da racionalidade técnica[6]. Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo do século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular.

[6] Termo usado por Schön, 1983 e que se apóia em Habermas: Racionalidade Instrumental.

Essa concepção de atividade profissional que domina até hoje a prática de algumas instituições, inclusive a retratada nesse estudo, reduz a atividade prática ao uso e análise dos meios mais apropriados para atingir determinados fins, desconsiderando o caráter moral e político da definição de tais fins em qualquer ação profissional que precisa resolver problemas humanos. Desta forma, segundo o autor já citado (1995, p.97) ao reduzir-se a atividade prática a uma mera racionalidade instrumental, obriga-se o profissional a aceitar as demandas externas das metas da sua intervenção.

Para amenizar o quadro calamitoso que se apresentava em relação aos professores das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 11 de agosto de 1917, o Decreto nº 1.800, institui a Escola Normal de Artes e Ofícios “Wenceslau Brás”, pela Prefeitura do Distrito Federal visando formar professores para o Ensino Técnico. Essa escola sobrevive até 1937, quando a Lei nº 378 transforma-a em Liceu de Artes e Ofícios, juntamente com as demais Escolas de Aprendizes e Artífices pertencentes à rede federal de ensino. Dessa forma, a legislação permite uma organização por parte do Ministério da Educação e Saúde, substituindo a Superintendência do ensino Profissional pela Divisão de Ensino Industrial.

O fato de não ter sido possível manter a instituição que prepara os profissionais para a docência, independe de sua real significância para o sistema de ensino profissional. O que precisa ser salientado é que iniciativas como a da criação da Escola Normal de Artes e Ofícios, foram medidas paliativas, entre tantas outras, que não conseguem lograr êxito na resolução do problema da formação docente. Melo (1997) argumenta que é necessário refletir sobre os reais objetivos e o papel dos que atuam no ensino profissional, hoje educação tecnológica, visto ter sido essa modalidade de ensino criada para as classes menos favorecidas, sem poder político para reivindicar, fazendo com que os pesquisadores não se debruçassem sobre o problema.

Em 1920 o engenheiro João Luderitz, conhecido pelo trabalho que presta na direção do Instituto Parobé, em Porto Alegre, é contratado para promover a Remodelação[7] do ensino industrial, buscando integração entre as escolas tanto em seus currículos como em seus métodos de ensino. Dentro das possibilidades orçamentárias, esse programa de reforma possibilita a construção de alguns prédios, organização de programas curriculares, edição de livros e aquisição de máquinas. Entre os objetivos da Remodelação, devido às dificuldades econômicas por que passavam essas escolas, era preciso aumentar a renda e intensificar a produção das escolas

[7] A utilização do termo remodelação denota a relação com o contexto de intensificação das transformações educacionais, dentro da perspectiva denominada de otimismo pedagógico, segundo Queluz (2000 p. 157).

com a industrialização de produtos, para que os aprendizes recebessem por parte dos trabalhos desenvolvidos, estimulando-os, evitando assim a evasão aos cursos.

A Reforma Luderitz, segundo Melo (1997, p.17) preocupou-se também com a organização dos programas de ensino, tornou obrigatório em todos os cursos a disciplina de Desenho, bem como mudanças metodológicas conforme descrição da autora:

> A reforma Luderitz trouxe mudanças inclusive metodológicas para a formação dos novos aprendizes, Francisco Montojos, que foi superintendente da CBAI[8], descreve em uma de suas obras sobre a transformação de oficinas afins em seções de ofícios correlatos, como por exemplo, as de tipografia, impressão, encadernação e fototécnica, etc. que reunidas passaram a formar a seção de artes gráficas. O intuito era a desespecialização, a não preparação para um ofício específico, gerado pelo rodízio de oficinas (MELO,1997 p. 17).

Com a industrialização crescente na década de 40, surge, em 1942 através do Decreto-lei nº 4.048, o sistema SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) com autonomia administrativa, ligado ao Ministério do Trabalho e mantido com 1% do total da folha de pagamento das empresas. Esse sistema paralelo de ensino veio perpetuar uma situação que ainda não estava resolvida: a diferenciação entre preparação de mão-de-obra e educação para o trabalho. Melo (1997, p.18)

[8] CBAI – Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial.

destaca essa divisão: “Enquanto no SENAI os aprendizes recebiam treinamento para a operação de máquinas e ferramentas, aprendizagem de pequenas tarefas, no Ensino Técnico, os aprendizes eram levados a aprender leitura, escrita, noções de desenho e aritmética, além da aprendizagem do ofício”.

Essa caracterização dual, entre os modelos relatados: SENAI e Escolas Técnicas, não impede que a profissionalização seja vista como uma questão de emprego em detrimento do trabalho nos termos propostos por Marx afirmando ser este o elemento que exerce papel central em sua teoria. Fromm (1983, p. 26) argumenta sobre a teoria de Marx que:

> O trabalho é o fator que medeia entre o homem e a natureza; é o esforço do homem para regular seu metabolismo com a natureza. O trabalho é a expressão da vida humana e através dele se altera a relação do homem com a natureza; por isso, através do trabalho, o homem transforma-se a si mesmo.

Apesar do grande desenvolvimento industrial pelo qual o país passa, pelas leis, decretos que propõem mudanças no ensino técnico-profissionalizante, o mesmo continua com falta de unidade. Assim, em 30 de janeiro de 1942, no governo do ministro da educação Gustavo Capanema, é editado o Decreto-lei nº 4.073 que criou a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Essa legislação é proposta por uma comissão de educadores, representando um grande avanço na forma de encarar o ensino profissionalizante. Melo (1997) descreve que o maior mérito dessa legislação deve-se a Gustavo Capanema, pela sua capacidade de criar uma legislação ímpar no

país, no momento conturbado em que o mesmo passava, pois foi elaborada por uma pessoa com inteligência, cultura e tenacidade.

A grande alteração que a Lei Orgânica do Ensino Industrial traz, apesar de tímida, é a de deixar de pertencer ao primário (atualmente Ensino Fundamental), permitindo o acesso ao nível superior. Representa uma atitude incipiente, pois permite a articulação com o ensino superior desde que a área do concluinte seja diretamente ligada com a opção do candidato ao ensino superior. Melo (1997) denomina essa passagem como “pseudo articulação”.

Schwartzmann, Bomeny e Costa (2000, p. 6) explicitam que na Lei Orgânica do Ensino Industrial, houve a “busca em combinar o ensino técnico com disciplinas de cultura geral” que trouxe inovações , prevalecendo essa forma até o advento da nova LDB, em nível de concepção, não de atuação e formulação dos cursos. Ainda segundo os autores: “do ponto de vista de sua organização, o ensino industrial é definido como de nível médio”.Traz também a divisão desse ensino em dois ciclos: o primeiro, que compreende o “ginasial industrial básico, o de maestria, o artesanal e aprendizagem (por ordem crescente de dificuldade e dedicação)”, visto que um dos principais objetivos desta Lei é o tratamento quase igualitário entre homens e mulheres; “o segundo ciclo, em nível colegial, que compreende o ensino técnico e o pedagógico”, sendo este último dedicado à formação de mestres e administradores especializados para o ensino industrial.

Quando da solenidade de criação do SENAI (1942), de acordo com os autores já citados (2000, p. 6), o ministro Capanema tenta defender o seu ponto de vista sobre o ensino industrial, salientando a importância de uma educação mais geral, para evitar a transformação do homem em máquina: “o trabalhador não se transformará em máquina, uma vez que nós tentemos realizar, a um tempo, os dois objetivos – sua preparação técnica e sua formação humana”. Dessa forma, até hoje, conhecemos esse sistema de ensino, sob a égide desses objetivos.

Melo (1997, p. 21-22) relata que a década de 40 é uma década de grandes avanços em favor do ensino profissionalizante, apesar do momento conturbado que se passa (marcado pela Segunda Grande Guerra). Em 1946, um acordo de cooperação entre Brasil e Estados Unidos da América (EUA), possibilita o intercâmbio entre os professores do ensino industrial dos dois países. Esse acordo, pautado no Plano de Governo do presidente americano Truman, é composto de quatro grandes objetivos, dos quais merece destaque o item quatro, que segundo a autora já citada, tem como objetivo: “tornar os benefícios do progresso científico dos E.U. A, utilizáveis para a expansão das áreas subdesenvolvidas”, que mais tarde passa a denominar-se de CBAI (Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial).

Melo (1997, p.23) relata que:

> O programa segundo sua legislação se propunha a desenvolver relações mais íntimas entre professores do ensino técnico dos dois

> países. Nesta relação estavam implícitos, cursos de treinamento aos professores, técnicos e administradores, e constava ainda a aquisição de equipamentos e recursos didáticos. A CBAI representava uma luz no fim do túnel, tendo em vista a carência de professores naquele período e o despreparo daqueles que se candidatavam nas escolas para ministrar aulas (MELO,1997, p.23).

Constata-se, assim, a falta de professores, bem como a sua precária qualificação para atuação nessa modalidade de ensino, desde o seu surgimento e até os dias atuais, pois, apesar dos investimentos, o maior objetivo é “treinar para a produtividade” (MELO, 1997, p.25).

Retrata ainda Melo (1997, p. 25) que em 1947 ocorre o primeiro curso para professores do ensino técnico, no Brasil, composto pelas disciplinas de revisão de conhecimentos gerais e técnicos, estudo da língua inglesa e atualização sobre a vida econômica e social do Brasil. A segunda etapa acontece nos E.U.A, com a permanência dos professores por um período de seis meses de curso e três meses de estágio nas empresas daquele país.

Esses cursos, inicialmente ocorrem no Rio de Janeiro e em São Paulo, com participação de professores de diversos estados do país. Melo (1997, p. 25) complementa que “partir de 1957, a Escola Técnica Industrial de Curitiba, hoje CEFET-PR (Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná) torna-se o centro de treinamento e sede da CBAI, onde passa a ocorrer a maioria dos cursos”. Salienta ainda que, para o alcance dos objetivos propostos, é necessária a ampliação das bibliotecas e tradução das obras utilizadas pelo grupo de

especialistas americanos, datando de 1947 as primeiras traduções, no Rio de Janeiro, onde funcionava o escritório central da CBAI.

Em conseqüência desse acordo com os E.U.A, eleva-se o padrão de qualidade do ensino técnico, em particular, a Escola Técnica de Curitiba ganha com ele, pois sedia o CBAI. Em 1959, a reforma do ensino industrial, via legislação específica, unifica o ensino técnico no Brasil, que até então é dividido em ramos diferentes. Com isso essa escola técnica ganha autonomia e seu nome é alterado para Escola Técnica Federal do Paraná, sendo considerada unidade escolar padrão, pela excelência de ensino ministrado. Em 1974, o CEFET-PR, passa a ofertar o curso de Engenharia de Operação, curso esse, de nível superior de curta duração, iniciando sua caminhada como instituição que posteriormente é consolidada na área tecnológica. Esse período perdurou até 1978.

A partir de 1978, em conjunto com os Centros Federais de Minas Gerais e Celso Suckow da Fonseca (RJ), passa a denominar-se Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, passando a desenvolver predominantemente o ensino em nível superior, a pesquisa e extensão universitária, sem deixar de atuar no Ensino Médio e na qualificação profissional. No ano de 1988, dá início aos cursos de Pós-Graduação Stricto *Sensu,* o primeiro a instalar-se é o curso de Mestrado em

Engenharia Elétrica e Informática Industrial. Atualmente o CEFET-PR[9] conta com três cursos de mestrado e um de doutorado, além de quarenta cursos de graduação.

3.2 O CONTEXTO HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Em 04 de julho de 1986, o Governo Federal cria o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, cuja finalidade é levar ao interior do País um ensino de qualidade favorecendo os anseios de realização e progresso das regiões, tornando-as pólos de tecnologia, aptas a atrair novos investimentos e ampliar o grau de desenvolvimento das mesmas. Isso ocorre no Governo do Presidente José Sarney, que aproveita o momento e institui o CEFET – Maranhão, como um dos seus últimos atos enquanto dirigente maior da nação.

Assim,em 06 de fevereiro de 1987, por Portaria MInisterial , é criada a Unidade de Medianeira e é dado início às obras. **Em 1990, instala-se em Medianeira a primeira Unidade de Ensino Descentralizada do CEFET-PR** (grifo meu). Em

---

[9] Dados extraídos de documento do gabinete da Direção Geral, Curitiba, Maio de 2003, intitulado: Exposição de motivos e solicitação de credenciamento, elaborado pelo Diretor Geral Prof. Doutor Éden Januário Netto.

1993, instalam-se as unidades de Cornélio Procópio, Pato Branco e Ponta Grossa[10], ao mesmo tempo em que na Unidade de Medianeira formam-se as primeiras turmas de técnicos em Alimentos e Eletromecânica.

A Unidade de Medianeira inicia suas atividades em 1990, com dois cursos técnicos: Alimentos e Eletromecânica. Por conta da legislação vigente, todos os funcionários e professores (mesmo os que atuariam somente no segundo, terceiro ou quarto ano dos cursos técnicos) foram contratados concomitantemente. Os profissionais foram efetivados via concurso público (prova escrita e de títulos), havendo um número expressivo de ex-alunos do CEFET-PR/Curitiba, que só possuíam formação técnica para atuarem em sala de aula, o que demandou de imediato fossem realizados cursos na área pedagógica, com vistas à futura atuação junto aos discentes.

Para suprir parte da carência pedagógica constatada pelo professorado, composto essencialmente por engenheiros e técnicos, em 1995, em parceria com o governo do Estado do Paraná, inicia a primeira turma da Unidade de Medianeira do antigo Esquema I. Tanto professores da Unidade como da Rede Pública Estadual tem oportunidade de cursar o referido curso, sem ônus. Formam-se, em 1996, 42 professores habilitados em disciplinas técnicas, com licenciatura para tal, visto o curso possuir uma estrutura basicamente voltada para a área pedagógica.

---

[10] O objetivo de instalação das diversas unidades em diferentes locais do Estado do Paraná, deve-se a critérios de desenvolvimento regionais (impulsionar) e cobrir pontos estratégicos de atuação para atender as diferentes regiões econômicas do Estado.

Um novo avanço é dado com a criação do Primeiro Curso Superior de Tecnologia em Alimentos: Industrialização de Carnes, em 1996, após várias pesquisas junto às comunidades da região, ao setor produtivo, mas principalmente por se tratar de uma proposta gestada pelos docentes da própria Unidade. É um passo audacioso, pois se trata do Primeiro Curso Superior de Tecnologia a ser implantado no Brasil, sem aprovação das diretrizes curriculares para este nível de atuação, que somente seriam regulamentadas em 2002. Essa proposta idealizada pelo grupo de professores que atuam nos cursos técnicos é concretizada e os docentes passam a assumir o ônus desse projeto, por conta e risco, sem quadro próprio (pois todos atuam em nível de 1º e 2º Graus, concursados para tal).

O coroamento desse projeto dá-se em 31 de dezembro de 1999, pela Portaria 111, publicada em 10 de fevereiro de 2000, quando o curso Superior de Tecnologia em Alimentos é reconhecido com conceito B, pela comissão verificadora do MEC/SEMTEC (Ministério da Educação e Cultura/Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico), que tece comentários favoráveis à condução do mesmo. Ao mesmo tempo, pelo sucesso alcançado com a proposta executada pela Unidade de Medianeira, o CEFET-PR juntamente com as demais Unidades do Estado, elaboram proposta para criação de novos cursos na área tecnológica, pois o Governo Federal, através da LDB 9394/96, extingue todos os cursos técnicos, nos moldes que os CEFET's vinham ofertando. Em 1999, são aprovados pelo Conselho de Ensino e homologados pelo Conselho Diretor, 32 (trinta e dois) novos cursos nas áreas tecnológicas. A Unidade de Medianeira implanta os Cursos Superiores de

Tecnologia em: Alimentos, ênfase em Laticínios; Eletromecânica ênfase em Operação Industrial, e Ambiental, ênfase em Resíduos Industriais.

No ano de 1998, antes que outras instituições efetivassem a proposta de elaboração do Ensino Médio, solicitada pela LDB 9394/96, a Unidade de Medianeira do CEFET-PR, em conjunto com as demais Unidades do Sistema, após inúmeras discussões, seminários, encontros, comissões, grupos de trabalho por área, aprova o Projeto do Ensino Médio e implanta-o gradativamente. Avaliações anuais, e muitas vezes semestrais são efetuadas para acompanhar a proposta. O curso é um dos mais concorridos na disputa de vagas anualmente para ingresso de novos alunos., visto também, o número reduzido de vagas que são ofertadas. Esse índice deve-se ao fato de que vários professores, ou quase a totalidade deles, atuam também nos cursos superiores de tecnologia.

Em 1998, inicia-se o Primeiro Curso de Especialização dessa Unidade: Curso de Especialização em Gestão da Tecnologia e Inovação, formando 32 novos especialistas. Esse curso visa qualificar os professores internamente, ao mesmo tempo em que é aberto à comunidade externa, visando estreitar laços com a comunidade regional. Professores provenientes de Curitiba (CEFET-PR, PUC/Curitiba), compõem o quadro docente, dando mais um passo no desenvolvimento do interior do Estado que mostra-se carente nessa área, motivando outras instituições a ofertarem outros cursos a posteriori. Também, um convênio celebrado entre FAE/CDE de Curitiba, nesse mesmo ano, incrementa o leque de

cursos de especialização com o de Planejamento e Gestão de Negócios, que forma trinta e sete (37) especialistas na área.

Também no ano de 1998, é implantado em todo o sistema CEFET, o Programa Especial de Formação Pedagógica, com vistas a habilitar professores para as últimas séries do Ensino fundamental, disciplinas da Educação Profissional e Ensino Médio, em áreas consideradas carentes, onde professores não habilitados ministram aulas de Matemática, Física, Química, Biologia, entre outras. A Unidade de Medianeira, forma nesse período até o ano de 2003, sete turmas de professores, totalizando mais de 300 (trezentos professores) que atuam nas diversas redes de ensino.

No ano de 2000 é implantado o curso Superior de tecnologia em Informática – Sistemas de Informação. Curso esse que se encontra em fase de reconhecimento, para o ano de 2003 e cuja procura é elevada, principalmente por seus laboratórios equipados e atualizados e professores qualificados. É um desafio ser o mais novo curso da Unidade, visto que os demais cursos, já passaram pelo crivo das comissões verificadoras e obtiveram conceito A, nas avaliações em loco.

Em 2002, firma-se parceria com o ESAP de Londrina para oferta de cursos na área educacional pelo período de cinco anos. São ofertados os cursos de especialização em Ensino de Geografia e História. No ano de 2003, os cursos de Especialização em

Psicopedagogia e Administração, Orientação e Supervisão Escolar. Implanta-se em conjunto com os docentes da própria Unidade o I Curso de Especialização em Metodologia para o Ensino da Química para o Ensino Médio, cuja conclusão dá-se em 2003.

No ano de 2003, é aprovado o projeto do Curso de Especialização em Gestão Ambiental em Municípios, dando continuidade aos cursos superiores de tecnologia, em suas áreas correlatas, com objetivo de fortalecer os grupos de pesquisa e consolidar a Instituição como centro, integrando ensino, pesquisa e extensão.

É nesse cenário, repleto de projetos, mudanças, conflitos, erros e acertos que se encontram os sujeitos dessa pesquisa. Professores que nela atuam, com suas vozes, seus desejos, suas esperanças, enfim, que fazem parte dessa história como participantes dela, pois ajudaram a edificá-la. Afinal, Marx (1984, apud TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 209) contribui para que se compreenda que toda práxis social é de certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador. Portanto, trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho.

É o que se pretende analisar a partir desse momento: houve transformações efetivas na formação continuada dos professores? Em que sentido? Para tanto serão

analisados os depoimentos dos professores acerca de sua formação, os diferentes elementos que contribuíram para melhorá-la e como vêem sua práxis.

3.3 O QUE PENSAM E DIZEM OS PROFESSORES PESQUISADOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA.

Na procura de respostas sobre a formação continuada de professores, sistematizou-se uma entrevista escrita (questionário) composta por oito (8) questões abertas (anexo 1), dirigidas aos professores do Ensino Médio, da Unidade de Medianeira do CEFET/PR, que totalizam dezenove (19) professores respondentes no período compreendido entre novembro de 2002 a fevereiro de 2003. Não houve qualquer espécie de explicação oral sobre as questões. Partiu-se do senso comum por eles manifestado para estabelecer algumas reflexões com base no referencial teórico já explicitado, utilizado nesse trabalho. Assim, depois de tabuladas todas as respostas, as mesmas foram agrupadas em quatro (4) categorias, baseadas nos conceitos expressos por Marx, Vigotski, Engels entre outros, a saber: a visão de trabalho, mediação, conteúdo (conhecimento) e realidade (consciência).

