

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Neusa Cristina Pereira

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA

Passo Fundo
2009

Neusa Cristina Pereira

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Telmo Marcon.

Passo Fundo

2009

Neusa Cristina Pereira

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Telmo Marcon.

Aprovada em _____ de _____ de _____ .

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Telmo Marcon –UPF

Prof. Dr. Altair Adalberto Fávero - UPF

Prof. Dra. Liliana Ferreira - UFSM

DEDICO:

A minha mãe que sempre me incentivou a estudar, e me ensinou a ver na educação uma possibilidade de transformação de vida. Ao meu irmão Paulo, grande amigo, ouvinte e colaborador. Ao Adenauer pela compreensão, companheirismo, amor e incentivo. Aos meus colegas de profissão que colaboraram com o desenvolvimento deste trabalho, certamente aprendemos muito juntos. Agradeço de coração a todos.

AGRADECIMENTOS:

A Deus, por todas as conquistas em minha vida. Ao prof. Dr. Telmo Marcon, por ter orientado com muita dedicação o desenvolvimento desta pesquisa. Obrigada por sua sabedoria e paciência. Ao prof. Dr. Elli Benincá, pela sabedoria e doçura de suas palavras que orientaram a condução deste trabalho em muitos momentos. Ao prof. Dr. Altair Alberto Fávero e a prof. Dra. Liliana Soares Ferreira, por terem aceito participar da banca e contribuírem imensamente na construção desta dissertação. A todos os professores do programa de Mestrado em Educação que colaboraram na construção de novos conhecimentos. A minha família, por estar sempre a meu lado. Aos colegas de escola que participaram da pesquisa, pelo apoio, amizade e compreensão.

RESUMO

A presente dissertação discute o processo de formação continuada docente, com ênfase nas Políticas públicas pensadas para este fim, por meio da análise de uma experiência pedagógica de formação embasada pela práxis e desenvolvida com um grupo de professores a partir das relações do cotidiano da escola. A formação continuada de professores é um fator importante para o desenvolvimento da educação e da práxis, principalmente se estiver vinculada às ações pedagógicas cotidianas. Tomando as ações pedagógicas como ponto de partida, há a possibilidade da ressignificação das mesmas e de um retorno repensado a elas que permite modificar a realidade, pois é no cotidiano que se revelam as dificuldades e as potencialidades do projeto educativo desenvolvido pelos professores. O problema que orienta a pesquisa volta-se para alternativas de como trabalhar a formação continuada docente de modo que a unidade entre teoria e prática esteja presente e se caracterize pela ação-reflexão-ação. Na perspectiva de projetar teoricamente elementos sobre o assunto, buscou-se problematizar o processo de formação continuada do grupo de estudos a partir da documentação das práticas e da constituição das memórias pedagógicas, dando ênfase a questões referentes à necessidade da reflexão na e sobre a ação, às resistências apresentadas pelo grupo e os processos de mudança ocorridos. A observação participante foi utilizada como uma das técnicas para a coleta de informações, já que a mesma consiste na observação ativa e na participação real do pesquisador na vida do grupo investigado. Além disso foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores, a fim de conhecer e identificar a compreensão que os mesmos possuem acerca do seu trabalho na escola. Ficou evidenciado que a formação continuada de professores é um fator importante para o desenvolvimento da educação e da práxis, principalmente se for desenvolvida com base nas ações pedagógicas cotidianas. A partir delas há a possibilidade da ressignificação das mesmas e de um retorno repensado que permite modificar a realidade educacional.

Palavras-chave: Políticas educacionais, formação continuada, práxis, senso comum.