Há que se destacar que essa divisão em categorias constitui-se apenas um recurso didático com vistas a uma melhor compreensão, uma vez que não é possível dissociá-las, pois todas elas entrelaçam-se, ora sendo ponto de partida, ora como prática educativa, ora como conceituação da prática explicitada e também pela

dimensão e amplitude que as mesmas possuem no cenário educacional. Um exemplo de como se partiu para o agrupamento das respostas, pode-se observar na seqüência, sobre o questionamento efetuado a cerca do que consideram importante para ser um bom professor no quadro abaixo (Quadro 1), que se refere a pergunta de número 1, do instrumento aplicado:

QUADRO 1 – O que é importante para ser um bom professor (Respostas obtidas do senso comum dos professores e agrupadas segundo critérios didáticos)

REALIDADE	CONTEÚDO	MEDIAÇÃO	TRABALHO
Valorização social. Ter consciência do papel do educador/ agente transformador/ ética.	Ter conhecimento/ Domínio do conteúdo. Comprometimento com a aprendizagem. Relacionar o conteúdo à realidade.	Talento. Dom. Amor. Relacionar-se bem com os alunos. Experiência. Equilíbrio. Humildade. Ter didática. Boa comunicação.	Gostar do que faz- ter dedicação. Emprego de novas técnicas, motivação, empolgação. Leitura, estudo, pesquisa. Participação das atividades da escola. Pesquisador em sala de aula/ refletir sobre sua atuação. Buscar ações que promovam o processo de ensino aprendizagem.

Após o agrupamento das respostas, explicita-se os percentuais obtidos e refletidos sob a perspectiva do materialismo histórico, onde se busca compreender a ação

docente a partir da práxis[11] dos professores entrevistados. Tal procedimento toma como parâmetro a Pedagogia Histórico-Crítica que se traduz como “a passagem da visão crítico mecanicista, crítico-a-histórica, para uma visão crítica dialética, ou seja, histórico-crítica da educação” (SAVIANI, 1994, p.117). O sentido básico da expressão Pedagogia Histórico Crítica é a articulação de uma proposta pedagógica que tenha o compromisso não apenas de manter a sociedade, mas, de transformá-la a partir da compreensão dos condicionantes sociais e da visão que a sociedade exerce determinação sobre a educação e esta reciprocamente interfere sobre a sociedade contribuindo para a sua transformação.

3.3.1. A visão de trabalho

A partir da visão de Marx (1984) Engels (1984) , Leontiev (1978) e Vygotsky (1991) sobre o papel do trabalho na formação histórico-social do homem, é possível analisar a sua importância em todos os sentidos da atividade humana, visto ser ele indissociável da própria constituição humana. Situar o agente ativo do trabalho no contexto dessa pesquisa é necessário, pois a ele, o professor, são imputadas jornadas de trabalho convencionadas pelo modo de produção vigente, das quais não possui mecanismos de mudança, visto a convenção já imposta pelo próprio Estado

---

[11] Para Vasquez (1989, p.4), toda praxis é atividade, embora nem toda atividade possa ser considerada praxis. Para o autor, a razão de utilizar esse termo, apesar do uso restrito que se faz do mesmo, em detrimento do termo prática, funda-se no objetivo de [...] livrar o conceito de prática do significado predominante em seu uso cotidiano que é o que corresponde [...] ao de atividade humana, no sentido estritamente utilitário e pejorativo, de expressões como as seguintes: homem prático; resultados práticos, profissão muito prática.

(aqui, no caso, o Governo Federal Brasileiro, empregador desses professores). Na instituição pesquisada, os professores entrevistados em número de dezenove (19), possuem contratos de trabalho variados, podendo ser efetivos ou contrados:

QUADRO 2- Regime de trabalho e formação acadêmica dos professores

Nº de Professores	**Regime de trabalho**	**Tipo de contrato**	**Percentual**
12	Dedicação Exclusiva –DE	Efetivos	63,1%
06 01	40 horas 40 horas	Contratados Efetivo	31,6% 5,3%
Total			100%

Para os professores entrevistados na Unidade de Medianeira do CEFET/PR, a formação acadêmica encontra-se assim disposta:

QUADRO 3- Formação acadêmica dos professores

Nº de Professores	**Regime de trabalho**	**Tipo de contrato**	**Formação Acadêmica**	**Percentual**
01 07 04	Dedicação Exclusiva –DE	Efetivos	Doutorado Mestrado Especialização	5,3% 36,8% 21%
01 05 01	40 horas 40 horas	Contratados Efetivo	Mestrado Especialização Mestrado	5,3% 26,3% 5,3%
Total: 19				100%

O que se pode observar pelo quadro exposto é a importância que é dada à questão da formação continuada desses professores, visto que todos, independentemente do regime de contratação possuem, no mínimo especialização. Sabe-se que a formação não pode ser considerada o único fator para determinação de uma atuação docente “boa” ou “ruim”, embora haja um consenso, por parte dos entrevistados, de que a não atualização por parte dos professores pode comprometer o trabalho educacional de uma instituição.

Atualmente, a (re) significação do trabalho em qualquer área, é uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas, pelo avanço tecnológico, pelas descobertas científicas que a cada dia são mais rápidas, na evolução dos meios de comunicação aliada à renovação do conhecimento, característica esta da contemporaneidade que se renova em períodos cada vez mais curtos e em ritmo acelerado. Vive-se um período marcado por um passado de conflitos científicos em relação à ética e aos sistemas sociais, caminhando por um presente repleto de questionamentos, em um mundo em transição, tornando-se difícil introduzir mudanças significativas nos sistemas educacionais, evidenciando pois a necessidade de reflexões por parte dos professores que pode ocorrer por meio da formação continuada.

Nesse aspecto, os docentes que integram essa pesquisa demonstram preocupação com sua atuação profissional, buscando na formação continuada, maneiras de se manterem atualizados, sintonizados aos avanços tecnológicos e produção de novos

conhecimentos. Percebe-se, também, que quando questionados a respeito dos cursos que já participaram/realizaram enquanto professores, a grande maioria volta-se às questões educacionais ou ao conteúdo específico de sua área de atuação. O quadro 4(quatro) a seguir confirma o exposto:

QUADRO 4 – Cursos realizados pelos docentes do Cefet/Pr-Unidade De Medianeira, interna e externamente e os motivos da realização

Área Educacional	**Área Específica**	**Área Tecnológica**	**Área de Gestão**
(compreendendo metodologias, didática, educação, avaliação, prevenção ao abuso de drogas).	Conhecimento especifico relacionado à disciplina que ministra (compreendendo metodologia, educação ambiental, metodologia da pesquisa, letras, matemática, história).	(compreendendo informática, higiene na indústria, educação tecnológica).	(compreendendo qualidade, gestão ambiental, marketing, motivação, empreendedorismo)
17 ocorrências	12 ocorrências	9 ocorrências	7 ocorrências
89,5%	63,1%	47,3%	36,8%
Obs: Cada item foi analisado na íntegra, num percentual de 100% de cada resposta, em relação aos 19 entrevistados.Esses cursos foram realizados já na carreira docente.			

Zabalza (2003) afirma que o ato de ensinar ocorre num contexto de incertezas, sendo a vida dos professores (a vida escolar) complexa, pois devem constantemente tomar decisões, desde o que fazer em casos como responder os questionamentos dos alunos ou condutas dos mesmos, estimular aqueles pouco envolvidos, administrar grupos, sempre em situações em que a decisão e a responsabilidade de tomar uma atitude ou outra, depende de critérios próprios e de sua intuição.

Nesse sentido, o autor (2003, p.9) anteriormente citado argumenta que os professores procuram nos cursos de atualização respostas a essas inquietações:

> Por isso, muitos professores exigem que lhes sejam dadas receitas, que lhes seja esclarecido sobre o que fazer em cada caso. Porém, isso não é possível, porque o ensino move-se necessariamente em um contexto de “incerteza”, e cada novo passo depende de toda uma constelação de variáveis (muitas delas próprias daquele momento ou situação) que o docente deve ser capaz de “decodificar”. Não existem protocolos que os guiarão após ter sido iniciada a interação entre as crianças e o/a seu/sua professor/a (ZABALZA, 2003, p.9) (grifos do autor).

É nesse emaranhado de dilemas, entre o geral e o imediato, que encontra-se o professor. Muitos desses dilemas vêm disfarçados de possibilidades, de opções ou alternativas que poderiam ser adotadas. Em outros momentos, vêm em forma de insegurança pessoal ou falta de recursos, transformando-se em desafios. Contudo, ao mesmo tempo em que se apresentam como problemas, angustias, podem transformar-se em espaços de aprendizagem profissional, ricos em oportunidades para a análise e melhoria de sua prática profissional.

São dilemas dos professores hoje, por exemplo, conciliar as exigências dos programas oficiais com as necessidades concretas, reais de seus alunos; intervir com posicionamento crítico sobre as abordagens pedagógicas propostas pelas diferentes orientações governamentais em cada época; utilizar metodologias adequadas em sala de aula mediante os avanços tecnológicos; convencer os alunos de que a escola ainda é um espaço necessário e melhor que os meios de comunicação acríticos a que têm acesso para a constituição de sua identidade e para a formação integral do ser humano...Enfim, são desafios/dilemas que refletem a natureza complexa da prática profissional que envolve o cotidiano docente.

Obviamente, como em qualquer área profissional, a complexidade docente apresenta dimensões objetivas e subjetivas. Para Zabalza (2003, p. 11, grifos do autor), os professores movem-se em um espaço incerto e mutável. Salienta que "ensinar é algo como *mover-se profissionalmente em espaços problemáticos,* ir resolvendo neles sucessivos dilemas práticos que vão surgindo". Nesse sentido, o professor que só executa tarefas previamente protocolizadas, adapta-se mal a esse perfil profissional. Exige-se, desse modo, do professor, a capacidade de reflexão aliada a um planejamento flexível, pois a capacidade de descobrir problemas e formulá-los, planejar, inventar e adaptar intervenções são competências básicas dos professores na atualidade.

Outro aspecto a ser considerado pela busca da atualização dos professores da Unidade de Medianeira, diz respeito ao fato de que, implicitamente, se estão em busca de aprimoramento, significa que a atividade profissional escolhida é o magistério, por opção. Alguns o fazem já há muito tempo, outros estão iniciando, mas não com menos entusiasmo ou dedicação. Afirmação essa baseada no quadro a seguir que demonstra o tempo de serviço médio dos docentes entrevistados:

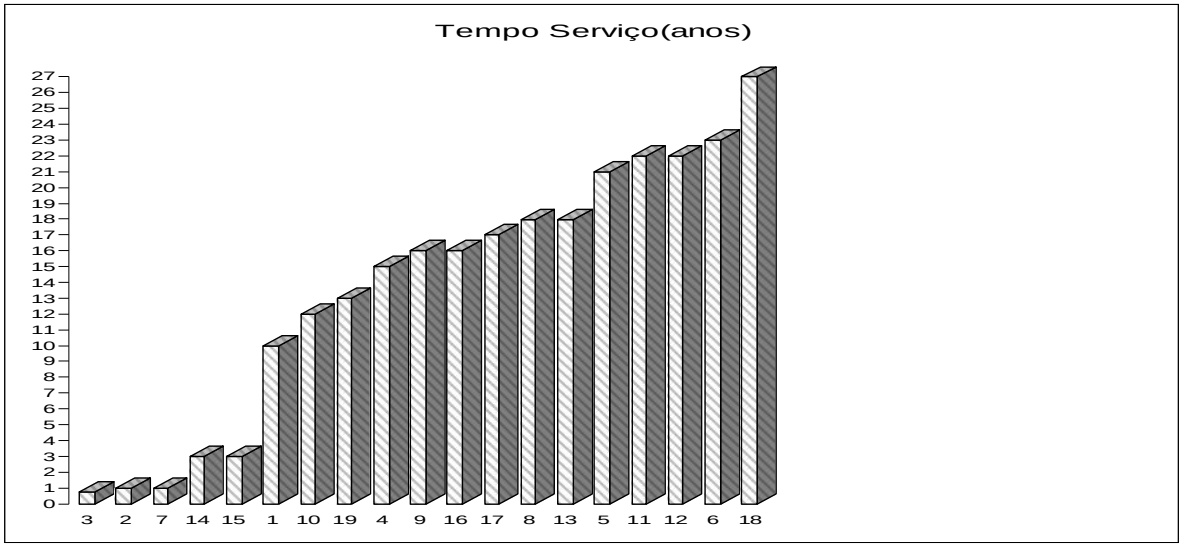

Gráfico 1: Tempo de serviço médio dedicado ao magistério pelos professores do Ensino Médio da Unidade de Medianeira do CEFET/PR, entre os anos de 2002 e 2003.

Dos 19(dezenove) professores entrevistados, percebe-se pelo gráfico, que a maioria, concentra seu tempo de serviço na faixa que vai de 11 anos a 27 anos dedicados ao magistério. Isso demonstra a opção pelo magistério, visto que até o momento não houve abandono da profissão. Há que se destacar o caso de uma professora já aposentada, que após o cumprimento do período destinado legalmente ao exercício de sua profissão, continua ministrando aulas, fazendo questão de reforçar sua opção pela continuidade do trabalho a que vem se dedicando. Se de um lado o professor encontra alegrias no exercício de sua profissão, por meio dos anos direcionados ao

trabalho, pela remuneração daí advinda que lhe garante a sobrevivência, de outro, encontra fatores desestimuladores, como os apontados por Vasconcellos (2003 p. 13):

> [...] a falta de reconhecimento de seu trabalho por parte dos dirigentes dos sistemas de educação, dos pais, da equipe diretiva escolar, dos alunos e até dos colegas; a sobrecarga de trabalho, as exigências crescentes frente a condições mínimas que não são garantidas (nunca se pediu tanto e nunca se deu tão pouco ao professor); a falta de clareza do seu papel: já não é mais fonte privilegiada de acesso à informação, a escola já não promove mais a ascensão social ("o engenheiro que virou suco", "o advogado que virou taxista"), a educação a distância parece tender a dispensá-lo, é acusado de participar da reprodução das desigualdades sociais e a desconfirmação de seus saberes e práticas (VASCONCELLOS, 2003, p. 13).

Diante desse quadro descrito pelo autor, quais são as expectativas e perspectivas para a atividade docente? Quando questionados sobre os motivos que os levam a buscar os cursos que freqüentam, as respostas obtidas são as seguintes:

Quadro 5 – Motivos para buscar aperfeiçoamento

Melhorar a qualidade de trabalho (compreendendo a utilização de novas ferramentas de trabalho, materiais alternativos).	Crescimento pessoal e profissional.	Aperfeiçoamento (formação continuada, troca de experiências).	Interação escola-empresa.	Progressão profissional	Contribuir com a equipe pedagógica.	Exigência do próprio ensino.
05	09	07	04	01	01	02
26,3%	47,3%	36,9%	21%	5,3%	5,3%	10,6%

Constata-se que o fator de maior incidência recai sobre a questão de crescimento pessoal e profissional. Em segundo lugar há a preocupação com o aperfeiçoamento, seguida da melhoria da qualidade de ensino. Todas essas respostas, numa análise mais apurada concentram-se na categoria trabalho. É relevante destacar que historicamente o ser humano tem procurado realizar-se enquanto pessoa por meio do trabalho. Santos (1975) diz ser necessário desmistificar a profissão como algo sagrado, pois o professor é um homem e como tal tem os seus defeitos, suas manias, seus pontos fracos, mas, acima de tudo que ele é o artífice das mudanças. Destaca que o professor é [...] “um chefe de família que vai ao supermercado; ou uma mãe de família, que vai ao trabalho em busca de complementação salarial; ou é uma pessoa só, que se sustenta do seu trabalho” (p. 49).

Nessa perspectiva também Vigotski (2003, p. 75) contribui para tais reflexões ao afirmar que toda “educação tem um caráter eminentemente social, por isso, a educação em todas as épocas sempre foi social, por mais anti-social que tenha sido [o conteúdo de] sua ideologia”.

Evidencia-se nas respostas dos entrevistados, como a interação com os demais é importante fator para o desenvolvimento profissional e pessoal do ser humano. Nesse sentido a experiência pessoal transforma-se na base da significação trabalho do professor, trabalho esse, de cunho pedagógico, mas que não pode esquecer as dimensões científica, técnica e política que possibilita uma prática pedagógica crítica e consciente das mudanças que se fazem necessárias em nossa sociedade.

Dessa forma é importante esclarecer que a visão de Marx e Vigotski a respeito do trabalho e que fundamenta também esse estudo é o ponto de partida, o fator que possibilita compreender a socialização do homem, o desenvolvimento de suas funções cognitivas superiores[12]: é de fundamental importância entender que é a ação do homem sobre a natureza que lhe permite modificá-la ao mesmo tempo em que é modificado. O desenvolvimento de suas faculdades superiores é decorrente desse movimento sobre a natureza de conseqüentemente sobre si próprio visto que o mesmo é o elo de ligação do homem à natureza pela sua ação.

Albornoz (1992, p. 69) contribui para essa discussão ao apontar aspectos referenciados por Marx, afirmando que a essência do ser humano está no trabalho. “O que os homens produzem é o que eles são. O homem é o que ele faz. E a

---

[12] Santos e Brun (2001) afirmam que: “ Vigotsky construiu propostas teóricas inovadoras sobre temas relacionados ao pensamento e à linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução para o desenvolvimento. Segundo ele, as origens das formas superiores de comportamento consciente - pensamento, memória, atenção voluntária etc. - devem ser encontradas nas relações sociais que o homem mantém. Linguagem e pensamento (processos cognitivos) são fenômenos de desenvolvimento autônomos nos primeiros meses de vida e já se manifestam independentes do estimulo do meio. Os processos cognitivos, por sua vez, desenvolvem-se inicialmente independentemente da linguagem. Processos cognitivos e linguagem são fatores fundamentais à sobrevivência e, por essa razão tomam o seu lugar de importância desde o primeiro contato da criança com o mundo. Desta forma, quando o indivíduo começa a dominar a língua, apresenta duas funções de uso dessa língua, que são paralelas e não se confundem: a função social e a função cognitiva”.

natureza dos indivíduos depende, portanto, das condições materiais que determinam sua atividade produtiva", explicitando o que Marx coloca é na busca da satisfação de suas necessidades materiais que o homem trabalha, transformando a natureza e transformando-se, produzindo conhecimentos e criando –se a si próprio.

Retornar ao conceito de trabalho é necessário uma vez que se acredita ser ele o responsável pelo homem ter se tornado homem. Sob essa ótica, o trabalho proporciona e exige uma consciência maior sobre si mesmo,assim como da relação existente entre ele e os demais homens, e ainda dele com a natureza. Por meio do trabalho o ser humano relaciona-se com seus semelhantes e produz os meios necessários, os instrumentos de que necessita para colocá-lo em prática.

Considerações tecidas e extraídas de Oliveira (2004) apontam que a atividade do homem ou o trabalho pode ser visto em dois sentidos diferentes no pensamento de Marx. Primeiro, num sentido antropológico, onde vemos a dependência do ser ao seu próprio meio (receptividade sensível, carência, emocionalidade, suscetibilidade). É evidente que qualquer ser vivo tem uma vinculação de metabolismo com a natureza, porém, no caso do homem, esta relação é mediatizada pelo trabalho, o que significa que o homem só pode exteriorizar sua vida através de objetos reais, efetivos e sensíveis.

Uma outra visão do trabalho, a qual ultrapassa o sentido antropológico, é de cunho teórico-gnosiológico, isto é, o trabalho social aparecendo como uma categoria da teoria do conhecimento. Esta implica numa inversão da teoria do conhecimento tradicional, onde a relação sujeito-objeto não é mais abstrata; é antes de tudo, uma ligação prática construída no e pelo trabalho. Assim, o trabalho é tido com um significado concreto, de transformação da realidade.

A atividade do trabalho é o despertar das forças da natureza com a intenção de dominá-las. Na medida que o homem se apropria das forças naturais pelo trabalho faz com que a própria natureza trabalhe com os interesses e necessidades humanas. O trabalho humano é a atividade de dominar a natureza, e nesse sentido, o mundo natural é o momento da práxis humana.

A relação que temos com a natureza é social, pois reflete as ações humanas. À medida que vai sendo dominada vai se “desencantando", deixando para trás os seus "deuses". Desse modo, torna-se uma categoria histórico-social.