RESUMEN

La presente disertación discute el proceso de formación continua de maestros, con énfasis en las políticas públicas pensadas para este fin, por medio del análisis de una experiencia pedagógica de formación basada por la praxis y desarrollada con un grupo de maestros a partir de las relaciones y del día a día de la escuela. La formación continua de maestros es un factor importante para el desarrollo de la educación e de la praxis, principalmente se estuviera vinculada a las acciones pedagógicas cotidianas. Tomando las acciones pedagógicas como punto de partida, hay la posibilidad de la resignificación de las mismas y de un regreso repensado a ellas que posibilita cambiar la realidad., pues es en el día a día que se revelan las dificultades y las potencialidades del proyecto educativo desarrollado por los maestros. El problema que orienta la pesquisa vuelve para alternativas de cómo trabajar la formación continua de maestros de modo que la inuidad entre teoría y práctica esté presente y se caracterice por la acción-reflexión-acción. En la perspectiva de proyectar teóricamente elementos sobre el asunto, se buscó problematizar el proceso de formación continua en el grupo de estudios a partir de la documentación de las prácticas y de la constitución de las memorias pedagógicas, dando énfasis a las cuestiones referentes a la necesidad de reflexión en la y sobre la acción, a las resistencias presentadas por el grupo y a los procesos de cambios ocurridos. La observación participante fue utilizada como una de las técnicas para la coleta de informaciones ya que la misma consiste en la observación activa y en la participación real del pesquisador en la vida del grupo investigado. Además, fueron realizadas entrevistas semiestructuradas con los maestros, con la finalidad de conocer e identificar la comprensión que los mismos poseen a cerca de su trabajo en la escuela. Quedó evidenciado que la formación continua de los maestros es un factor importante para el desarrollo de la educación y de la praxis, principalmente se fuera desarrollada com base en las acciones pedagógicas cotidianas. A partir de ellas, hay la posibilidad de la resignificación de las mismas y de un egreso repensado que permite cambiar la realidad, pues es en el día a día que se revelan las dificultades y las potencialidades del proyecto educativo desarrollado por los maestros.

Palabras-llave: políticas educacionales- formación continua- praxis- sentido común

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	17
1.1 Políticas Públicas de Formação Docente no Brasil	17
1.2 A política de formação de professores centrada no modelo da competência	25
1.3 Políticas Públicas de educação: dificuldades envolvendo a formação docente	29
2 PEDAGOGIA DA PRÁXIS: POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	36
2.1 A práxis pedagógica	36
2.2 O senso comum pedagógico.....	40
2.3 Os professores como sujeitos da práxis pedagógica	46
2.4 A teoria e a prática na ressignificação do senso comum pedagógico	49
2.5 Da prática a práxis pedagógica: um caminho necessário à formação	54
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA	57
3.1 Contextualizando a problemática	61
3.2 Refletir a prática: processo necessário à formação continuada	61
3.3 Abordagens sobre os processos de resistência à formação	69
3.4 Constatação de mudanças decorrentes do processo de formação continuada pela metodologia da práxis	73
CONCLUSÃO	82
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICES	91
Apêndice A	91

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo pesquisar o processo de formação continuada docente, com ênfase nas políticas públicas pensadas para este fim, tendo em vista a análise de uma experiência pedagógica de formação embasada pela práxis desenvolvida em uma escola¹ comunitária.

Ao tratar uma experiência educacional, pretende-se buscar indicadores de práticas que possam contribuir para a construção de políticas e processos pedagógicos emancipatórios em contraposição à perspectiva impositiva em que os sujeitos constantemente são anulados do processo, pouco ou nada refletindo sobre as situações que o cercam.

Quando se pesquisa, constroem-se significados para as ações, compreendendo processos e adquirindo a clareza de que “É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo.” (MINAYO, 2003,p.17). Nesse sentido, desenvolver uma pesquisa no campo educacional, com ênfase na formação de professores, remete à necessidade de analisar a própria trajetória profissional, sendo que muitos aspectos da pesquisa desenvolvida são resultados da reflexão de formação pessoal, experiência em educação nas séries iniciais e na coordenação pedagógica na escola comunitária e na pública.

Minha formação para a docência iniciou-se através do curso normal e posteriormente teve sequência com a graduação em Pedagogia que me proporcionou um conhecimento geral acerca das teorias da educação. No mesmo ano em que concluí a graduação, comecei a trabalhar com uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental. Para dar continuidade a minha formação, busquei qualificação realizando uma pós-graduação em Psicopedagogia. Com uma visão um pouco diferente e de forma mais reflexiva, procurei trazer para minha prática as teorias estudadas. Dois anos depois, passei atuar também como coordenadora pedagógica da mesma instituição onde já trabalhava. Isso foi e continua sendo um desafio importante, pois “o coordenador é responsável como aquele que esboça o processo, pela condução do grupo,

¹ A escola mencionada na pesquisa está localizada no município de Giruá- RS. Foi fundada no ano de 1958 por representantes da Comunidade Evanélica com objetivo de atender as crianças da comunidade que estava sendo formada. Atualmente a escola faz parte da Rede Sinodal de Educação.

mediante a reflexão, a análise e a síntese na busca dos objetivos previstos” (HURTADO, 1993, p. 82).

Há seis anos, atuo como coordenadora pedagógica e, nesse tempo, tive a oportunidade de acompanhar muitos processos educativos, e nenhum chamou tanto minha atenção quanto o trabalho que os professores desenvolvem no ambiente escolar.

As práticas desenvolvidas pelos professores instigam a pensar acerca de sua formação e constituição como profissionais da educação. A observação do cotidiano, através de um olhar reflexivo, possibilita a constatação de que muitas das práticas exercidas eram autômatas, quando não contraditórias, em relação ao discurso.

A partir destas observações do dia a dia, três questionamentos fundamentais tornaram-se objetos de reflexão: quais seriam os possíveis fatores responsáveis pela manutenção das atitudes contraditórias no agir pedagógico; o porquê da resistência em relação à mudança; e que métodos poderiam ser utilizados na realização de um trabalho de formação continuada que respeitasse e atendesse as necessidades dos professores.

Antes mesmo de tentar a seleção para o Mestrado em Educação, tive acesso ao material produzido pelo grupo de pesquisa coordenado pelo professor Elli Benincá, referente à formação de professores e o diálogo que estabeleciam entre teoria e a prática. Levei para a escola a idéia de organizar um grupo de estudos² que tivesse o objetivo de discutir as práticas pedagógicas³ desenvolvidas no cotidiano e refleti-las teoricamente. Com essa experiência, foi possível perceber que o diálogo é o princípio básico da relação pedagógica, e que os espaços de formação são essenciais para a construção e desconstrução de conceitos criados em torno dos processos pedagógicos desenvolvidos na escola.

Para tratar com o grupo sobre formação continuada, foi importante a discussão em torno do método a ser usado para conduzir as atividades. Salienta-se que a discussão do método implicou uma análise do estágio em que o grupo se encontrava e uma reflexão sobre onde se pretendia chegar. Ao longo dos trabalhos realizados, vieram à tona questões relacionadas ao contexto histórico educacional, à organização das políticas públicas que orientam a educação, à função da escola, aos problemas relacionados à desvalorização do magistério, às competências e também à resistência de alguns educadores para o processo de desacomodação e mudança.

² A intenção inicial com o grupo de estudos era tornar as reuniões pedagógicas que ocorrem mensalmente em espaços de discussão e reflexão das práticas cotidianas, envolver e comprometer todos os professores com os processos desenvolvidos na escola.

³ A prática pedagógica neste contexto é entendida e delimitada como descrição do cotidiano do professor na preparação e execução de seu trabalho.

Desse modo, foram sendo elaborados os conceitos que fazem parte desta dissertação e que visam apontar indicativos para a realização de um trabalho de formação continuada que tenha como princípio a práxis pedagógica.

Hoje é possível perceber que as críticas dirigidas à problemática da educação colocam no centro do debate a função da escola e a atuação dos professores que ora são vistos como culpados das dificuldades que cercam o sistema educacional, ora como solução para os mesmos. Considera-se que a escola é uma instituição contextualizada, ou seja, sua realidade, seus valores e sua forma de organização variam de acordo com as condições histórico-sociais que a envolvem.

Além disso, a escola tem o desafio de trabalhar com as diferenças no espaço coletivo, pois existe uma diversidade de culturas e histórias dos sujeitos que a constituem. Portanto, a escola e os educadores – por seu caráter de mediadores na constituição dos sujeitos – precisam estar em constante aperfeiçoamento, buscando conhecimento produzido em nível teórico e prático, isto é, fazendo a práxis pedagógica para que seus processos encontrem sentido.

Nesse contexto, é importante lembrar que a educação e a formação dos professores são frutos de uma estrutura que também é histórica e responde à organização e aos interesses de cada período. O modelo resultante da corrente positivista, por exemplo, deixou na atividade pedagógica as marcas da fragmentação entre trabalho prático e trabalho intelectual, quer dizer, entre quem pensa a teoria e quem desenvolve a prática, tendo forte presença na construção do senso comum.

De acordo com Buttura (2005, p.32), “Para os professores, a consequência imediata deste modelo é a perda da visão de totalidade do trabalho, a não capacidade de elaboração e reflexão sobre o seu fazer pedagógico”. O que se vê, ao longo da história da educação, é o retrato de uma formação embasada em conceitos do senso comum e, desta forma, o professor assume uma postura ingênua e acaba transmitindo os conhecimentos acumulados pela sociedade sem refleti-los.

Rossato (2002, p. 94) traz uma importante contribuição, quando diz que “(...) a educação é um processo de transformação social. À medida que os homens se educam e criam consciência de sua condição individual e social, buscam intervir para transformar essas relações e gerar novas relações”. Torna-se evidente o compromisso político do professor na formação do cidadão que seja capaz de intervir nos espaços que ocupa.