Assim, o processo de trabalho é uma correlação de forças internas a própria natureza; na medida que o próprio homem é um momento da natureza. Portanto, a realização da essência humana se dá devido à mediação do trabalho universal concreto.

Essa dialética homem-natureza é vista, ao mesmo tempo, como naturalização do homem e humanização da natureza.Toda a ação do homem sobre o mundo natural é uma ação de humanização da natureza, porém, é também uma naturalização do homem, pois ele deve desenvolver suas potencialidades internas para criar tudo a partir do trabalho. É a transformação da natureza e do homem através do trabalho.

Dessa forma esse movimento engendra a diferença de sujeito e objeto, porque é no confronto com a natureza externa que ele forma a sua identidade e diz o "não-ser" (mundo externo).Porém, ao mesmo tempo, temos a reconciliação da natureza interna e externa a ele. Devendo ser vista como um momento de um movimento da formação da diferença entre sujeito e objeto e da reconciliação dos mesmos.

Para Marx, o homem tem um corpo, uma dimensão concretamente "natural", e por isso a natureza humana se modificava materialmente, na sua atividade física sobre o mundo. Conseqüentemente, o ser humano ao atuar sobre o mundo natural exterior, modificava, ao mesmo tempo, sua própria natureza. O movimento autotransformador da natureza humana, numa concepção marxista, não é um movimento espiritual (como em Hegel). Mas sim um movimento material, que abrange a modificação não só das formas de trabalho e organização prática da vida, como também dos próprios órgãos dos sentidos: o olho humano passou a ver coisas que não enxergava antes, o ouvido foi educado pela música para ouvir coisas que não escutava antes, etc.

O trabalho caracteriza-se por dois elementos independentes: o uso e o fabrico de instrumentos. Instrumentos de trabalho são objetos usados para realizar uma ação, porém esses objetos são objetos sociais, não tem apenas propriedades físicas. Ele foi elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo. Portanto o trabalho por ser uma atividade prática e consciente, faz com que o homem atue sobre a natureza transformando-a ao mesmo tempo em que é transformado.

A pesquisa constata a importância que é dada à questão trabalho, seja ela como crescimento pessoal ou profissional, seja como aperfeiçoamento ou ainda a melhoria da qualidade de ensino, afinal, se agrupados os itens relacionados, percebe-se claramente que todos eles possuem como pano de fundo o trabalho.

Pode-se afirmar ainda que a categoria trabalho, aqui entendida como a busca de novas informações, comprometimento com a escola, entrosamento com todos os componentes da escola e a busca de novos instrumentos de trabalho, prepondera no levantamento efetuado, salientando a importância que é dada ao trabalho. O gráfico a seguir demonstra em números os aspectos considerados mais importantes para ser um bom professor (questão 1(um) da pesquisa). Quando agrupados nas quatro categorias que compõem a pesquisa, obteve-se respostas como as seguintes:

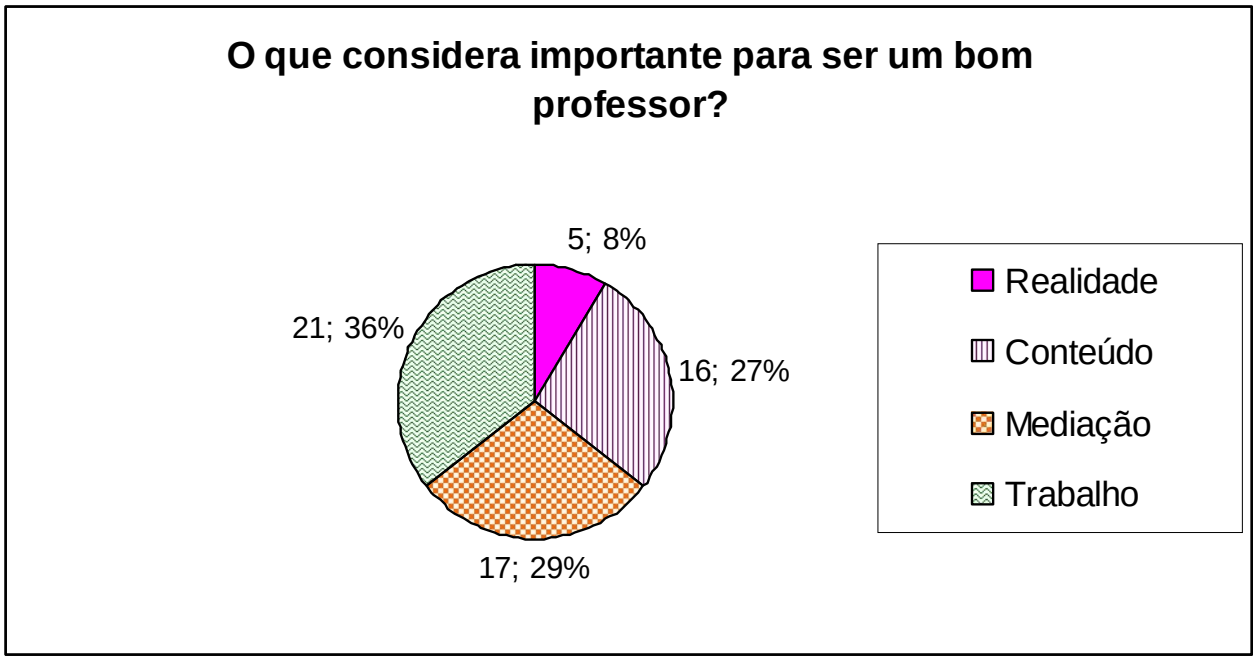

GRÁFICO 2: O que é importante para ser bom professor.

Ao observar atentamente as respostas dos docentes, o papel de destaque recai sobre a questão do trabalho (busca e utilização de instrumentos) que, como ressaltou-se, foram apontados anteriormente por Marx (1984) e retomados nos trabalhos por Vigotski (1991). Nesse sentido, o trabalho para os professores é visto como um motor do processo histórico que se dá num meio social, estabelecendo relações com outros homens, transformando a natureza e produzindo conhecimentos. Procurou-se ainda, analisar outros elementos contidos nas respostas dos professores que resultam na compreensão dessa categoria, como é possível identificar a partir do gráfico a seguir (gráfico 3):

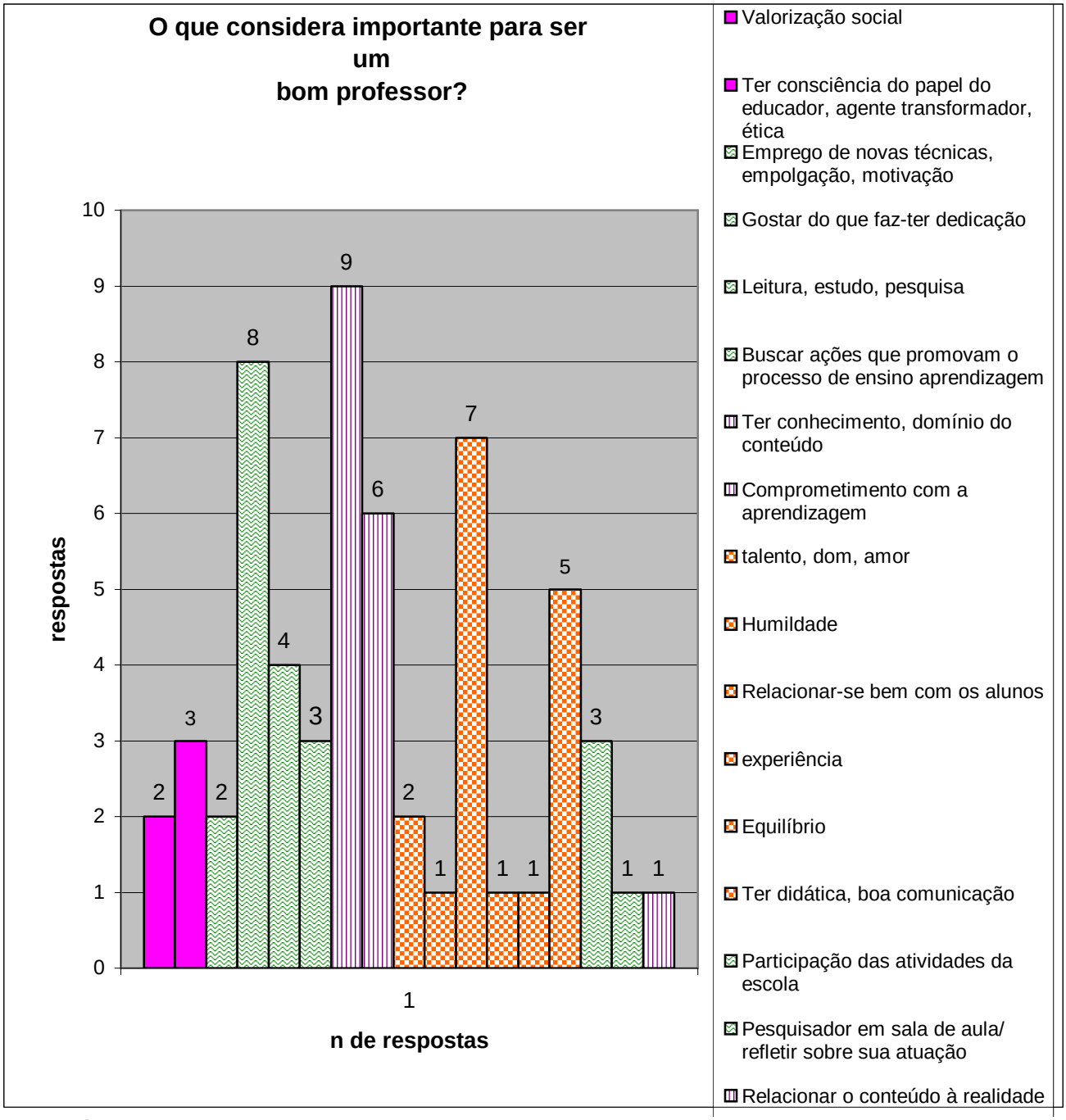

Gráfico 3: Aspectos importantes para ser um bom professor**.**

Pelo exposto, o local de trabalho do docente pode e deve ser considerado um espaço de formação dos professores, pois sob matrizes diversas, o que se tem de consenso é a valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes.

Há que se levar em conta que esse espaço de formação é marcado por conflitos, interferências, especialmente numa sociedade como a nossa em que existe a falta

de um equacionamento do problema da desigualdade social e escolar.Respostas como: gostar do que faz, ter dedicação, leitura, pesquisa, estudo, participar das atividades da escola, desenvolver pesquisas a partir de questões levantadas em sala de aula, refletir sobre sua atuação, buscar ações que promovam o processo ensino aprendizagem, emprego de novas técnicas, envolver-se e manter-se motivado, demonstram que o trabalho constitui o ser professor.

Se agruparmos os dados pesquisados das respostas obtidas dos professores entrevistados, que a partir deste ponto serão caracterizadas em legendas[13]por categorias que partem de autores como Marx, Engels, Saviani, Vigotski, entre outros, obteve-se os seguintes percentuais (referentes ao gráfico anterior):

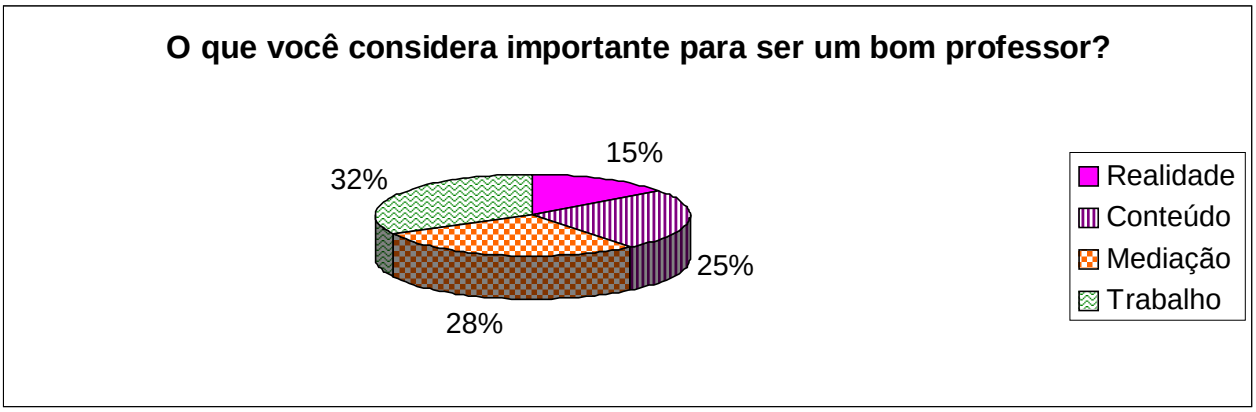

Gráfico 4: Aspectos importantes para ser um bom professor**,** em percentuais, pelas respostas obtidas, dos entrevistados.

---

[13] Agrupamentos convencionados segundo as categorias estabelecidas nessa pesquisa, baseadas nos autores Marx, Engels, Vigotski, Leontiev e outros.

Albornoz (1992, p. 70) a respeito da questão do trabalho explicita a visão de Marx caracterizando-a como uma atividade exclusivamente humana, pois o homem é um ser que antecipa, que faz projetos, que representa mentalmente os objetos que necessita para realizar suas ações, “antes da própria atividade, pela imaginação, o homem já contém o produto acabado”. No entanto, o trabalho que torna o homem propriamente humano por meio dos projetos em da visão antecipadora do produto, na sociedade de produção industrial que vive, essa tarefa é quase impossível, principalmente para o professor, pelas condições a que está submetido, alienando-o do processo de concepção. Isso implica em conhecer a realidade em que ele se insere e pelas repostas obtidas, um percentual muito pequeno possui essa consciência.

Além da atividade profissional, o professor aponta a mediação como o segundo fator mais importante no desempenho do seu trabalho. Na seqüência, explicita-se como esse assunto é retratado pelos entrevistados.

3.3.2 os professores e a mediação

Por mediação, nessa pesquisa pode-se compreender o relacionamento e o envolvimento dos professores com os acadêmicos, por meio do conteúdo. Neste cenário de mudanças e transformações, o profissional da educação vê-se compelido a trabalhar articulando-se com as novas exigências sociais e educacionais, revendo

seus procedimentos, quanto às abordagens de ensino, suas visões sobre a aprendizagem, avaliação, posturas pessoais profissionais e relacionamento com alunos, colegas, instituições e comunidades.

A mediação pedagógica a ser realizada pelo professor tem como característica principal o caráter facilitador, intencional e sistematizado, no qual busca ser incentivador e motivador da aprendizagem dos seus alunos. Consiste em estabelecer uma espécie de ponte entre estes e os conhecimentos a serem adquiridos, de forma a possibilitar que se tornem sujeitos do processo de aprendizagem, pelo exercício da autonomia, pela forma ativa e colaboradora na consecução dos objetivos visados numa perspectiva de apropriação e re-significação dos conhecimentos.

De acordo com Masetto (2003, p. 145) entende-se por mediação pedagógica:

> A forma de apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela.

Os resultados obtidos pela pesquisa apontam que 29% das respostas revelam a mediação como segundo fator determinante para ser um bom professor. Se a

análise recair numa somatória sobre os aspectos já abordados em relação ao trabalho e ao conteúdo esse percentual sobe para 92%, visto que é muito difícil separar a mediação das condições de trabalho docentes e discentes e do conteúdo que é veiculado em sala de aula.

Da questão formulada a cerca se consideram-se bons professores as respostas obtidas apontam para o seguinte gráfico:

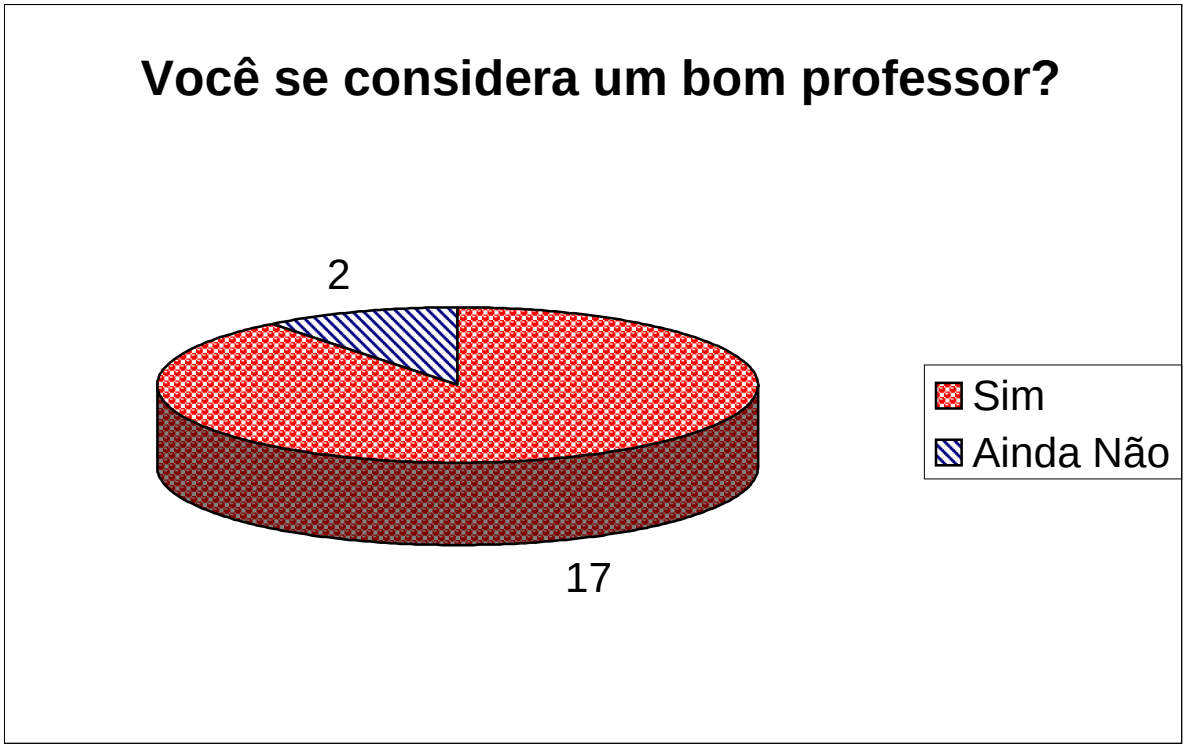

Gráfico 5: Ser bom professor ou não.

A outra questão levantada junto aos professores remete a aspectos relacionados à mediação. Quando indagados se se consideram bons professores, em que aspectos e porque, os dados reforçam características mediadoras como: comprometimento

com a aprendizagem, relacionar-se bem com os alunos, gostar do que faz, realizar atividades de forma prazerosa, ocorrendo uma relação direta com a questão do trabalho, em que as duas categorias entrelaçam-se ou basicamente aproximam-se estatisticamente, considerando-se o domínio de conteúdo/conhecimento como uma competência para o trabalho conforme exemplificadas no gráfico:

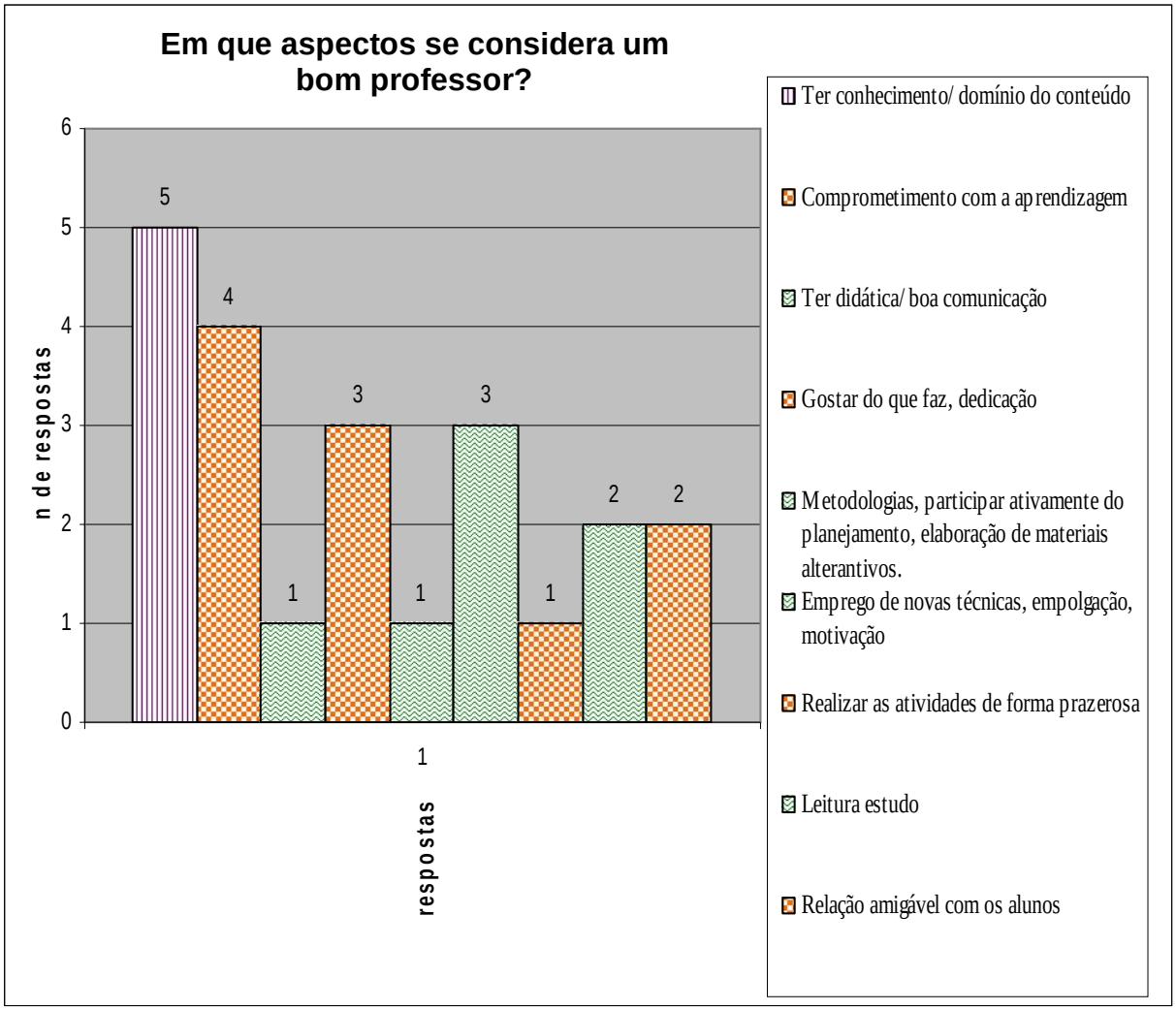

Gráfico 6: O bom professor: justificativas para a escolha dos aspectos relevantes.