É importante destacar que a educação brasileira tem passado por mudanças organizacionais significativas, principalmente no que se refere à legislação e à estruturação do sistema formal de ensino. A década de 1990 foi marcada por um processo de reformulação das

políticas públicas, especialmente das políticas educacionais. Esse período (a partir do governo Collor e aprofundado nas duas administrações FHC) marca a entrada do Brasil em uma nova divisão internacional da economia mundial através da abertura econômica e de privatizações. O governo passou a adotar as orientações dos organismos internacionais – especialmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – que se pautam em imperativos financeiros e na competitividade.

A partir de 1990, a educação passa a ser vista como pertencente à esfera de mercado. Nesse processo, várias reformas foram implementadas. Uma delas foi a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional 9394/96 no primeiro mandato de FHC. Nesse contexto, a formação dos professores precisa ser compreendida como parte das ações implementadas no processo da reestruturação do Estado brasileiro que, em consonância com os objetivos do neoliberalismo, promoveu ajustes (principalmente no que se refere à idéia de competência), estabeleceu novos marcos regulatórios, mudando consideravelmente o campo da educação.

É fundamental considerar que o Brasil não está isolado e que a política educacional se relaciona com o panorama de reformas e mudanças no âmbito internacional, principalmente com referência às políticas pensadas para a América Latina, orientadas por organismos internacionais. Essas políticas atendem os objetivos do modelo neoliberal, que defende o mercado como grande regulador do desenvolvimento econômico e social, valorizando o individualismo, a competitividade, a privatização, a redução do gasto público (GENTILLI, 1995). É importante salientar que não se nega a intenção de qualificar a educação, porém cabe questionar qual é a base de estruturação das políticas que regulam a educação brasileira, seus objetivos e fins.

Portanto, pensar um processo de formação que leve em conta a politização⁴ docente é fundamental para uma real e consistente transformação da educação. Nesse sentido, a proposta de formação continuada depende da concepção que se tem de educação e de seu papel na sociedade desejada.

Em termos de legislação, a LDB 9394/96, no artigo 67, estabelece que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (inciso II); e “ período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (inciso V). Garantida na forma de lei, a formação continuada é

⁴ A idéia de politização é aqui compreendida como capacidade e condição de escolha, decisão e reflexão no fazer pedagógico.

apresentada como um desafio aos professores, que precisam fazer valer seu direito e ter clareza da necessidade desse espaço para sua qualificação.

É pertinente ressaltar que a formação continuada precisa ser entendida como tempo e espaço organizados, como momentos de reflexão, para que o professor compreenda seu fazer pedagógico, revendo, numa perspectiva crítica e emancipatória, a construção e/ ou reconstrução do seu saber fazer. Porém, esse objetivo nem sempre é alcançado pela maneira como as atividades são oferecidas e recebidas pelos professores. As respostas dadas no desenvolvimento diário da educação evidenciam que a criação de um novo espaço não resolve por si só as dificuldades que estão em torno da formação dos professores, fundamentalmente centrada na problemática da articulação dos conhecimentos científicos e da prática pedagógica cotidiana.

A LDB 9394/96, quando se refere aos fundamentos para a formação dos profissionais da educação, aponta ainda para a necessidade da “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (inciso I). A idéia inicial de relacionar teoria e prática assinala para a formação como processo, que precisa ser contínuo e favorecer a reflexão. Não obstante, é preciso que haja a consciência dos educadores para perceberem até que ponto as teorias apresentadas na discussão das práticas pedagógicas têm o objetivo de promover a transformação e não de legitimar o sistema educacional já existente.

Convém salientar que a teoria apresentada numa perspectiva dialética com a prática é vista como fator importante no processo de transformação da consciência ingênua (senso comum), pois a modificação da concepção de mundo, que passa somente pela experiência do cotidiano, terá dificuldade em conduzir o professor à realização da práxis pedagógica, já que “a práxis requer a ação da consciência consciente e, nesse caso, conduz à reflexão” (BENINCÁ, 2002, p.99)

O mesmo autor destaca também (1997, p.30) que “a liberdade de agir requer uma decisão de vontade, um querer, ou não, realizar a ação”. Existe, no ato educativo, uma vontade que também é política, não há como desvincular a formação de uma opção teórica que orienta as práticas. Mesmo passando por um processo histórico de desvalorização do magistério e do fazer pedagógico, a formação inicial e continuada depende em grande parte do professor, de seu senso de responsabilidade pela ação que desenvolve. A opção teórica que orienta a prática precisa conduzir o professor a passar da experiência dos fatos para a compreensão das causas, pois “quanto mais percebemos o alcance de nosso pensamento e de nosso agir, tanto mais responsabilidades assumimos. Mais se torna importante a ética para alimentar a lucidez de nosso fazer e de nosso conhecer”(LIBANEO, 2001, p.46). Borges (2002, p.210) diz que “[...]”