Masetto (2003) aponta as características da mediação pedagógica, visto que ela coloca em evidência o papel de sujeito do aluno e o fortalece como protagonista de

atividades que lhe possibilitarão aprender e conseguir atingir seus objetivos, ao mesmo tempo em que confere ao professor um novo papel:

> São características da mediação pedagógica: dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou do conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear i incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos; fazer a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais por vezes conflitivas; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e à validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos seja por meio de meios convencionais, seja por meio de novas tecnologias .

Diante das características apontadas pelo autor, percebe-se que o conceito de mediação pedagógica retrata na verdade todo o envolvimento do professor e do aluno com a aprendizagem. Salienta-se que ela acontece na postura do professor, na forma de tratar o conteúdo, no relacionamento amigável ou não com os alunos, no modo como os alunos se relacionam entre si e com o contexto maior, podendo-se afirmar que a mediação pedagógica é o que se considera de maior importância no desenvolvimento do ser humano, durante a vida escolar.

As respostas obtidas dos entrevistados apontam a mediação como o aspecto mais relevante para ser um bom professor. Os entrevistados destacam o

comprometimento com a aprendizagem, a dedicação,a realização das atividades de forma prazerosa e o relacionamento amigável com os alunos. Por outro lado, é necessário destacar que esses fatores elencados possuem relação direta com a linguagem e a mesma tem papel decisivo na formação e funcionamento dos processos psíquicos, pois na perspectiva de Vigotski a linguagem é o principal instrumento de mediação, sendo inseparável da consciência, considerando-a o principal instrumento de mediação. Portanto deve-se considerar o impacto que a mesma produz no processo de formação dos alunos. Os resultados obtidos dos entrevistados podem ser visualizados no gráfico a seguir ficando distribuídos conforme a simbologia adotada e do agrupamento do gráfico anterior:

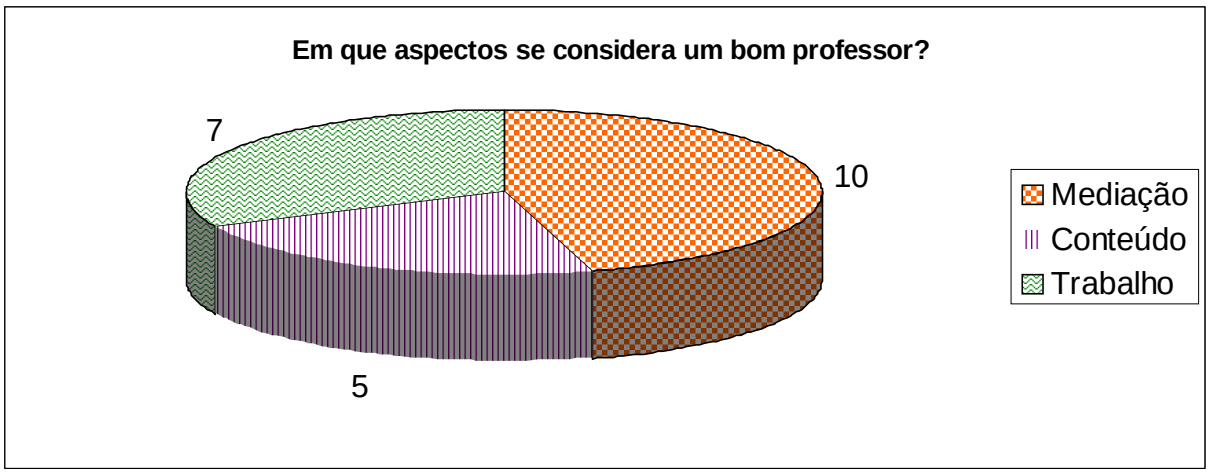

Gráfico 7: O bom professor, os aspectos considerados mais relevantes e suas justificativas (respostas agrupadas por categoria).

O índice de 10 (dez) professores indicando a mediação como categoria predominante para ser um bom professor, atestam que mesmo sem a clareza do que seja o termo mediação ele faz parte da cultura docente. Rego (2001, p.55) reforça essa idéia quando destaca: “É por essa razão que Vygotsky afirma que os

processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica".

É na leitura das obras de Vigotski que se encontra destacada a importância do contato com o outro, a troca de conhecimentos e a mediação entre quem aprende e o objeto a ser conhecido, mesmo que de forma não explicita. Na obra Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem (1988, p.109) esse autor salienta que "a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar". Isso significa que todos os seres humanos trazem consigo conhecimentos, experiências, habilidades muito antes de irem para a escola, porém são conhecimentos que não implicam numa continuidade direta das etapas de desenvolvimento posterior como afirmado por outros autores.

A compreensão do sentido da mediação, que distingue a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de suma importância, pois é através desse processo que as funções psicológicas superiores humanas se desenvolvem. Para que ela ocorra, Vigotski distingue dois elementos básicos: o instrumento e o signo. Rego (2001) resumindo os conceitos do autor citado conceitua instrumento como aquele que tem a função de regular as ações sobre os objetos e signo como aquele que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. Para exemplificar, a autora completa:

> De modo geral, o signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si

> mesmo. Ou seja, substitui e expressa eventos, idéias, situações e objetos, servindo como auxilio da memória e da atenção humana. Como por exemplo, no código de trânsito, a cor vermelha é o signo que indica a necessidade de parar, assim como a palavra copo é um signo que representa o utensílio usado para beber água (REGO, 2001, p. 50).

A autora em referência (REGO, 2001, p. 51-52), utilizando as concepções de Marx sobre o trabalho, que possibilita ao homem o desenvolvimento de habilidades e funções específicas e para isso produz e fabrica os meios e instrumentos necessários a resolução dos seus problemas cotidianos, analisa a função mediadora dos instrumentos explicitando:

> O instrumento é provocador de mudanças externas pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza (na caça, por exemplo, o uso da flecha permite o alcance de um animal distante ou, para cortar uma árvore, a utilização de um objeto cortante é mais eficiente do que as mãos). Diferente de outras espécies animais, os homens não só produzem seus instrumentos para a realização de tarefas específicas, como também são capazes de conservá-los para uso posterior, de preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, de aperfeiçoar antigos instrumentos e criar novos.

É importante salientar que embora as discussões aqui estabelecidas apontem as diferentes categorias apenas como recurso didático com o propósito de facilitar a identificação dos conceitos que permeiam o discurso dos professores; entende-se, que todos estão intimamente ligados, sendo extremamente difícil separá-los, pois a mediação está implícita no trabalho, da mesma forma que o conteúdo não pode dissociar-se da realidade e os pontos convergem para o mesmo fim que é o desenvolvimento do ser humano.

A atualidade e clareza da percepção sobre o desenvolvimento humano destacada por Vigotski (1988, 1991, 2003), salienta que na ação pedagógica, a mediação é conteúdo. A pesquisa destaca uma intima ligação entre essas duas categorias visto que os percentuais estão extremamente próximos e ainda permeados pela realidade. Para o professor, o uso de instrumentos e dos signos é fundamental para a concretização da sua prática pedagógica. Uma das respostas que se destaca na pesquisa refere-se ao comprometimento com a aprendizagem, utilizando novas técnicas, metodologias. Essas expressões são explicitações do uso de instrumentos e signos que conduzem à aprendizagem.

Outra questão levantada na pesquisa refere-se aos elementos/ações que propiciam ou favorecem as práticas pedagógicas, sendo mecanismos denominados por Vigotski (1991) como instrumentos e signos, que quando agrupadas as respostas totalizam 98%, concebidas na concepção exposta nesse trabalho como mediação, pois os mesmos efetivam-na. Na seqüência o gráfico 6 que comprova o exposto:

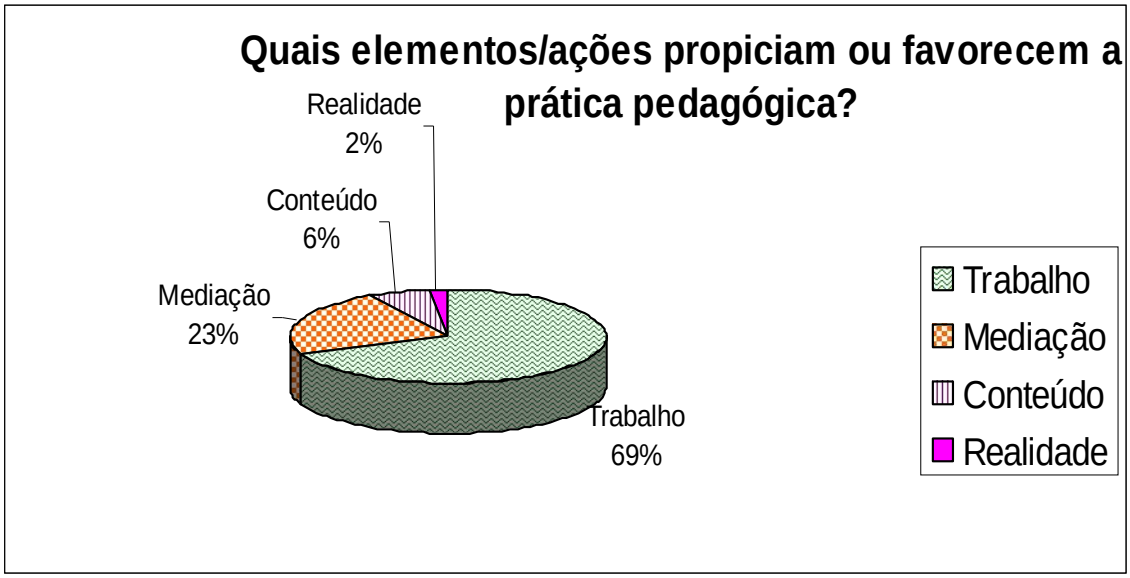

Gráfico 8: Elementos que favorecem a prática pedagógica, segundo as categorias trabalhadas.

Em relação aos professores entrevistados a mediação está intimamente ligada ao domínio do conteúdo, pois existe uma grande preocupação com os conhecimentos a serem apropriados pelos alunos, especialmente por se tratar de uma instituição que está alicerçada nas questões relativas a inovação e tecnologia, na atualidade, questões que a educação tem sérias dificuldades de acompanhar ou projetar tendências com antecedência. O gráfico a seguir demonstra o exposto e explicita como é difícil separar as categorias que estão sendo discutidas:

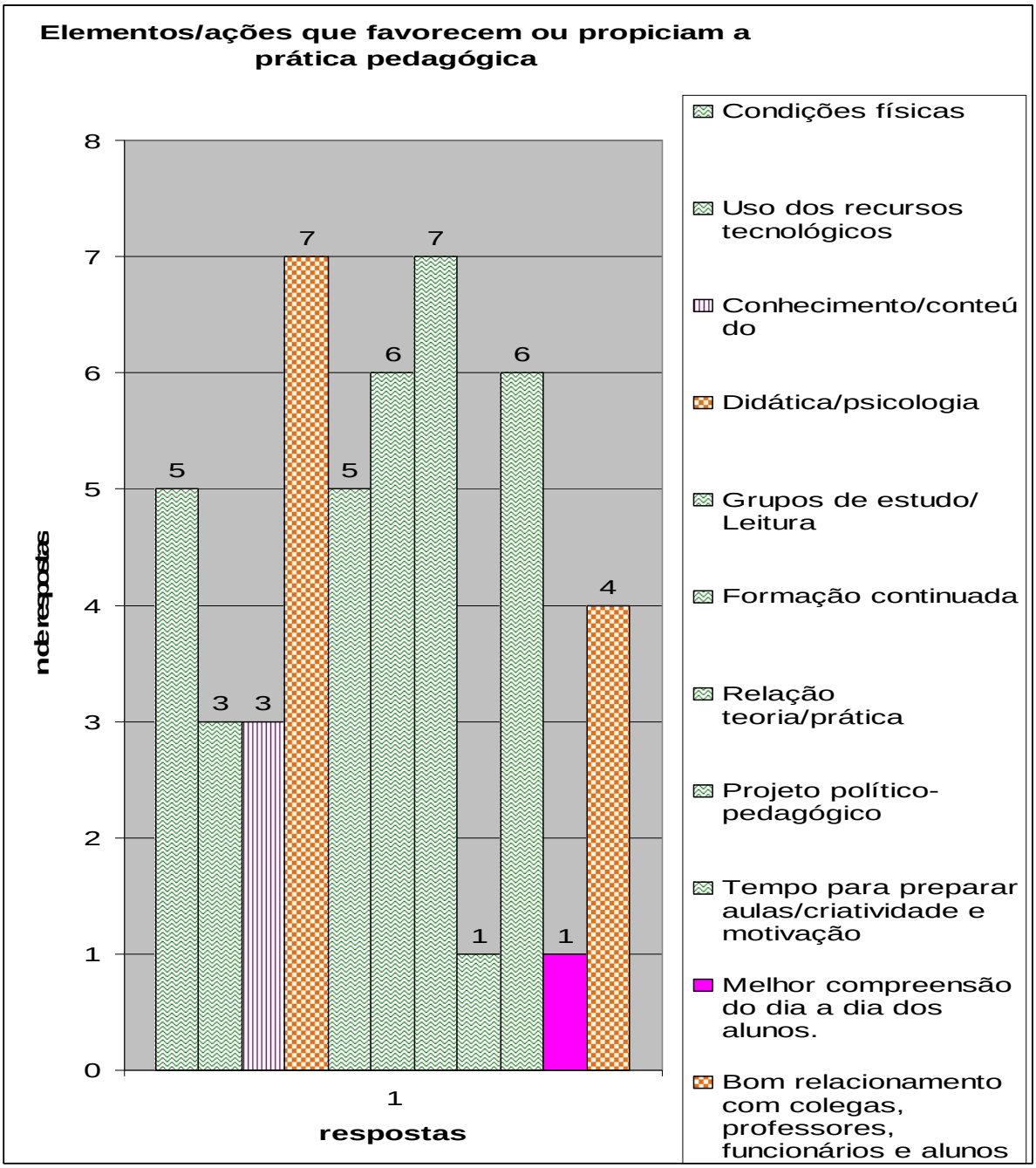

Gráfico 9: Elementos que favorecem a prática pedagógica.

Respostas como relação teoria-prática, apontada por sete (7) docentes, que segundo eles, favorece a ação pedagógica, destacam a importância dada ao planejamento e à articulação dos conhecimentos, alertando para o perigo da dicotomização da unidade teoria-prática, quando se propõem a uma prática pedagógica dividida em disciplinas teóricas ou práticas, ou ainda em conteúdos entendidos como “abstratos e/ou concretos”. Meksenas (1992) salienta que:

> [...] os pares conceituais concreto e abstrato, informal e formal, simples e complexo, senso comum e ciência, prática e teoria são constantemente empregados quando os professores referem-se ao processo ensino-aprendizagem, seja para explicitar práticas de ensino, métodos, modelos de aula, seja na discussão da qualidade dos materiais pedagógicos e, entre estes últimos, o livro didático (MEKSENAS, 1992, p. 92).

A relação estabelecida pelo professor para levar o aluno a aprender determinado conteúdo, seu relacionamento, envolvimento com ele, o domínio do conhecimento, a didática e a boa comunicação, estão implícitos na palavra mediação, o que implica em compreender também, os conceitos teoria e prática que expressam as diferentes concepções de saber, concretizadas na praxis dos professores.

Por se tratar de uma instituição de ensino que possui laboratórios, investe em pesquisa aplicada e busca comprovar os resultados obtidos nos testes realizados, a ênfase maior recai sobre o conceito de concreto ou prático sobrepondo-se ao abstrato. Meksenas (1992, p. 93) argumenta que:

> Geralmente, quando os professores empregam o conceito de concreto, carregam-no de conotações positivas: “realidade”, “as coisas palpáveis e perceptivas”, “aquilo que é próximo” e o “compreensível”. Ao conceito de abstrato reservam-se, por sua vez, conotações negativas: “imaginário puro”, “deslocado da realidade”, o “geral e o teórico”, “distante” e de “compreensão difícil” (MEKSENAS,1992, p. 93).

Os professores entrevistados justificam ainda que a compreensão do dia a dia dos alunos e as condições físicas favorecem a prática pedagógica no sentido da mediação, ao mesmo tempo que reforçam afirmações conceituais entre concreto e abstrato e teórico e prático que explicita Meksenas (1992, p. 93) também:

> Tais conotações são facilmente percebidas no discurso de professores, por exemplo, quando procuram referir-se às práticas de ensino, afirmando que “o essencial é a aula que lida com o cotidiano do aluno e para isso, deve-se sempre propor ‘conteúdos concretos’, evitando ao máximo as abstrações”. Outros, com uma percepção mais sofisticada, admitem que “as relações abstratas são importantes, mas, o caminho deve sempre partir do concreto ao abstrato” (MEKSENAS, 1992, p. 93).

Esses exemplos demonstram que o emprego dos conceitos entre teoria e prática, concreto e abstrato já são do senso comum, entretanto, a origem dessa divisão vem da filosofia, por meio dos gregos, que em certos aspectos legou à civilização ocidental uma concepção um tanto limitada do saber. O autor citado (1992, p. 93) assim refere-se à distinção entre abstração e concretude:

> [...] com Aristóteles consolida-se a distinção entre contemplação (entendida como abstração) e ação (entendida como concretude) possuindo, na época, um forte componente social: a escravidão.

> Todo trabalho prático e produtivo cabia aos escravos, enquanto o pensamento metafísico era uma atividade própria da aristocracia, livre para pensar (MEKSENAS, 1992, p. 93).

A Instituição em que os professores foram entrevistados, origina-se para atender as classes menos favorecidas, subentendendo que deveria prevalecer à prática em detrimento da teoria, pois a eles estava destinado o trabalho braçal e não intelectual, compondo-se assim os currículos com preponderância da prática (concretude) sobre a teoria (abstração). Meksenas (1992) auxilia, na compreensão dessa situação ao apontar que a ordem social vigente daquela época e presente hoje nas representações dos professores, leva-os muitas vezes, a conclusões apressadas, a deixar de lado desafios que aparecem, ao não enfrentamento dos mesmos. Assim, cultiva-se a idéia de ser natural inferir que os alunos tenham dificuldade em aprender Matemática e Sociologia, por exemplo, por serem disciplinas contemplativas, pois só os espíritos mais elaborados detêm esse saber arguto.