é necessária uma crítica sócio-histórica dos professores e das escolas, reconstruindo o sentido político a respeito da função do ensino e configurando um novo significado para a prática educativa mais justa, mais satisfatória e mais racional, concebendo novos rumos”.

A formação traz em si um projeto político de ação e transformação, fundamental na construção da identidade docente (NÓVOA, 1997). É preciso sublinhar que a formação docente possui distintos enfoques e traz consigo idéias e significados ambíguos e vinculados ao âmbito no qual se encontram situados (ALARCÃO, 1993).

Muitas das práticas desenvolvidas pelos professores nas escolas fundamentam-se “em prescrições pedagógicas do senso comum” (LIBANEO, 2005, p.19). As experiências que vão construindo a consciência prática⁵ são formadas e reformadas pelo cotidiano cultural e podem levar a uma postura dogmática e ingênua da realidade, prejudicando uma visão mais crítica da mesma.

Dessa forma, o problema que orienta a pesquisa é a intenção de pensar alternativas para trabalhar a formação continuada docente de modo que a unidade teoria e prática esteja presente e se caracterize pela ação - reflexão - ação. É necessário que o contexto da escola, onde ocorrem as relações entre sujeitos, seja considerado e que o professor sinta-se responsável pela constituição da práxis pedagógica. Encontrar espaços para reflexão e elaboração de aprendizados contextualizados pode contribuir para a avaliação das políticas pensadas para a educação, bem como colaborar para o reconhecimento de possibilidades de mudança educacional.

A pesquisa referida nesta dissertação foi desenvolvida em uma escola comunitária do município de Giruá, Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul que conta com 270 alunos, 25 professores, e oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Do grupo de investigação, participam 17 professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa. Minayo ao falar da pesquisa qualitativa diz que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (2007, p.21)

⁵ Na obra Formação de professores, Benincá escreve que “a consciência prática atua, rege e orienta as ações humanas” (2004, p.55). Essa concepção sobre a consciência prática reforça a idéia de que o processo de refletir sobre os fatos que nos cercam são importantes para uma concepção crítica e coerente da realidade.

A observação participante foi utilizada como uma das técnicas para coleta de informações, já que a mesma consiste na observação ativa e na participação real da vida do grupo investigado. O caso de pertencer ao grupo facilita a observação e se torna importante à medida que “os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação.” (GIL,1999,p.10). De acordo com Minayo, a observação participante é “parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa”(2007, p. 134). Ainda de acordo com a autora, “Há uma série de fenômenos de grande importância que não podem ser registrados através de perguntas, ou em documentos quantitativos, mas devem ser observadas na sua realidade” (p.137).

Os registros das observações participantes constam em um diário de campo, que relatam momentos formais (reuniões), bem como momentos informais em que ocorreram falas significativas para a compreensão contextualizada do tema de pesquisa em desenvolvimento.

Além da observação participante, optou-se por fazer entrevistas semi-estruturadas com os professores, a fim de conhecer e identificar a compreensão que os mesmos possuem acerca de seu trabalho desenvolvido na escola, buscando identificar, em relação aos processos pedagógicos, questões de resistência, de reflexão e de possibilidades de mudança. As entrevistas foram gravadas e transcritas mantendo em sigilo as informações e a identidade do sujeito.

Para coletar e analisar o material foi necessário que se fizesse uma escolha teórica, já que a análise dos dados não é possível sem conceitos, ou seja, “a teoria é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos; e de conceitos, que veiculam seus sentidos.” (MINAYO, 2003, p.19). A análise dos dados foi realizada dentro de uma perspectiva dialética pelo fato de que

Uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico-social implica conceber os dois termos da contradição (indivíduo-sociedade) de modo a rejeitar tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do status quo, como a que propõe a realidade como um dado estático. (CURY, 1985, p.13)

O processo de investigação, de leituras e de observação da realidade resultou em uma estrutura de pesquisa desafiadora que provocou a necessidade de pensar e repensar alguns

processos da prática docente, e à compreensão do porquê de muitas vezes haver resistência à desacomodação e à mudança.

A intenção da pesquisa centrou-se na possibilidade de problematização e desconstrução de conhecimentos elaborados com base essencialmente no senso comum; e pensar a formação continuada como um processo de práxis que ao mesmo tempo em que transforma também é transformado pelos sujeitos.

Com o objetivo de discutir a formação continuada docente, estruturou-se a presente dissertação em três capítulos. O primeiro discute a organização de algumas políticas públicas para a formação docente e também fatores que influenciam a constituição dessas políticas. Procurou-se evidenciar a presença do senso comum e sua influência na organização das políticas e nos processos de formação de professores, que dificultam a politização e a tomada de consciência.

O segundo capítulo discute a ideia da práxis pedagógica como caminho ou metodologia para a formação de professores (inicial ou continuada), tendo como eixo condutor a relação teoria e prática dentro de um processo de diálogo que possibilite ressignificar o senso comum e descortinar sua intencionalidade nas ações dos educadores. Já que a formação traz em si um projeto de ação e transformação. Discute-se ainda neste capítulo a ideia de uma formação reflexiva, baseada na teoria e na prática, que coloca o professor como sujeito responsável pela constituição da práxis pedagógica.

No terceiro capítulo, são apresentados e analisados os dados empíricos produzidos a partir das observações e entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. Neste capítulo é apresentado um processo de formação continuada que vem acontecendo há dois anos com um grupo de professores e que tem como objetivo principal a constituição da práxis pedagógica.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

No desenvolvimento deste capítulo, pretende-se discutir a organização de Políticas Públicas pensadas para a educação brasileira principalmente no que se refere à formação de professores. Para tanto, foram analisados alguns documentos que se tornaram base para a discussão e construção de opiniões acerca dos objetivos e interesses das políticas de formação docente.

Esse exercício de olhar para a história educacional do país carrega a intenção de pensar como e por que as mudanças desejadas ocorrem de maneira tão lenta, já que a pretensão dos documentos oficiais que se referem à educação almejam a qualidade. Por isso, acredita-se que não há como discutir a educação, especificamente a formação de professores, sem fazer uma reflexão sobre os interesses que estão por trás desse processo.

1.1 Políticas Públicas de Formação Docente no Brasil

Para analisar as políticas educacionais, principalmente no que se refere à formação de professores, é importante levar em consideração seus desdobramentos históricos, como elas foram sendo pensadas e efetivadas.

De acordo com Shiroma (2004, p.8), o conceito de política está vinculado ao poder do Estado “em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras”. Este é um conceito amplo de política, que aplicado à educação, significaria dizer que o Estado tem o poder de pensar os rumos oficiais que são dados para os processos educativos. Mas pensar isso implica analisar os interesses, as influências teóricas, projetos implementados pelo poder público através do Estado em forma de lei, bem como a interferência de outros grupos privados que influenciam a educação.

No que se refere à formação, cabe destacar que no Brasil a função docente foi sendo normatizada a partir do momento em que o Estado precisou atender as necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade, e traz para si o controle da escola. Uma das fontes importantes para compreensão deste processo é a legislação educacional, que sintetiza os interesses políticos de cada período. Souza diz que os sistemas educacionais do Brasil se estruturam e funcionam sob a égide de dois textos básicos de legislação: “A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. (1993, p.11). Assim a Constituição estabelece as bases, e a lei que a regulamenta no setor educacional, fixa as diretrizes.

A primeira LDB, sancionada em 1961, a Lei nº 4024, trata a questão dos professores no Título VII, cap. IV, intitulado “Da formação do magistério para o ensino primário e médio”, sob a ótica da urgência de formar professores devido à expansão do ensino primário. Desta forma, assegura-se “igual direito de ingresso no magistério primário oficial ou particular”, conforme está fixado no artigo 58, tanto para aquele com diploma de regente de ensino primário, obtido em curso normal ginasial, como para aquele que concluiu o curso normal colegial. Essa postura leva a pensar que a qualidade da educação ainda não havia encontrado espaço nos projetos políticos sociais que orientavam o Estado na determinação de necessidades educacionais e dos meios para atendê-las..

Durante a década de 1970, a educação brasileira recebeu forte influência da psicologia educacional e do tecnicismo. De acordo com Pereira (2000), a formação do professor estava relacionada neste período com uma formação técnica e instrumental, o papel do professor visava a experimentação, a racionalização e o planejamento.

Pimenta (2002, p.36) relata que a concepção tecnicista na formação dos professores “resultou em um controle cada vez mais burocrático do trabalho destes, evidenciando uma política ineficaz para a democratização do ensino, sem resolver a exclusão social no processo de escolarização”. Essa forma de organização política evidenciava o interesse em apenas formar mão-de-obra qualificada, não interessando o processo de reflexão.