Nessa perspectiva, Meksenas (1992, p. 94, grifos do autor) complementa ainda que "uma visão mecânica da relação entre os conceitos que utilizo para explicar a minha prática docente pode levar-me a um posicionamento" elitista "frente aos alunos e frente ao conhecimento". Propõe então, um outro caminho que concebe o concreto e o abstrato como objeto de pensamento, onde esses conceitos não se opõem, mas complementam-se. Define o concreto como um conteúdo de significações, ou seja, tudo aquilo que se pode atribuir um significado e, por abstrato, a mediação que possibilita realizar a passagem de um nível de concretude a outro. Essa concepção questiona a construção do conhecimento que parte do concreto para o abstrato (dos

empiristas) ou do abstrato para o concreto (dos idealistas). Contrapondo-se a esses posicionamentos distintos, assume a posição de que o concreto é ao mesmo tempo ponto de partida e de chegada, Meksenas (1992, p. 95) salienta que “isso é possível pela mediação entre os dois momentos, que é dada pela abstração. Em outras palavras, as diferentes práticas de ensino partem sempre de certos níveis de concretude, chegando, pela abstração, a outros níveis de concretude”.

Sob essa ótica, os professores da instituição pesquisada conseguem efetivar a proposta de Meksenas, pois além do caminho percorrido que vai da concretude, passando pela abstração até chegar a outros níveis de concretude, pelas condições físicas apropriadas, pelos recursos tecnológicos disponíveis, pela relação teoria prática, entre outros instrumentos que possibilitam a mediação de uma maneira mais efetiva, os mesmos, utilizam, em vários momentos o que o autor citado (1992, p. 95) aponta como uma metodologia denominada de problematização desencadeadora da práxis:

> Nesse esforço em que há o embate do conhecimento de senso comum com o conhecimento científico já produzido pelo movimento da problematização desses conhecimentos é que os conceitos nascem como categorias re-ordenadoras do real. Aqui, os elementos explicativos e externos à realidade, ao contrário, aparecem como **suportes da práxis** (grifos do autor).

Dessa forma, pode-se afirmar que muitos dos professores entrevistados que utilizam conceitos de concreto e abstrato ou relacionam teoria à prática (em número de sete), refletem ações pedagógicas, talvez não embasadas teoricamente nas categorias

aqui elencadas e estudadas, mas, do senso comum que muitas vezes, sem a conceituação clara das mesmas, ao invés de serem conceitos desencadeadores da práxis, reafirmam atitudes com pouco embasamento pedagógico, nas tendências que vivenciamos no cenário educacional.

Ao se questionar sobre alguma experiência que possibilite ao professor refletir sobre a sua prática pedagógica (questão quatro (4), do instrumento de pesquisa), cujo interesse maior recai sobre a questão da formação continuada do professor, as entrevistas visam verificar o grau de conceituação, conhecimento e aplicação das categorias subdivididas didaticamente nessa pesquisa, esse fator é determinante para que a mediação ocorra efetivamente, nas atuais condições de trabalho que os mesmos vivenciam, obteve-se as seguintes respostas:

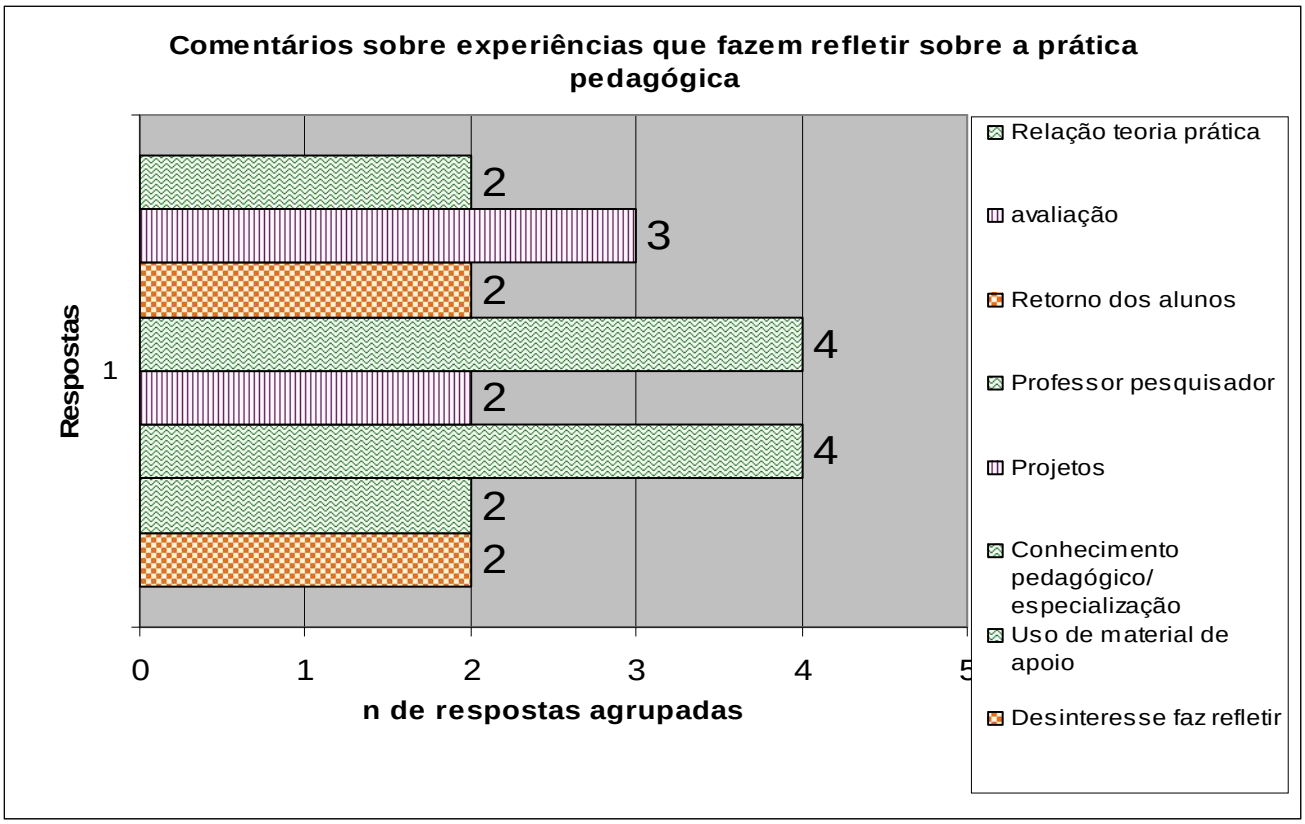

Gráfico 10: Experiências que fazem refletir sobre a prática pedagógica.

Destacam-se as respostas relacionadas ao uso de signos instrumentos decorrentes do trabalho apontadas por Vigotski como formas de mediação; aparece novamente a relação teoria–prática, o processo avaliatório, a busca do conhecimento e curiosamente questão relacionada ao professor pesquisador da sua prática, bem como um pequeno olhar sobre o desinteresse dos alunos que os leva a refletir sobre seus métodos e formas de abordar e explorar o conteúdo. Agrupados esses dados ficam assim distribuídos nas categorias estudas nessa pesquisa:

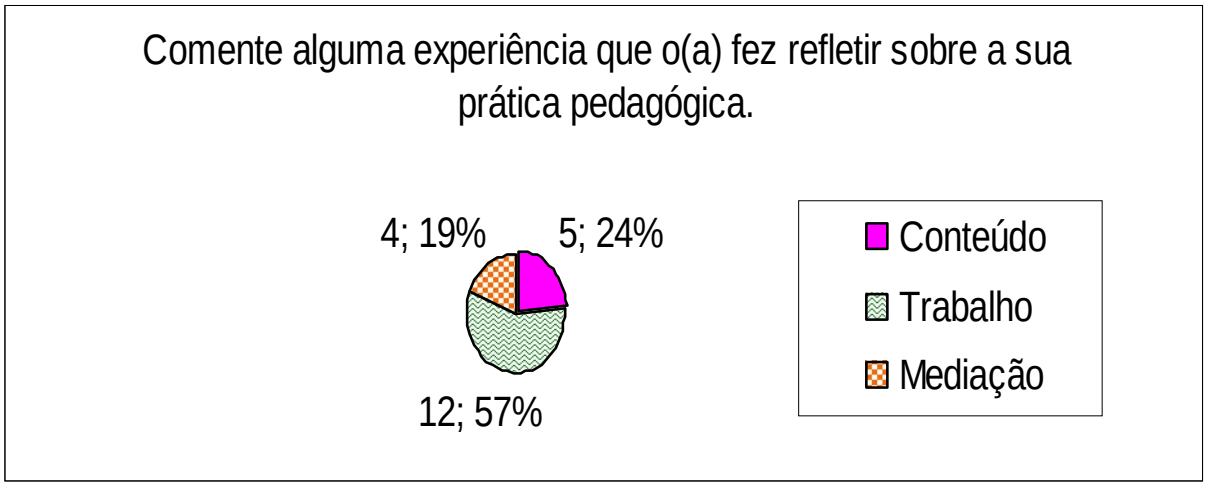

Gráfico 11: Experiências que fazem refletir sobre a prática pedagógica, agrupadas em categorias.

Observa-se que a reflexão faz parte da prática cotidiana do professor, pois todas as respostas demandam um nível de consciência do real para poder rever a prática pedagógica, por meio das condições objetivas e subjetivas de trabalho.

É pela reflexão sobre a prática que o professor toma consciência de seus procedimentos, estabelece relações entre teoria e prática, sobre a indivisibilidade

entre os aspectos objetivos e subjetivos, entre o exterior e interior, reconhecendo o educando enquanto um ser singular.

O resultado da ação não acontece de forma idêntica a partir do momento que ocorre o processo de reflexão, pois dificilmente pode-se repetir o mesmo resultado quando houve a possibilidade de voltar-se sobre si mesmo, sobre as mudanças sociais, sobre a intencionalidade, sobre o próprio processo de conhecer.Isso leva a inferir sobre a visão de realidade que os professores possuem a cerca do cotidiano escolar. Isso requer do homem-professor o uso da consciência. Rubinstein (1972, p. 97) argumenta que:

> A evolução da consciência humana encontra-se indissoluvelmente unida ao começo da actividade do trabalho social. O desenvolvimento desta actividade, que transforma o ambiente real do homem, é o facto fundamental e decisivo do qual partem todas as diferenças existentes entre o homem e o animal: dele resultam também todas as particularidades específicas da psique humana.

Com isso, pode-se afirmar que a finalidade da ação do professor, que é característica do trabalho humano, é também a principal característica da consciência humana distinguindo-o dos animais. Essa é a ótica a ser destacada a seguir.

Isso leva à reflexão sobre a visão de realidade que os professores possuem a cerca do cotidiano escolar e que corresponde a uma dada realidade na qual estão inseridos .

3.3.3 os professores e a visão de realidade

Nos relatos anteriores, destaca-se que o homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que também se transforma. Pode-se afirmar que ele é construtor da realidade, construtor do mundo. Ao contrário dos animais ele pode tomar um objeto qualquer lhe dando sentidos diversos, por meio do pensamento, da reflexão e projeção. Somente ele pode forjar a realidade diferentemente de todas as outras espécies animais.

O que distingue e torna o homem humano é a palavra, a linguagem. Duarte Júnior (1991, p.18) argumenta que:

> A consciência humana é uma consciência reflexiva, porque ela pode se voltar sobre si mesma, isto é, o homem pode pensar em si próprio, tomar-se como objeto de sua reflexão. E isto só é possível graças à linguagem: sistema simbólico pelo qual se representa as coisas do mundo, pelo qual este mundo é ordenado e recebe significação.

Por meio da palavra o homem consegue desligar-se do ambiente imediato, fazendo uso da consciência para alcançar espaços não acessíveis aos seus sentidos, estando em qualquer lugar a qualquer tempo. Duarte Junior (1991, p. 19), refere-se à palavra ou à linguagem como um elemento que diferencia o homem dos animais argumentando que:

> Pela palavra o homem criou também o tempo, ou a consciência dele. Posso pensar no meu passado, e não só no meu passado, mas no de toda a espécie humana: com a palavra posso ainda planejar o meu futuro, e com ela sei que existe um tempo que virá, um tempo que ainda não é. Já o animal vive num presente imutável, eterno, fixo; sua vida é tão-somente uma sucessão de instantes: não há projetos para o futuro nem interpretações do passado (DUARTE JUNIOR, 1991, p. 19).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o ser humano move-se num universo repleto de simbologias, em que os símbolos lingüísticos preponderam e são as bases para a edificação do mundo e na construção da realidade. Wittgenstein citado por Duarte Junior (1991, p. 27) argumenta que “os limites de minha linguagem denotam os limites de meu mundo”. O autor citado exemplifica que o mundo circunscreve-se àquilo que pode ser captado pela consciência, e a consciência apreende as “coisas” (grifos do autor), através da linguagem que emprega e que ordena a realidade. Pode-se depreender do exposto que o real é produto da dialética entre a materialidade do mundo e do sistema de significação que se utiliza para organizá-lo.

Faz parte do senso comum e pode-se afirmar que os homens têm consciência de uma maneira ou de outra, de que o mundo apresenta realidades múltiplas.Com

freqüência passa-se de uma realidade de pensamento e ação a outra, que exige uma forma peculiar de vivência. Duarte Junior (1991, p. 29) salienta que: “nosso cotidiano é o mundo estável e ordenado no qual nos movemos desembaraçadamente, devido à sua constância e à segurança que o conhecimento de que dispomos sobre ele nos dá”. Nesse sentido, a pesquisa realizada considera como realidade tudo o que se relaciona com o contexto social, cultural, econômico que o homem vive e a consciência que o mesmo possui da mesma, como explicitado já anteriormente.

Obteve-se, nas questões já elencadas, várias respostas dos professores entrevistados a respeito do conceito que detêm de realidade. Pode-se destacar: a valorização social do professor; dotar-se da consciência do seu papel enquanto educador, agente transformador; relacionar conteúdo à realidade; participar das atividades escolares. Especificamente, quando questionados sobre o que consideram um trabalho de qualidade em educação, que demonstra a conceituação que dominam a respeito do assunto, agrupou-se as respostas no seguinte gráfico:

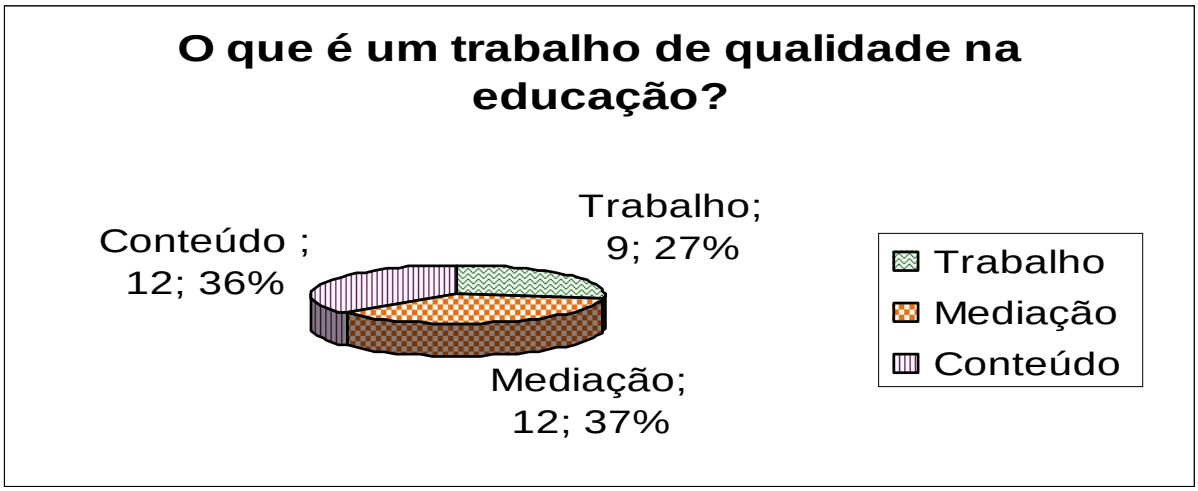

Gráfico 10: Conceituação sobre trabalho de qualidade.

As respostas denotam que as questões relacionadas ao conteúdo, à mediação e ao trabalho, induzem a uma leitura da realidade que os cerca, pois esses três conceitos são indissociáveis, bem como não é possível separar a consciência da realidade que o homem possui sobre si e sua existência. As experiências obtidas nas diferentes situações de ensino, a utilização dessas experiências em outras situações semelhantes ou não, manifestam o conceito que eles possuem a respeito da realidade que vivem.

Observa-se claramente, que quando questiona-se sobre o que consideram um trabalho de qualidade em educação, se tem em mente que as respostas desejadas remetam ao conceito de realidade, quando o que se obteve foram respostas relacionadas ao trabalho, mediação e conteúdo donde pode-se inferir a noção de realidade, pois Duarte Junior (1991, p.29) fundamenta a argumentação de que :

> Porém, mesmo o cotidiano não consiste num bloco monolítico de realidade: nele há também zonas mais próximas ou distantes de minha consciência. A realidade que me é mais palpável, aquela na qual tenho maior segurança, diz respeito ao mundo que se acha ao alcance de minhas mãos: mundo no qual atuo, trabalhando para alterá-lo ou conservá-lo. Aqui subjazem em minha consciência motivos essencialmente pragmáticos, ou seja, minha atenção se prende àquilo que estou fazendo, fiz ou pretendo fazer. A interpretação da realidade cotidiana fundamenta-se em propósitos práticos, propósitos que, em última análise, têm a ver com a nossa sobrevivência.

Diante do que foi exposto, pode-se perceber que a realidade não é simplesmente construída, mas socialmente edificada, pois ela depende da maneira como o conhecimento é disposto na sociedade, fornecendo-lhe uma certa estrutura. Sobre esta estrutura social encontra-se uma gama de conhecimentos tanto no sentido teórico como prático. O conhecimento a que se refere pode ser aquele que tanto pode ser elaborado pelos cientistas, como aquele utilizado para construir uma casa ou assentar os tijolos de uma parede, por exemplo.O conhecimento é disposto da mesma forma como é o trabalho, assentado no cotidiano das pessoas. Duarte Júnior (1991, p. 38) salienta que a realidade social é apreendida da vida cotidiana por meio de tipificações, que podem se dar face a face chegando àquelas abstratas e anônimas em que o outro é denominado como um tipo, sendo a estrutura social a soma dessas tipificações e de padrões de interação produzidos por elas. Acrescenta que:

> A construção social da realidade depende, pois, fundamentalmente de uma estrutura social estabelecida e conhecida (ao menos em suas linhas gerais) pelos seus membros. É esta estrutura relativamente estável que permite que os indivíduos se movimentem com desembaraço dentro da realidade cotidiana.

Quando se fala de tipificações e da estrutura social delas resultantes, refere-se à formação de hábitos, onde os comportamentos e as ações tornam-se habituais se houver padronização. A padronização só é possível por meio da interação humana nas instituições criadas na e pela sociedade. Duarte Júnior (1991), esclarece a questão da institucionalização:

> A institucionalização nada mais é que uma decorrência da tipificação recíproca entre pessoas em interação, de forma que tal tipificação seja percebida por outros de maneira objetiva, ou seja, constituindo *papéis* que podem ser desempenhados por outras pessoas. Melhor dizendo: na medida em que certas ações adquirem um padrão, com base nas tipificações, essas ações podem vir a ser executadas por diversos outros indivíduos da mesma maneira (DUARTE JÚNIOR,1991).

Com esta conceituação esclarece-se a importância da compreensão da edificação social da realidade, pois as instituições possuem uma origem histórica, surgem com finalidades específicas, que se cristalizam com o passar do tempo. A Instituição pesquisada, como relatado anteriormente, é fruto de uma sociedade que necessitava, de alguma forma, atender a população carente, que pode ser relacionada com o que Vigotski (2003) denomina de escola de ofícios, que surge no estados burguês, com vistas a atender necessidades da classe média-baixa, preparando bons artesãos, restringindo-a a uma escola complementar, integrante do sistema de instrução geral.

Para o autor citado existem três tipos fundamentais de educação pelo trabalho: o primeiro refere-se à escola profissionalizante ou de ofícios, o segundo a escola ilustrativa[14] e por último a escola e a educação que tem na sua base o trabalho como

---

[14] Esse Segundo tipo de escola, que traduzimos como “ilustrativa” ou “visual”, também poderia ser traduzida como escola “de protótipos”. (VIGOSTKI, 2003, p. 196).

processo educativo (ou ainda denominada de modelo histórico). Decorrente dessa concepção de escola profissionalizante ou de ofícios, Vigotski (2003), afirma que é compreensível que também as exigências pedagógicas dela estão de acordo com o caráter estreito que lhe é atribuído e a distingue das demais escolas, que às vezes estão mais orientadas para o trabalho na perspectiva do passado do que para o futuro.

O referido autor (VIGOSTKI, 2003, p. 182) ilustra o ideal proposto por esse tipo de educação/escola, que pode ser comparado com o que vemos atualmente:

> O ideólogo mais representativo dessa escola é Kerschensteiner[15], que afirma com absoluta franqueza que o ideal da educação profissionalizante é a formação de cidadãos e artesãos probos, educados no devido respeito ao regime social, político e cultural existente, portanto, essa educação implica uma preocupação muito maior pela ordem social estabelecida que pela personalidade do aluno (VIGOSTKI, 2003, p. 182).

Ilustrando a afirmação Vigotski aponta que na escola de ofícios, o trabalho ocupa o devido lugar que se deve lhe atribuir na vida das pessoas, porém ela está orientada para trás e não para a vida contemporânea. A atualidade dessa afirmação é incontestável, pois atualmente a escola (leia-se o contexto educacional) não

---

15 Georg Kerschensteiner (Munique, 1854-1932) foi um pedagogo alemão. Elaborou uma teoria reacionária que chamou de “educação cívica”, para combater as influências de ideologias revolucionárias na juventude. Considerava que o meio de obter essa educação era a escola profissionalizante, e não a tradicional. No início da Primeira Guerra Mundial, foi publicada na Rússia uma seleção de suas obras. É muito provável que, aqui, Vigotski esteja se referindo ao seu livro de 1912, Der Begriff der Arbeitsschule [O conceito de escola profissionalizante], publicado em russo em 1918 ((VIGOSTKI, 2003, p. 196).

consegue acompanhar os avanços introduzidos pelas indústrias (entendida aqui como o sistema capitalista) pela falta de recursos humanos qualificados, laboratórios modernizados, até mesmo reagentes necessários para as mínimas experimentações que devem ser trabalhadas no âmbito das ciências exatas, sem considerar que na área das ciências humanas, nem mesmo as bibliotecas podem atualizar-se devido à escassez de recursos financeiros destinados ao ensino público.

Outro fator agravante dessa deficiência apontada por Vigotski refere-se à falta de fundamentação psicológica, pois no materialismo histórico, a escola e a educação têm seu fundamento e base para o processo educativo, o trabalho. O autor (2003, p.182) argumenta que:

> Nessa escola puramente voltada para o trabalho, o trabalho não se incorpora como tema de ensino nem como método ou meio de ensino, mas como matéria-prima da educação. De acordo com a feliz expressão de um pedagogo, não se introduz o trabalho na escola, mas também a escola trabalho.

Nesta perspectiva, o período histórico que se vive, induz a inquietações sobre a atuação do professor e do papel que lhe é incumbido, em todos os níveis de ensino. O professor cuja atuação reflete práticas reprodutivistas, que cumpre programas sem levar em consideração a realidade circundante, sem questionar os propósitos de seu ensino, enfim, aquele que deixa de considerar o trabalho como base do processo educativo poderá verificar que sua prática educativa deixa de cumprir uma

importante função social e educativa como afirma Behrens (1996), visto que os conteúdos transmitidos de forma memorizada, pouco ajudam na formação de profissionais para atuar no mercado de trabalho.

O fato é que ser professor, nesta perspectiva exigida pela sociedade moderna é um desafio, pois de acordo com Behrens (1996) há que se levar em conta o comprometimento com a aprendizagem dos alunos, a compreensão da realidade que vive, compreender-se enquanto sujeito responsável pelas suas ações, bem como pelas ações coletivas, numa amplitude que o discurso sobrepõe-se a ação:

> O papel do professor nos meios acadêmicos tem sido privilegiado pelos discursos sobre a ação competente, mas a realidade cotidiana apresenta-se com atitudes autoritárias e ditatoriais. Interiorizar o discurso democrático e agir coerentemente é um desafio que tem se mostrado difícil de transpor para a ação. Traçar um perfil do docente que atinja a competência necessária frente ao novo milênio, parece tarefa inglória. A tentativa de encontrar diretrizes para este profissional da docência passa por um contexto maior, que espelha a sociedade marcada por profundas transformações tecnológicas com conseqüentes modificações no sistema econômico, social e educacional.

Envolver-se com o futuro é realizar um movimento que possui a dimensão da utopia, ainda mais quando se fala em formação de professores, sem sombra de dúvida quando se trata de uma perspectiva crítica. O ponto crucial da pergunta efetuada aos professores sobre os aspectos que envolvem a qualidade do trabalho docente

envolve discernir com clareza em que terreno está pisando, pois é preciso relacionar a competência em articulação com a questão da qualidade.

A necessidade de discutir a formação de um profissional competente, e as dimensões nela abrigadas, parte da vivência de situações concretas em que se encontram os envolvidos, visto que o conceito de qualidade origina-se na década de 80, no mundo da administração e dos negócios, segundo Rios (2001) e passa a ser apropriada pelos espaços educativos na tentativa de superar dificuldades encontradas no âmbito educacional. Porém, a qualidade que adentra no sistema escolar, respalda-se na perspectiva da Qualidade Total. Embora seja inquestionável o fato de que a qualidade é necessária à educação, é imprescindível que se esclareça o sentido dado a esse termo pela multiplicidade de significados que a terminologia abriga.

Em momentos anteriores colocou-se que a formação do professor pode ser responsável por uma atuação boa ou ruim, retorna-se a questão nesse momento, pois quando se indaga sobre o que é um trabalho de qualidade para os professores entrevistados, os dados apontam para estas respostas:

QUADRO 6 – O que consideram trabalho de qualidade em educação.

REALIDADE	CONTEÚDO	MEDIAÇÃO	TRABALHO
↓ Não houve inferência por parte dos professores sobre esse aspecto.	Uso dos conteúdos pelos alunos na sua realidade prática, referendado em conhecimentos e valores. Desenvolvimento de projetos. Explicitar a diferença entre ciência e senso comum. Despertar o senso crítico através da análise e da pesquisa	Critérios explícitos. Linguagem comum. Definição clara de objetivos e sua conseqüente avaliação. Comprometimento. Diálogo. Compromisso com a aprendizagem.	Atitudes como leitura, pontualidade, assiduidade, reflexão, interação, troca de idéias. Professor pesquisador da sua prática. Formar mais do que informar. Crescimento para todos. Formar cidadãos para o trabalho, para a vida em sociedade. Relação teoria / prática. É aquela instituição que se preocupa com a qualificação.

O trabalho educativo vem impregnado de conceituações que remetem novamente ao conceito de trabalho, cuja leitura da realidade circunscreve-se ao mundo circundante, entrelaçando conhecimento, mediação e trabalho, atribuindo-lhes adjetivos que remetem ao conceito de qualidade que carregam para sua prática. O que traduzem como qualidade em educação projeta conotações positivas ou

↓ A categoria realidade permeia todas as demais, porém não se encontra presente nas respostas dos professores entrevistados, sobre a questão da qualidade em educação.

características que acreditam necessárias para levar a cabo uma prática com competência e qualidade. Nesse sentido, a autora já argumenta que:

> É comum utilizarmos o conceito de qualidade como se ele já guardasse uma conotação positiva – dizemos que algo é de qualidade querendo dizer que é bom. Entretanto, a qualidade é um atributo essencial da realidade. Há *boa* e *má* qualidade nos seres com que nos relacionamos, nas situações que vivenciamos, trata-se, assim, de *qualificar a qualidade*, de refletir sobre a significação de que ela se reveste no interior da prática educativa (RIOS,2001, p.21) (grifos da autora).

Articulando-se os conceitos de competência e qualidade pode-se compreender um pouco mais a respeito dos mesmos. A autora citada (2001) esclarece que uma ação competente se define como uma ação de *boa* qualidade que se revela num trabalho competente (grifo da autora) . Porém, alerta para o fato de que o conceito de competência vem revestido de várias significações que precisam ser explicitadas.

Vários documentos, tanto em nível nacional como internacional utilizam e utilizaram em seus currículos o termo competência, e por um longo período, os professores conviveram e ainda convivem com essa terminologia, demandada pelas políticas educacionais do país. A autora já citada (2001, p. 21) confirma o exposto:

> Emprega-se hoje, freqüentemente, o termo *competências*, no plural, para indicar habilidades que devem ser desenvolvidas no processo educativo ou na formação profissional (Perrenoud, 1997; Ropé & Tanguy, 1997; Fazenda, 1998; Brasil/MEC, 1999). De algum modo, o termo viria a substituir, visto que lhe é dada uma significação

> semelhante, os termos *capacidades, habilidades, saberes.*Trata-se de algo que tem apenas um caráter técnico, semântico, ou haverá nesse movimento uma implicação ideológica que convém investigar?(RIOS, 2001, p. 21) (grifos da autora).

A partir das respostas apresentadas pelos entrevistados a competência com qualidade em educação refere-se à capacidade, conhecimento, saber, e o que eles esperam, em algumas situações é uma atuação de um profissional qualificado, identificado com um certo nível de competitividade encontrado nos critérios demandados pelo mercado, que poderia significar qualificação. É preciso alertar, com insistência, que não se deve substituir a noção de qualificação como formação para o trabalho e competência por atendimento ao mercado de trabalho. A referida autora ainda salienta que não se pode ser ingênuo a ponto de desprezar a demanda do mercado de trabalho, pois é preciso considerar o contexto de formação e a prática profissional onde essas pessoas atuarão com vistas à sobrevivência das mesmas, porém, “arriscado é confundir a demanda imediata, mercadológica, com a *demanda social*, que expressa as necessidades concretas dos membros de uma comunidade” (RIOS, 2001, p.83) (grifos da autora).

Com relação aos entrevistados, no agrupamento realizado das respostas obtidas em relação ao que consideram um trabalho de qualidade em educação, a categoria que se reporta à mediação prevalece, levando a crer que o nível de consciência sobre a realidade do campo de atuação refere-se primordialmente ao lugar dos saberes, habilidades, capacidades, etc voltados ao campo da educação, revelando que mesmo atuando numa instituição que ministra educação tecnológica a dimensão

pedagógica, política e técnica faz parte da formação desses professores, agregando a capacidade de atualização dos saberes, que demonstram o interesse pela formação continuada, tendo como base a consciência , por meio das relações que estabelece consigo mesmo e com as atividades que realiza.

Há que se destacar que a mediação não acontece dissociada do trabalho, tampouco do conhecimento. Nesse sentido, salienta-se que o ato de ensinar é parte integrante do trabalho educativo. Trabalho esse cuja concepção tomamos emprestado da formulada por Saviani (1995) que entende os indivíduos como singulares, que se apropriam da humanidade produzida histórica e coletivamente. Ao apropriar-se dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, os indivíduos, reforçam seu processo de humanização.

Note-se que nesse conceito está formulada a necessidade de identificar os elementos culturais necessários à humanização do indivíduo. Existe aí um duplo posicionamento do trabalho educativo. O trabalho educativo posiciona-se, em primeiro lugar, em relação à cultura humana, em relação às objetivações produzidas historicamente. Esse posicionamento, por sua vez, requer também um posicionamento sobre o processo de formação dos indivíduos, sobre o que seja a humanização dos indivíduos. A historicidade faz-se presente nesses dois posicionamentos. Afinal, uma concepção historicizadora da cultura humana não se

posiciona sobre aquilo que considera as conquistas mais significativas e duradouras para a humanidade? Igualmente, uma postura historicizadora do indivíduo não estabelece como referência maior àquilo que historicamente já existe como possibilidades de vida humana, para fazer a crítica às condições concretas da vida dos indivíduos e estabelecer diretrizes para o processo educativo desses indivíduos?

3.3.4. A questão do conhecimento

Para garantir sua subsistência material, o homem precisa produzir, o que atualmente, ocorre em escalas mais amplas e complexas, os bens materiais, que Saviani (1994) denomina como “trabalho material”. Porém, para produzir materialmente, o homem necessita planejar o que vai produzir e isso requer que ele realize essa tarefa mentalmente. Para mentalizar o que vai produzir, ele faz uso do conhecimento que possui do mundo real que denominamos de ciência, de valorização (ética) e de simbolização (arte). Esse conhecimento, que de certa forma não é palpável, é traduzido por “trabalho não-material”, incluindo-se a produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, que também pode ser denominado de saber. O autor destaca que a educação faz parte da categoria não-material.

Na categoria do trabalho não-material, o autor já citado (1994, p. 22-23) distingue duas modalidades:

> A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação (SAVIANI, 1994, p. 22-23).

O autor em questão (1994, p. 23) exemplifica a segunda modalidade que diz respeito à atividade de ensino, usando a aula como modelo, pois ela supõe a presença do professor e do aluno, sendo que o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. Assim, a aula é produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos).

Em uma entrevista concedida a Paola Gentile, o Catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Prof Antonio Nóvoa, em sua nota introdutória na Revista Nova Escola (2001, p. 13) “garante que o melhor lugar para aprender a lecionar é a própria escola”, pois a produção de práticas educativas eficazes só surge da reflexão da experiência pessoal partilhada com os colegas. Concorda-se com o autor quando o mesmo afirma que “novas

práticas de ensino só nascem com a recusa do individualismo". Assim será possível (re) elaborar conhecimentos, participar das atividades propostas pelo coletivo da escola, de grupos de pesquisa, de avaliação conjunta e da formação continuada, que possibilitam partilhar tarefas e responsabilidades.

Explicita-se, segundo Saviani (1984, p. 24), que "o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo". Em relação aos dois aspectos apontados, o primeiro refere-se à distinção do que realmente é essencial ou, como denominado pelo autor, aquilo que é "clássico", que se firmou como fundamental, essencial, podendo ser útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.Nesse sentido o autor esclarece que é preciso resgatar o sentido da palavra clássico que pode receber várias significações, não devendo ser confundido com tradicional e muito menos contrário a moderno. O segundo aspecto trata da organização dos meios: conteúdos, espaço, tempo, procedimentos, pelos quais, cada ser se realize, como segunda natureza, por meio da historicidade produzida pela humanidade.

Concordando com Rios (2001), pode-se afirmar que é por intermédio do gesto de ensinar que o professor, na relação com os alunos, proporciona-lhes, num exercício

de mediação, o encontro com a realidade, levando em consideração o saber que possuem articulando-os a novos saberes e novas práticas. É importante destacar que o ensino é uma prática social específica, que ocorre de maneira espontânea ou formal. Destaca-se a segunda forma, por ser ela sistemática, intencional e organizada. Volta-se para o ensino, que se desenvolve por meio de objetivos, de conteúdos selecionados a partir da realidade e de uma avaliação como processo, ou como diz Saviani (1994, p.25) : “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”.

Quando se refere ao saber sistematizado, o autor frisa, com propriedade, que se trata do conhecimento elaborado relativo, à cultura erudita, que tem a ver com a ciência. Por isso, a escola básica deve se organizar a partir desta questão, iniciando o acesso à cultura letrada por meio da aprendizagem da leitura e da escrita.Porém, não deve parar por aí: “é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade” (SAVIANI, 1994, p. 26). Sobre esse saber recai a pesquisa realizada, pois várias respostas, que totalizam 31% dos entrevistados, referem-se ao conteúdo como, por exemplo: “uso dos conteúdos pelos alunos na sua realidade prática, referendados em conhecimentos e valores”; “desenvolvimento de projetos”; “explicitar a diferença entre senso comum e ciência”; “despertar o senso crítico através da análise e da pesquisa”.

Já em outras questões analisadas nesse estudo, a proximidade da categoria conhecimento com as demais se destacava por meio de respostas como: “ter conhecimento, domínio do conteúdo; comprometimento com a aprendizagem; relacionar conteúdo à realidade” entre outras, confirmando o papel de destaque que esses professores dedicam ao saber sistematizado, clássico, no sentido proposto por Saviani.

O papel do professor para os entrevistados, do que foi destacado até o momento, consiste em ser o agente mediador entre o conhecimento e o aluno, sendo sua tarefa selecionar conteúdos e conceitos que integram o quadro teórico de sua disciplina. Além do exposto, é sua função escolher as maneiras de apropriação pelos acadêmicos de formas lógicas, criativas e coerentes com a prática pedagógica adotada. Assim, pela interação os homens produzem conhecimentos, tomando por base a (des) construção dos conhecimentos anteriores, dando a perceber o movimento que existe entre o sujeito, o conhecimento e a realidade. Nesse movimento, a realidade não pode ser vista de maneira estática, mas como processo dinâmico, capaz de produzir mudanças.

Para que o professor seja capaz de produzir as mudanças desejadas é necessário o “querer”, buscar subsídios para as expectativas em relação a sua própria formação, quais atividades fazem emergir as competências exigidas pelo contexto educacional,

pois além desses aspectos, outros de ordem organizacional devem ser levados em conta, conforme argumenta Hadji (2001, p. 14-15):

> - A formação deve ser ao mesmo tempo científica (visar o domínio de saberes acadêmicos) e pedagógica (visar o domínio das competências e das habilidades de ordem metodológica).
> - Ela é ao mesmo tempo profissional (aprender um ofício) e pessoal (desenvolver sua personalidade para ser capaz de exercer esse ofício).
> - Ela é de uso ao mesmo tempo externo (produção de um trabalhador social) e interno (o que caracteriza esse trabalhador é ser formador).
>
> Portanto, idealmente é necessário:
>
> a) imaginar práticas de formação que tenham uma relação de analogia estrutural com as práticas profissionais que se pretende desenvolver: aplicar na formação os métodos que se pretende que o professor aplique em sua classe.
> b) Encontrar um equilíbrio entre as atividades de desenvolvimento pessoal e as atividades de desenvolvimento profissional, articulando-as.
> c) Articular de forma coerente o trabalho de apropriação de saberes (tradicionalmente remetido à universidade) e o trabalho de construção de competências pedagógicas (tradicionalmente remetido aos centros de formação especializados, os quais têm relação direta com o térreo prático) (HADJI ,2001, p. 14-15).

Evidentemente que o perfil apontado é um desafio imenso tanto para as universidades, para os centros de formação, bem como para o próprio professor, de difícil resolução, visto que seria ingênuo imaginar que pelo exposto, ele estaria definitivamente preparado para desempenhar bem a sua função. O que se constata é que a formação de professores precisa ser permanente (ou continuada, em se tratando da forma como vem se efetivando a formação inicial dos mesmos). Nóvoa,

na entrevista concedida à Paola Gentile, na Revista Nova Escola (2001, p. 15), quando perguntado se todas as fases têm a mesma importância para o educador, salienta que:

> Se tivesse de escolher a mais decisiva, ficaria com a dos anos iniciais da profissão. Infelizmente, não se dá a devida atenção a esse período. É ele que define, positiva ou negativamente, grande parte da carreira. Para mim é inaceitável que uma pessoa que acabou de se formar fique encarregada das piores turmas, muitas vezes sem apoio nem acompanhamento. Quem está começando precisa, mais do que ninguém, de suporte metodológico, científico e profissional.

Portanto, uma política adequada de formação de professores deve iniciar pela consideração de suas necessidades formativas. É necessário levar em consideração os frutos da pesquisa educacional sobre essas questões e superar o reducionismo habitual que contempla a preparação científica e uma superficial qualificação pedagógica, pois o que se sobressai como empecilho para uma atividade docente inovadora e criativa, é a falta de conhecimentos aliada as concepções espontâneas, assumidas acriticamente, como expressão de naturalidade, de que sempre foi feito assim...

CAPÍTULO 4

PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

O aprendizado contínuo é fundamental na profissão docente, como destacado durante essa pesquisa. Esse aprender necessita se concentrar em dois fortes sustentáculos: a pessoa do professor, como o agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. O professor é o centro da reflexão educacional e pedagógica, pois se sabe que se formar é condição relevante para além do formar e depende do empenho de cada um. É nesse sentido que concorda-se com Nóvoa (2001, p.13) que “todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos”.