O mesmo objetivo para formação de professores é mantido pela Lei 5692/71, promulgada durante o regime autoritário, onde prevalecia a visão de educação como capital humano. A necessidade de uma formação acelerada, nesse momento, é abordada em termos de recomendação para a elevação do nível de titulação, conforme disposto no artigo 29:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1 e 2 graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do país, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades, e as fases de desenvolvimento dos educandos. (SAVIANI 1999, p.133)

É importante ressaltar, nesse caso, que a habilitação específica de grau superior para o exercício do magistério de 1ª a 8ª série, do então ensino de 1º grau, obtida em curso de curta duração, permitiu a inclusão da formação de docentes entre os cursos profissionais que tinham como objetivo principal corresponder às condições do mercado de trabalho, não deixando claro os fundamentos da docência.

Na segunda metade da década de 1970, inicia-se um movimento de oposição ao modelo educativo tecnicista. Para Pereira (2000, p. 16), nesse período, “a prática dos professores deixa de ser considerada neutra e passa a constituir-se em uma prática educativa transformadora”. A prática docente começa a ser influenciada pelo movimento da sociedade brasileira que busca a superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e luta na tentativa de redemocratizar a sociedade.

A partir da década de 1980, os professores, principalmente os da educação básica, passam a ser vistos como agentes importantes de mudança, seja da qualidade do ensino como da democratização da sociedade. Segundo Pereira (2000), nesse momento, é ressaltada a importância do professor no processo de formação quando este se conscientiza da função da escola na transformação da realidade social. É nesse período também que a relação teoria e prática emerge nas discussões sobre formação de professores como um aspecto importante para reflexão. Esse processo de reconhecimento foi se corporificando em políticas educacionais e na legislação, dando subsídios à luta das entidades representativas dos professores.

Pimenta destaca que

As pesquisas desse período subsidiaram os debates e as propostas amplamente discutidas nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), nos anos de 1980. De modo geral apontavam para a necessidade de se proceder a uma transformação paulatina da formação dos professores para a escolaridade básica a ser realizada no ensino superior. (2002, p. 30)

Nessa época, é criada a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que contribuiu para fortalecer ainda mais a importância da qualificação do professor para sua atuação profissional. As concepções de docência para a Anfope supõem:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- b) unidade entre teoria e prática que resgata a práxis da ação educativa;
- c) gestão democrática como instrumento de luta pela qualidade do projeto educativo, garantindo o desenvolvimento de prática democrática interna, com a participação de todos os segmentos integrantes do processo educacional;
- d) compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articulados com os movimentos sociais;
- e) trabalho coletivo e interdisciplinar propiciando a unidade do trabalho docente, numa contra-ação ao trabalho parcelarizado e pulverizado, resultante da organização capitalista;
- f) incorporação da concepção de formação continuada;
- g) avaliação permanente dos processos de formação (ANFOPE 1998)⁶.

Na década de 1990, o projeto de privatização, num sentido amplo, influenciou consideravelmente os rumos da sociedade brasileira em geral e das políticas educacionais, em particular. Instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) passaram a interferir nos projetos políticos educacionais, através de ações diretas e indiretas. A intervenção do FMI determinou em parte as prioridades políticas e econômicas. As práticas sugeridas por estas agências, de acordo com as necessidades do mercado, são assimiladas.

Diante de propostas concretas do Banco Mundial para os diversos níveis de ensino que propõe a revisão do papel do Estado na educação, deixando de ser o principal executor e passando a constituir uma instância coordenadora e controladora, o Ministério da Educação tem apresentado propostas nem sempre convergentes, nas quais alguns princípios do Banco Mundial, entretanto, têm

⁶ As idéias discutidas na ANFOPE, em 1998, já vinham sendo debatidas desde o primeiro encontro realizado em 1984.

encontrado acolhida nas propostas educacionais. Entre esses, o princípio de que os mecanismos de mercado, são indispensáveis para a melhoria da escola pública. Para conseguir atingir estes mecanismos de concorrências preconiza-se a descentralização administrativa, pedagógica e financeira das unidades escolares, entendendo-se por descentralização uma forma de atingir público específico e uma forma de redução de responsabilidades e de gastos. (BRITO, 2001, p. 137)

Os acordos que foram feitos para o pagamento de dívidas exigiam submissão às regras dos projetos políticos e educacionais voltados às demandas do mercado. Na realidade, a participação dos organismos internacionais na definição das políticas públicas educacionais, principalmente do Banco Mundial e do FMI, acontece desde a década de 1950, iniciando com o intercâmbio de educadores brasileiros e americanos; depois, na década de 1960, com os acordos econômicos e da Agência para o Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado dos Estados Unidos da América (USAID).