Quando questionados como deve ser a formação continuada, os professores entrevistados, reportam-se ao período em que a mesma deve ocorrer, cujos

resultados apontam para o gráfico (onze) 11, que corresponde à questão seis (6) da pesquisa:

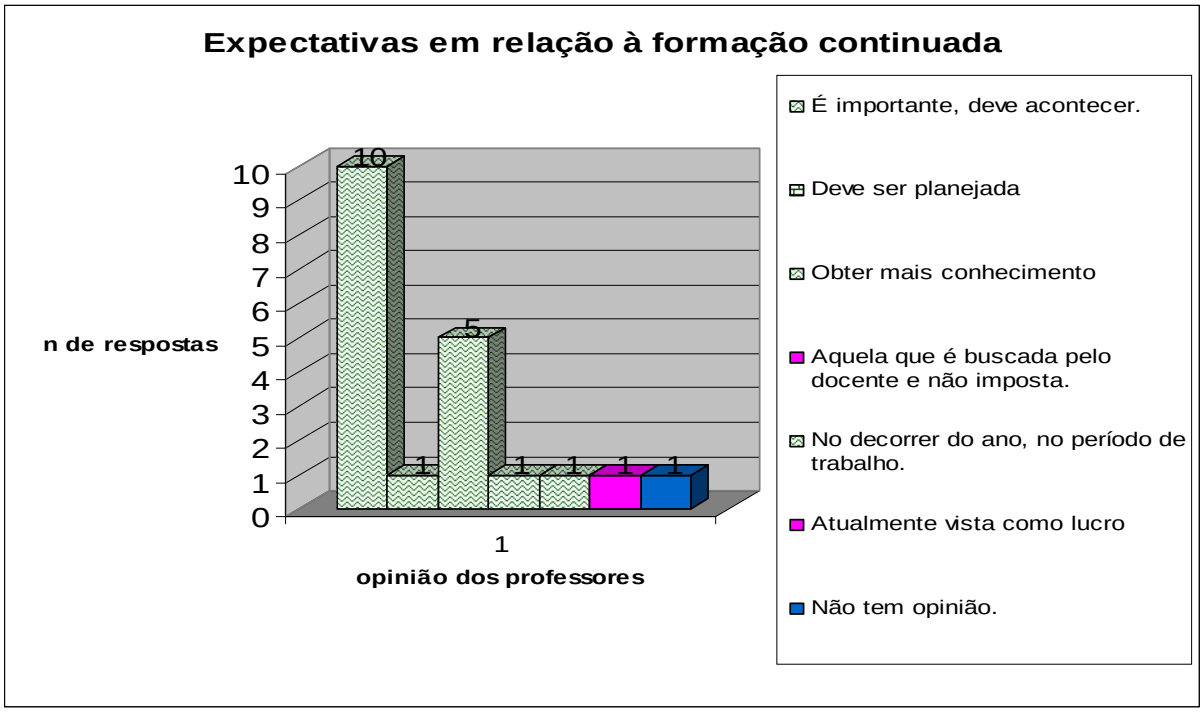

Gráfico 13: Expectativas em relação à formação continuada.

Um dado curioso é apontado por um professor afirmando que a formação continuada atualmente é vista como lucro. É preciso considerar o que foi apontado pois se sabe que em nome da formação continuada ou da busca permanente de atualização, pelo país afora, afloram diversas modalidades de cursos destinados aos professores: presenciais de qualidade duvidosa, semi-presenciais com tutores substituindo o trabalho do professor e a distância, sem qualquer contato social ou humano com o aluno. Todas essas modalidades de ensino coexistem em nossa legislação, com apoio dos órgãos governamentais, proliferando principalmente nas instituições privadas, com vistas a obter o máximo de lucro, por meio de um negócio muito lucrativo denominado educação.

Acompanhando-se atentamente os jornais e revistas de nosso país, vêem-se claramente os economistas apontando para o negócio lucrativo que se tornou à educação no Brasil. O acesso às universidades públicas restringe-se aos que podem pagar cursinhos preparatórios para o vestibular (o que é possível a uma pequena parcela da população); incluem-se também os professores nesse contexto, pois há falta deles nas instituições públicas de ensino (pela não contratação e realização de concursos públicos aliados aos baixos salários); a pesada jornada de trabalho que lhes é imputada (limitando a própria formação); as cobranças de produção científica e acadêmica a que são obrigados os pesquisadores para não perderem os parcos recursos que são destinados à pesquisa, (produzindo muitas vezes trabalhos de qualidade duvidosa) limitam a oferta de uma formação continuada ou qualquer outro trabalho de extensão em parceria com as escolas e os professores que mais necessitam dela. Obrigações estas que não são impostas às instituições particulares, com raras exceções, daquelas que possuem princípios e pautam-se pelo trabalho como princípio educativo, destacando-se em pesquisas e produções de boa qualidade.

Outro dado curioso é a resposta que aponta para a busca da formação continuada pelo próprio docente e não aquela imposta pela instituição que trabalha. Nesse sentido, várias hipóteses podem ser levantadas: a alienação que divorcia o homem de si mesmo, pois o trabalho na sociedade capitalista, na forma como está organizado, causa uma ruptura entre o produto e o produtor, visto que ele não consome o que produz.

O crescente uso da ciência e da tecnologia que se incorpora aos processos produtivos e sociais, servindo como meio de acumulação do capital internacionalizado, levam a contradições: simplificam-se as tarefas, mas eleva-se o nível de conhecimento dos trabalhadores, obrigando-os a ampliar a escolaridade dos mesmos, levando a necessidade de se manter processos permanentes de formação continuada. Desta ótica, o professor considera que ele mesmo deva buscar o conhecimento, pois pode haver contradição entre o fazer da instituição (sua missão) e o fazer docente. Discursos como a velocidade que a informação chega, afeta todas as pessoas no sentir, viver, pensar e agir, levando ao desrespeito as formas humanas de trabalho e convivência social. Sob esse aspecto o papel do professor é de discutir, analisar e mostrar aos alunos várias óticas sobre o assunto, permitindo a formação do senso crítico.

As demais respostas consideram importante a prática da formação continuada, apontando para a necessidade do planejamento e para o período que a mesma deve ocorrer, pois sabe-se que no contexto de mundo globalizado em que se vive, ela não pode se reduzir a programas de formação de adultos, formação continuada de professores[16] e de educação compensatória, como os que vem acontecendo atualmente. O gráfico a seguir demonstra a opinião dos professores do Ensino Médio da Unidade de Medianeira, sobre o período que seria mais favorável para que a formação continuada possa ocorrer:

---

[16] Como exemplo cita-se o programa “Um Salto para o futuro”, veiculado em rede nacional, que se utiliza mídias via satélite à distância, para proporcionar essa formação.

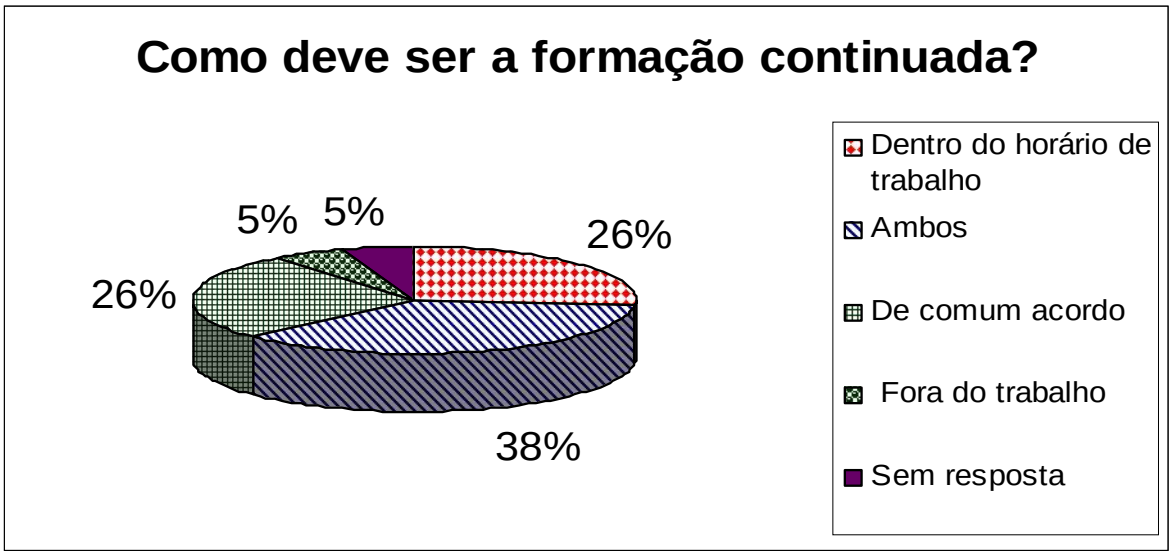

Gráfico 14: Período mais favorável para o desenvolvimento da formação continuada.

O percentual de maior índice refere-se ao diálogo entre os dirigentes da instituição e os professores, com um percentual de 38% dos entrevistados. Diálogo pressupõe a prática da conversa entre várias pessoas; neste aspecto a instituição escolar é o *locus* propício para que ele ocorra, conforme argumenta Ferreira (2003, p. 38):

> Assim, a escola, enquanto *locus* privilegiado de transmissão, assimilação e produção do conhecimento, deverá possibilitar a "formação continuada" para todos os que buscarem nela o "passaporte" para a cidadania, de acordo com as determinações da "cultura globalizada", sem distinção de raça, cor, credo, idade, crença ou qualquer outra especificidade diferenciada que tiver algum ser humano (FERREIRA,2003, p. 38) (grifos da autora).

Concorda-se com autora citada (2003), quando a mesma se refere que é importante pensar a formação continuada e a gestão da educação no mundo globalizado como um "acontecimento ético" (p. 39, grifos da autora), uma educação que perceba o outro como um ser que acaba de nascer, como uma novidade que faz bem, na

relação com o outro, como um ato de hospitalidade, de acolhida e de recebimento. Ao referir-se ao termo hóspede, Steiner[17] (1999 apud FERREIRA, 2003, p. 39) argumenta que:

> A palavra hóspede denota tanto a quem acolhe como a quem é acolhido. É um termo milagroso. Significa ambos os sentidos. Aprender a ser o convidado dos outros e a deixar a casa, a quem uma pessoa foi convidada, um pouco mais rica, mais humana, mais bela do que a encontrou. Creio que é esta a nossa missão (STEINER, 1999 apud FERREIRA, 2003, p. 39).

Uma ação constitutivamente ética não pode se deixar dominar pelo poder econômico, deve pautar-se como a prática da hospitalidade, do acolhimento; concebe a educação na relação e na experiência do outro; aquela que educa dentro do movimento histórico, superando a educação técnico-científica que é defendida pelos humanistas conservadores, adeptos do neoliberalismo.

Os percentuais, cujos valores se identificam, correspondendo a 26% dos entrevistados desta pesquisa onde as respostas apontam para comum acordo e dentro do horário de trabalho, situam-se numa posição dialética, pois quando se trata de retirar o professor do espaço da sala de aula, os dirigentes vêem-se em situações constrangedoras pois precisam responder sobre a dispensa das aulas aos pais e a comunidade externa e interna; adotar o critério de adiantamento de aulas por outros professores em suas horas-atividade ; deslocar a equipe pedagógica para

---

[17] STEINER, G. **La barbarie de la ignorancia**. Barcelona: Taller de Maio Muchnik, 1999.

a sala de aula, improvisando conteúdos que não são do seu domínio ou repassando tarefas desmotivadoras, mal preparadas, “para cumprir tabela”[18]. Algumas vezes, as aulas são repostas (basicamente para os alunos do período diurno, pois os do período noturno, na sua grande maioria são trabalhadores) tornando essa ação uma tarefa infrutífera.

Esse é o dilema do espaçotempo da formação continuada. Neste contexto, a escola precisa mudar institucionalmente, pois o desenvolvimento pessoal e profissional depende do contexto em que ele é desenvolvido. Nóvoa (2001, p. 14) argumenta que:

> Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. Tudo isso sem cair em meras afirmações retóricas. Nada vai acontecer se as condições materiais, salariais e de infra-estrutura não estiverem devidamente asseguradas. O debate sobre a formação é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiada (NÓVOA, 2001, p. 14).

Por outro lado, 95% dos entrevistados, ou seja, dezoito (18) professores concordam que a formação continuada é necessária, sendo 5% o percentual que prefere que a

---

[18] Expressão utilizada coloquialmente pelos professores e equipes pedagógicas, nas escolas, para expressar o cumprimento do horário do aluno na mesma, por meio de atividades com pouca significação ou aprendizagem por parte dos alunos, em cumprimento às determinações governamentais.

mesma ocorra fora do horário de trabalho. Diante do que foi apontado anteriormente, pelas dificuldades que ela ocasiona ao sistema escolar como um todo, talvez uma das opções para a formação continuada realmente se concentre fora do expediente (subentendido o percentual destinado à qualificação dos profissionais da educação), utilizando o que a legislação em vigor prevê (LDB 9394/96), como espaço destinado para tal:

> Art. 63º Os institutos superiores de educação manterão:
> [...]
> III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis;
> Art. 67º Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> [...]
> II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]
> V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> VI - condições adequadas de trabalho (LDB 9394/96).

Outra opção é a criação de grupos de reelaboração do ensino, a exemplo do GREF (Grupo de Reelaboração do Ensino de Física, da USP), onde promovem a formação continuada e em serviço de professores; desenvolvem proposta curricular articulada e conceitual; produzem material de apoio para a formação continuada, com uma didática específica, levando em consideração o trabalho do professor em sala de aula.

Hosoume (2001, p. 145) aponta que a estratégia que atingiu melhores resultados segue os seguintes passos:

> a) ...constituição de um grupo de professores, preferencialmente de uma mesma região...reunidos com o apoio de instituição educacional regional [...] apresentando a proposta desenvolvida pelo projeto, para determinado conteúdo, [...] durante cerca de oito encontros de cerca de quatro horas cada um;
> b) a segunda etapa, que apenas se aplica aos professores que adotaram a metodologia proposta ... em suas aulas, consiste no acompanhamento didático e de reforço dos conteúdos, através de reuniões com os professores, de quatro horas ou oito horas a cada duas semanas. [...] Esse processo, especialmente com os professores com deficiência em sua formação inicial, nunca se completa em menos de um ano, sendo que o ideal é prosseguir durante vários anos, dando seqüência aos demais conteúdos [...]
> c) a implantação de centros regionais [...] concentrando a bibliografia e material de apoio e permitindo a reunião dos professores [...].

Menezes (2001) recomenda a formação em serviço e um programa de formação continuada que devem centrar-se nos seguintes aspectos:

> 1. Conhecer a matéria a ensinar;
> 2. Questionar as concepções prévias dos professores;
> 3. Apropriar-se do corpo de conhecimentos específicos em torno dos problemas de ensino;
> 4. Saber preparar atividades cuja realização permita aos estudantes construir conhecimentos;
> 5. Saber orientar o trabalho dos estudantes;
> 6. Saber avaliar;
> 7. Adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa à inovação didática;
> 8. Quais poderiam ser os conteúdos de um programa de formação continuada dos professores?

Além do já exposto, Menezes[19] (2001) elenca possíveis estratégias de formação permanente, que são vivenciadas em diversos países ibero-americanos e fazem parte de trabalhos de grupo de longa data. Como anteriormente, elas não serão explicitadas, mas podem ser aprofundadas posteriormente em outros estudos:

1. Estratégia centrada na preparação e ação formativa de facilitadores;
2. Atividades semipresenciais, centralizadas em cursos formativos e atividades de apoio na escola;
3. Estratégia de formação continuada de professores a distância;
4. Estratégia centralizada no trabalho coletivo de professores e materiais de apoio;
5. Estratégia de incorporação dos professores a equipes de pesquisa e inovação já constituídas;
6. Instâncias de capacitação para atividades científicas juvenis.

Na obra já citada (2001), o grupo envolvido, formula algumas políticas educacionais capazes de favorecer a formação permanente dos professores, visto ser ela apontada como uma necessidade para o desenvolvimento dos países ibero-americanos; ser um direito do professor, além de uma exigência profissional; que a mesma requer condições profissionais e salariais adequadas para os docentes; destarte, os governos, deverão incluí-la em seus planos provendo os recursos necessários para sua execução, pautados, se possível, nos seguintes princípios:

---

[19] MENEZES, Luis Carlos de (org). **Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-american**o. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: NUPES, 2001 passim.

1. A formação permanente deve ser parte integrante do trabalho docente;
2. Promover a autoformação e o trabalho coletivo;
3. Envolver organicamente as instituições formadoras de professores, as administrações públicas dos sistemas escolares e as escolas nos programas de formação;
4. Envolver os professores na definição das necessidades de formação;
5. Gerar mecanismos para garantir a continuidade dos programas de formação permanente.

Essas sugestões, acrescidas das discussões coletivas promovidas pelos docentes, indicam pistas que os professores entrevistados, elencam para a formação continuada na instituição pesquisada. Com relação à articulação do Ensino Médio e o Superior, com vistas à melhoria da ação pedagógica, obteve-se os seguintes resultados:

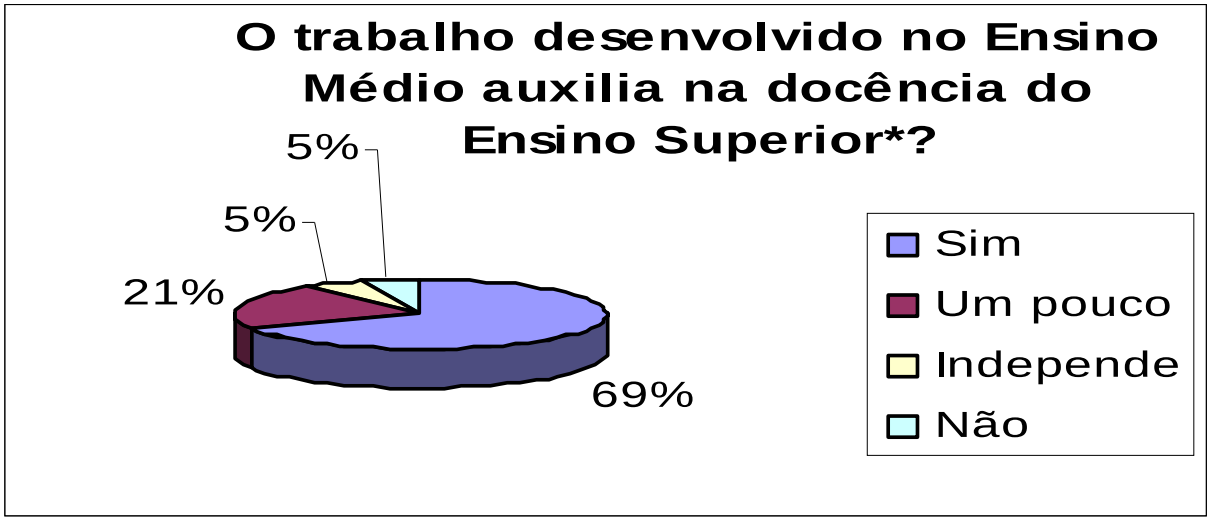

Gráfico 15: Relações entre a docência no Ensino Médio e no Superior para a prática pedagógica.

A maioria dos entrevistados em número de 69%* acredita que a articulação ou a prática docente junto ao Ensino Médio auxilia na docência da Educação Superior,

* Designada de Educação Superior pela LDB 9394/96, a partir de 1996.

por motivos apontados como: maior detalhamento dos conteúdos por parte dos docentes; maior dedicação individualizada ao aluno proveniente da metodologia desenvolvida no Ensino Médio; domínio de conteúdo ministrado na educação básica, facilitando exemplificações; subsidio como diagnóstico para os futuros graduandos; refinamento do professor para a ação em instâncias de maior dificuldade... enfim, um elenco enorme de respostas confirma a positividade de atuar nos dois níveis de ensino.

Nóvoa (2001, p. 14) aponta, além dos argumentos já levantados que existem outros métodos como: “seminários de observação mútua, espaços de prática reflexiva, laboratórios de análise coletiva das práticas e dispositivos de supervisão dialógica, em que os supervisores são parceiros e interlocutores”.

À guiza de conclusão, a prática pedagógica deve ser objeto de ação e reflexão permanente, em busca de um trabalho docente qualificado. Essa prática pode se concretiza individual ou coletivamente, pois, segundo Behrens (1996, p. 9140), “a formação inicial, a formação continuada e reflexiva precisam estar contempladas em projetos pedagógicos que enfatizem o desenvolvimento do profissional do magistério”. Essencialmente o que se destaca é que na formação continuada constrói-se coletivamente o saber e a discussão criteriosa e reflexiva, efetivada pelos professores e equipes pedagógicas, leva ao saber fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> “É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo”.
>
> Pierre Dominicé

Percorrer com os professores do Ensino Médio da Unidade de Medianeira do CEFET/PR, o caminho para ampliação da visão da formação continuada é uma tarefa relevante e sem sombra de dúvida, possibilita compreender suas dificuldades, expectativas, visões, concepções de ensino, aprendizagem, formação, qualidade, mediação, trabalho, realidade, conhecimento....significa abrir para outras possibilidades de formação, para aqueles que se educaram com a marca do tecnicismo e que atuam num ambiente fortemente marcado pelo uso e ampliação da tecnologia, demonstrando que é possível aproximar as competências que julga-se necessárias à própria constituição dos professores: técnica, política, humana, pedagógica, ética...

A partir dos estudos e das leituras realizadas sobre os temas trabalho, mediação, conhecimento e realidade, que permitiram a aproximação com autores como Marx, Engels, Vigotski, Saviani, entre tantos outros de igual valor, torna-se possível entender como o capitalismo e as leis que o constituem e regem determinam a forma de ser do homem, pois Marx credita à compreensão das relações que se estabelecem com a mesma, a partir da dependência econômica e além dela do entendimento das conexões históricas, políticas e ideológicas que a mesma constitui com a sociedade.

Destaca-se que o que possibilita ao homem tornar-se homem é a sociedade por meio das suas condições materiais. Andery e Sério (2000, p.4001) complementam a afirmação de que:

> Vale ressaltar, mais uma vez, que a base da sociedade, da sua formação, das suas instituições e regras de funcionamento são as condições materiais. É a partir delas que se constrói a sociedade, é a compreensão dessas condições que permite a compreensão de tudo o mais, bem como a possibilidade de sua transformação. Assim, para Marx, a base da sociedade, bem como a característica fundamental do homem, está no trabalho. É pelo trabalho que o homem se faz homem, constrói a sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz a história. O trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permite antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade (ANDERY E SÉRIO, 2000, p.4001).

Nesta pesquisa, a categoria trabalho é apontada em todas as questões propostas aos pesquisados, sempre destacando sua grande importância, pois sobre ele

assenta-se a formação do próprio professor, visto ser, o modo de produção da vida material que condiciona o processo geral de vida social, política e espiritual dos homens, pois como salienta Marx (1982pp, 25-25 apud, Andery e Sério, 2000, p.400) no prefácio de Para a crítica da economia política, “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”.

Assim, constata-se que os professores pesquisados influenciam e são influenciados pelas condições materiais que possuem, que utilizam, que se apropriam, bem como traduzem isso para a sua prática de sala de aula. A noção da constituição do homem como ser histórico e social, que no decurso de sua relação com a natureza transforma-a, ao mesmo tempo em que é transformado, carrega a concepção de que a natureza humana é construída historicamente. A própria relação do homem consigo mesmo só é possível pela relação com outros homens, é coletiva, mesmo quando a atividade humana é individual, ela se caracteriza como social, pois as condições de realização da atividade é produção social.

Compreender as relações que se estabelecem socialmente, levam a realização de um retrospecto da educação no contexto dessa sociedade capitalista, desvelada por Marx, Santos, Vigotski, Hypólito entre outros, que refletem o sentido e o significado do trabalho docente. O surgimento da profissão professor revela os condicionantes a que são submetidos, sempre a mercê dos interesses ora políticos, ora predominantemente religiosos, ora sociais (pela divisão da sociedade em classes),

ora pelo contexto econômico, levando a concluir-se que passou à categoria de proletário.

A proletarização do professor é discutida nessa dissertação, visto que passou a simbolizar condição de pobreza (não de miséria).Santos (1975, p. 42) conclui que :

> Modernamente por influência de Marx, mesmo entre os seus inimigos, o termo proletariado tomou foros de conceito sociológico, a distinguir, não um segmento marxista revolucionário, mas uma camada social identificada como uma classe social básica ou pobre.[...] Socialmente, participa com seu o trabalho de todos os empreendimentos. Mas não os desfruta. Está à margem. [...] Politicamente, desfruta do progresso, mas em termos indiretos: somente quando a elevação do padrão de vida se estende por todos os níveis. É o último a experimentar a melhoria.

A fragmentação do conhecimento também é um dos fatores que contribui para a desvalorização do professor e sua conseqüente incompletude de formação, salientando a necessidade da formação continuada. Essa fragmentação é fruto das relações estabelecidas pelo modo de produção industrial, que adentra em todos os setores da vida em sociedade, da qual a escola é parte integrante, bem como do pensamento newtoniano-cartesiano (embora o mesmo tenha trazido suas contribuições para várias esferas científicas e humanas), conforme argumenta Behrens (2000, p.22):

> A forte influência do pensamento newtoniano-cartesiano fragmentou o saber, repartiu o todo, dividiu os cursos em disciplinas estanques,

> em períodos e em séries. Levou as universidades a se organizarem, dividindo a Instituição em centros, departamentos, divisões e seções. E como esse processo burocrático restringiu a Ciência e cada profissional a uma especialidade, impulsionando a especificidade, promovendo a perda consciência global, e provocando o afastamento da realidade em toda sua plenitude (BEHRENS, 2000, p.22).

É pela consciência que o homem consegue perceber o grau de exploração a que é submetido; consciência essa que Leontiev relaciona com o trabalho, visto que ele satisfaz suas necessidades básicas por meio do uso e do fabrico de instrumentos, como modo de sobrevivência, permitindo com isso o convívio com demais seres humanos, possibilitando o desenvolvimento e também a formação da linguagem, para poder se comunicar, dominar e transformar a natureza e o próprio homem.

A contextualização histórica do processo de humanização do homem é fundamental para a compreensão do trabalho, da constituição da consciência humana (distinta da dos animais), da fragmentação do saber, do modo de produção capitalista, que fornece subsídios para a necessidade da formação continuada dos professores na atualidade.

As vozes ouvidas referem-se a vários autores bem como a dos professores entrevistados que discutem, com propriedade o contexto dessa modalidade de formação. Por formação continuada pode-se designar vários sentidos: reciclagem, retorno aos bancos escolares, cursos específicos de especialização ou aperfeiçoamento, no sentido clássico da palavra. O que se considera primordial destacar é que esse termo, deve levar em conta alguns aspectos que se aponta

como primordiais para que ela ocorra com resultados, a médio e longo prazo, de forma satisfatória, dentre eles podemos destacar o que Nóvoa (1991) salienta: a escola como lócus da formação continuada; a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores.

Explicitando o que cada um desses aspectos destaca, pode-se resumir que o primeiro refere-se que a escola é o local de formação, pois nesse cotidiano ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, troca experiências, faz descobertas, pesquisa, enfrenta conflitos e lida com a complexidade das diferentes situações que se apresentam e assim pode aprimorar a sua formação, com o acompanhamento das equipes pedagógicas das instituições. Nóvoa, (1991, p.30), afirma que:

> A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos .

Nesse aspecto, os professores entrevistados foram unânimes em destacar a relevância da formação continuada, pois para eles é uma questão imposta pelas necessidades sociais, culturais e profissionais, além do aprimoramento em novas metodologias, renovação de conhecimentos entre outros aspectos.

Com relação ao segundo eixo apontado, a valorização do saber docente , que se constitui num saber advindo da pluralidade de opiniões (além dos saberes das disciplinas e dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e da experiência), de diferentes estratégias de ação (visto como grupo social e pela função que exercem, significativa no contexto das relações complexas vividas na sociedade contemporânea, os saberes que produzem se mobilizam para determinados fins) e que na maioria das vezes é desvalorizado, diante do mundo informatizado e tecnológico que vivenciamos. Nesse sentido é importante estimular iniciativas para que os professores sejam pesquisadores da área educacional, levando em consideração o saber da experiência em confronto e dialogo com o saber acadêmico, conforme argumenta Nóvoa (1991, p. 30):

> A formação continuada deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

O terceiro ponto considera o ciclo de vida dos professores que deve ser objeto de aprofundamento por parte dos pesquisadores, mas que será analisado superficialmente nesta pesquisa, deve levar em conta que existem diferentes etapas na vida profissional do professor, destacando-se: o impacto da entrada na carreira (os primeiros anos de atividade, primeiras turmas, primeiros conteúdos sistematizados, planejamentos a serem cumpridos, enfim, desafios imensos para quem esta iniciando na profissão); a sobrevivência e a descoberta (que faz o professor “cair na real”, cuja descoberta nem sempre é agradável e muitos

abandonam a carreira); o momento de estabilização, identificação e segurança profissional (onde o professor consegue desenvolver um trabalho com maior competência); a fase de buscar diferentes métodos, experienciar, questionar (em que ele está mais suscetível a ampliar seus conhecimentos); o momento da calma e distância afetiva dos problemas ou, ao contrário, de conservadorismo, lamentação e estagnação; finalmente, o professor atinge o estágio caracterizado pelo recuo em investimentos pessoais na área educacional, passa pela introspecção, caracterizando o final de sua carreia.

É importante salientar que isso não ocorre de forma linear e estática, mas numa relação dialética, sendo importante reconhecer que é um processo heterogêneo, repleto de contradições, que não deve ser ignorado, quando do estabelecimento de políticas de formação continuada de professores, pois, Pucci (1998, p. 96), a partir das leituras de Adorno, aponta a questão da semicultura como fator alienante no processo do saber:

> A incorporação do “novo” , na consciência do homem simples trabalhador, não se dá via *não-saber → saber* e sim pelo trajeto *não-saber → semi saber*. No *não-saber* há uma predisposição do homem para a busca do *saber* [...] No *semi-saber* a pessoa se julga *sabedora* e se fecha às possibilidades da *sabedoria* (PUCCI, 1998, p. 96) (grifos do autor).

Essas argumentações nem sempre são bem aceitas ou compreendidas, sabe-se, porém, que a resistência faz parte desse processo de transposição, colocando um

mal-estar na comunidade científica, pois derrubam alguns pilares de sustentação de conceitos, ações, pensamentos, da mesma forma que incita os professores a rever suas bases teóricas e renovarem suas concepções.

Constata-se também que o processo de mediação, descrito por Vigotski, ainda encontra-se em fase latente, teoricamente, na opinião dos professores entrevistados, conforme descrito no capítulo 3. Porém, na prática, ele é o mediador, possibilitando ao aluno a passagem de um nível menor de conhecimento para um nível maior de conhecimento, desenvolvidas a partir das relações sociais estabelecidas, pois à medida que aprende e se desenvolve, tem condições de continuar aprendendo.

É com Vigotski que, constata-se que os seres humanos desenvolvem as funções psicológicas superiores por meio da atividade de apropriação e utilização de instrumentos e signos, num contexto de interação, mediado por alguém que no contexto escolar é preferencialmente o professor, seguido dos colegas, de alguém mais experiente, enfim, com o contato com o outro. Nesse sentido, é possível constatar que o conhecimento se dá por meio da relação entre parceiros, no confronto de idéias, sendo esse um mecanismo indispensável para a formação continuada dos professores.

Sob essa ótica e de outras que foram explicitadas no decorrer da presente dissertação, salienta-se também que a instituição pesquisada, tem uma legislação

própria (Anexo 2), com critérios estabelecidos por seus colegiados, que possibilitam a formação continuada do seu quadro de servidores, priorizando os professores.

Porém, alguns fatores impedem que nem todos os professores tenham acesso á formação continuada, por motivos como: falta de recursos humanos para substituir os que buscam um aperfeiçoamento com duração de tempo maior, falta de recursos financeiros para liberação e participação em eventos, congressos e outras atividades de cunho educativo e científico, priorizando, na sua grande maioria, os docentes da área técnica; à distância (especificada aqui no sentido geográfico) a que se encontram os pesquisados para o acesso ao conhecimento mais atualizado ou mesmo para o encontro, confronto com outras idéias, que normalmente localizam-se em grandes centros urbanos; estes entre outros motivos , permitem afirmar que é necessário concentrar esforços na formação continuada de professores, tendo como ponto de partida a própria instituição, com sua realidade, com sua singularidade e especificidade, propiciada por meio de amplas discussões, reuniões e um projeto de formação continuada, gestado junto aos docentes, mediante as necessidades apontadas por eles.

Dessa forma, confirma-se pelas respostas dos pesquisados a necessidade da formação continuada, que precisa ser concebida das dificuldades apontadas pelos docentes, combinando ações que ocorram em horários de trabalho com espaços também fora dele, mas acima de tudo, que exista um projeto de formação que não sofra influências políticas e pedagógicas de descontinuidade, quando estabelecido pelos interessados e aprovado pelos órgãos diretivos da Instituição, pois o processo

educativo e formativo dos educadores deve estar acima de interesses alheios ou políticos, aos objetivos propostos.

Para concluir, registra-se que em outras esferas governamentais (Estadual, por exemplo), também existem legislações para a formação continuada dos professores, no entanto, elas não permitem que o professor possa continuar se formando, sob o discurso de que, quando qualificados, os mesmos não retornam para a escola básica.

Incluem todos os docentes, sem prévia análise do projeto que o educador está propondo e muito menos buscando mecanismos de manutenção dos mesmos na sua rede de ensino. Considerada pela grande maioria da população como a mais importante na formação dos indivíduos, a educação básica, seria de supor que ali deveriam estar os docentes com maior qualificação e entendimento das tendências pedagógicas da atualidade para melhorar as condições de trabalho e de ensino das escolas brasileiras, o que infelizmente não acontece, pois os docentes do Ensino Fundamental e Médio são impedidos, por meio de negativas evasivas, ao acesso a níveis superiores de formação. Por isso, a insistência, de que a formação continuada é uma grande necessidade na realidade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho?** 5 ed.São Paulo: Editora Brasiliense, 1992. (Coleção Primeiros Passos, 171)

ALVES, Nilda. Algumas idéias sobre a formação de professores. *In*: IV Jornada de Reconstrução Curricular/ A formação de professores nas licenciaturas da UFBA: em busca de novos rumos. Palestra. Acesso em 18/08/2002, às 16h e 40 min. http://www.posgrad.ufba.br/NildaAlves.htm

AQUINO, J . G. . **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires... et al. A prática, a História e a construção do conhecimento: Karl Marx. *In:***Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 9.ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores.** In: **Revista Educação e Sociedade.** Número 68 especial, Ano XX. Campinas: CEDES, 1999.

BARILLI, Elomar Christina Vieira Castilho. Formação continuada de professores – por quê? Como? E Pra Quê? *In*: **Revista Tecnologia Educacional** –ano XXVI nº 143, Pág. 43-46, out-dez – 1998. Artigo. Acesso em 18/08/2002 . http://www.ensp.fiocruz.br/sde/artigos/formacao_cont.htm

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1996.

_____, **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 2.ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do Tradutor. *In*: VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do Pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 2000.

CEFET-PR, Documento do Gabinete da Direção, maio de 2003.

CURTY, Marlene Gonçalves; CRUZ, Anamaria da Costa. **Guia para apresentação de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses.** Maringá: Dental Press, 2003.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC, UNESCO. 1998.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da Educação.** 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O que é realidade?** 8. ed. São Paulo:Editora Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos, 115)

ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: **Universidade Popular**. São Paulo Global Ed., 1984.

ESTRELA, Maria Teresa. A investigação como estratégia de formação contínua de professores; reflexão sobre uma experiência. *In*: **Reflexões sobre a Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

FAHEL, Margarida Cordeiro. A formação continuada dos profissionais da educação. Artigo. Acesso em : 18/08/2002, às 16h e 29 min. http://www.2.sec.ba.gov.br

FERNANDES, Florestan. A Formação política e o trabalho do professor. *In:***Universidade, escola e formação de professores.** 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. Tradução de Octavio Alves Velho. 8 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

GADOTTI, Moacir.**História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GARCIA, Rui Proença. Educação ao longo da vida: uma reflexão a partir da universidade. *In*: **Revista Teoria e Prática da Educação** – 5 (11): 119-130, set/2002.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GIOVANI, Luciana Maria. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola.**Revista Cadernos CEDES**, ano XIX, nº 44, abril/98.
GONÇALVES, Ana Maria; PERES, Selma Martines. Educação Básica e continuada de Professores: modelos, problemas conceituais, ações e condições histórico-político-institucionais. In: **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão** – CESUC – Ano IV – nº 06 – 1º semestre –2002.

HADJI, Charles. **A formação permanente de professores: uma necessidade da era da profissionalização.** In: Revista Pátio, Ano V, Nº 17, Mai/jul 2001.

HEEMANN, Ademar. **Texto científico: um roteiro para estrutura, citações e referências de projetos e trabalhos monográficos.** 2.ed. Curitiba: Livraria do Eleotério, 2003.

HYPÓLITO, Alvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas, SP: Papirus, 1997. (Col. Magistério).

HOSOUME, Yassuko. **Projeto disciplinar de formação continuada de professores de Física – grupo de reelaboração do ensino de Física (GREF).** In:Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: NUPES, 2001. (Coleção formação de professores).

LEONTIEV, Alexander. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MACHADO, Lucília R. de Souza . **Politecnia, Escola Unitária e trabalho**. 2.Ed. São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1991.

MARX, Karl H. A maquinaria e a indústria moderna. *In*: **O capital**. São Paulo: Difel, 1984, Livro 1, vol. I, Capt XIII.

_____, Divisão do trabalho e manufatura. *In*: **O capital**. São Paulo: Difel, 1984, Livro 1, vol. I, Capt XII.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Revista Cadernos CEDES**. V. 19 n.44 Campinas Abr. 1998.

MEKSENAS, Paulo. **As noções de concreto e abstrato: sua relação com as práticas de ensino.** Revista da Faculdade de Educação. V. 18 n. 1 São Paulo jan/jun. 1992.

MELO, Diene Eire de. **O esquema I e sua contribuição para a prática docente no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.** 1997. 138 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, agosto, 1997).

MENEZES, Luis Carlos de (org). **Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-american**o. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: NUPES, 2001.

NÓVOA, António (org). **Vidas de Professores.** 2.ed. Porto,PT: Porto Editora,2000.

NÓVOA, António (org). Concepções e práticas da formação contínua de professores. *In: A. NÓVOA (org.)* **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991**.** 2.ed. Porto,PT: Porto Editora,2000.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. Entrevista concedida a Paola Gentile. In: **Revista Nova Escola**, Maio de 2001 (p. 13 a 15).

OS ASTROS e a vida complicada. **Folha de São Paulo,** 19 ago.2001. Caderno Mais! P. 7. In: HEEMANN, Ademar. **Texto Científico: um roteiro para estrutura, citações e referências de projetos e trabalhos monográficos.** 2.ed. Curitiba: Livraria do Eleotério, 2003.

OLIVEIRA, Cristina G. Machado de. **A relação homem-natureza.** Artigo. Acesso em 18.02.2004,9he18min.http://planeta.terra.com.br/arte/filosofiavirtual/relacaohomemnatureza03.htm

PEREIRA, Avelino Romero. Brasil: O uso de novas tecnologias na formação continuada de professores de ensino médio: a TV Escola. Artigo. Acesso em 18/08/2002, às 16h e 10 min. · HYPERLINK · http://www.ibe.unesco.org/Regional/LatinAmericanNetwork·

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. ***Dez novas competências para ensinar.*** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PUCCI, Bruno(org.); ZUIN, Antônio Álvaro(org.). **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação.** Petrópolis,RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1998.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de Ensino Técnico na República Velha: 1909 – 1930.** PPGTE/CEFET-PR. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 2. ed. São Paulo, 1996.

SANTOS, Ely Souto dos. **Os proletários da cultura: uma análise sócio-econômica entre o ser e o dever ser professor.** Porto Alegre/RS: Dom Bosco, 1975.

SANTOS, Marilda Carneiro;BRUN, Milenna;. A prática pedagógica com crianças portadoras de distúrbios articulatórios: em busca de contribuição para a formação de professores.*In*:**Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC** - . Vol. 2 (2001) - Nº 18 (2001) - 112 p. - Santa Maria. v. (http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/02/a7.htm), acesso em 17/02/2004, 17h 03 min.

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia Histórico Crítica e a Educação Escolar. *In*: BERNARDO, M. V.C *et al*. **Pensando a Educação** (Ensaios sobre a formação do Professor e a Política Educacional).São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1989.

_____, **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 4.ed. Campinas,SP: Autores Associados, 1994. (Coleção educação contemporânea).

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema. Cap. 8. O Ensino Industrial.** 2.ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000. Acesso em 20/08/2003.

SKINNER, B F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, 1972. Capt. II.

TARDIF, Maurice, RAYMOND Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/00.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. 9. Ed. São Paulo: Libertad, 2001.

_____, **Alguns (di)lemas do professor no contexto da complexidade.** In: Revista Pátio, Ano VII, Nº 27, Ago/out 2003.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. A filosofia da Praxis.3ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VYGOSTKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOSTKY, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 5 ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

_____, **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZABALZA, Miguel A. Os dilemas práticos dos professores. *In:* **Revista Pátio**, Ano VII, Nº 27, Ago/out 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: Idéias e Práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA COM OS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DA UNIDADE DE MEDIANEIRA DO CEFET/PR, EFETUADO ENTRE OUTUBRO DE 2002 E FEVEREIRO DE 2003.

ANEXO 2

DOCUMENTO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SERVIDORES DO CEFET/PR.