A influência destes organismos tem maior abrangência quando o Brasil, na década de 1990, é convidado a participar da Conferência Mundial de Educação para Todos. O encontro foi realizado em Jomtien, na Tailândia, com a orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud e pelo Banco Mundial. O objetivo da conferência foi o de estabelecer políticas para os países periféricos adequadas ao mercado global, deixando claro a necessidade de uma educação de qualidade para todos. A referida conferência resultou na elaboração de documentos que tiveram abrangência mundial. Aqui no Brasil, essas orientações vão culminar com a Conferência Nacional de Educação para Todos, que foi realizada em 1994 e com isso se elabora o Plano Decenal de Educação para Todos.

A Conferência Nacional de Educação para Todos propõe, em seus princípios, quatro eixos fundamentais que dizem respeito ao desafio da construção do Sistema Nacional de Educação; à universalização, inclusão social e qualidade da educação; à educação e desenvolvimento científico e tecnológico e à diversidade cultural e unidade nacional.

O Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado a partir da referida conferência, foi constituído pela representação dos sistemas educacionais, pelas entidades dos profissionais da educação e representantes de instituições de professores para acompanhar e orientar a implementação de medidas que visavam novos padrões de formação, carreira, remuneração, condições de trabalho, com objetivo de realmente

viabilizar a educação básica para todos. O pacto pela valorização do magistério e a qualidade da educação são pontos fundamentais do PDE. Há o objetivo de estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério. O Plano diz que a qualidade da educação está diretamente ligada com a profissionalização do magistério, e estabelece a importância da formação inicial e continuada. Prevê ainda a formação em nível superior que dê ênfase à relação entre teoria e prática, também especificada pela LDB 9394/96.

Em se tratando de formação docente, a LDB 9394/96 traz questões fundamentais, estabelece e prevê os fundamentos para a formação dos profissionais da educação: “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. (Art.61)

Quanto à associação da teoria e à prática na formação docente, Veiga faz uma contribuição importante quando afirma que,

A ênfase em se preocupar com a visão relacional da teoria e da prática, tornando-se parte integrante de um todo, facilita o entendimento da formação como processo. É preciso, pois, com base nesse pressuposto, não perder de vista o projeto pedagógico. Teoria e prática devem perpassar todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que vai implicar novas formas de organização curricular. Caso contrário, pode dar margem à configuração - na formação do professor- não de uma perspectiva dialética, ou seja, relação teoria e prática, e sim uma ênfase e legitimação, sempre de menor custo, de uma prática sem teoria, de gosto instrumentalista. (1998, p.81)

A associação entre teoria e prática, contemplada pela LDB, dá a entender que a formação do professor precisa estar baseada e fundamentada na investigação científica a partir do local onde acontecem suas práticas, e com isso desenvolver autonomia na definição e implementação das políticas educacionais.

A teoria objetivada na formação docente tem papel importante, na medida em que fornece ao sujeito condições para uma ação contextualizada e reflexiva de suas práticas. De acordo com Pimenta,

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (2005, p. 26)

O inciso II da LDB 9394/96 aponta como fundamento o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Desta forma, há o risco, segundo Veiga, “de dar ênfase excessiva para atividades docentes e não-docentes desenvolvidas por profissionais não preparados” (1998, p. 83).

A formação inicial constitui um dos fatores fundamentais no processo de construção da identidade docente, e a Lei 9394/96 legitima algumas destas idéias quando fala, por exemplo, que a formação para atuar na educação básica “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena” (art.62). Cabe destacar que a configuração desta política abriu espaço para que a formação se efetivasse de forma aligeirada, em Institutos superiores de Educação, fora do âmbito das universidades.

Neste sentido, é possível perceber a preocupação da Anfope com a profissionalização do magistério quando relata que é necessário “ lutar contra as tentativas de aligeiramento e simplificação nessa formação” (1996, p.4)

Com relação à formação, a Anfope entende

[...] que é a formação inicial que vai habilitar para o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimento que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e para estabelecer relações que satisfaçam as necessidades para as quais ele foi formado.(1996, p.21)

Outro ponto a ser levado em consideração, quando se fala em profissionalização do magistério, é a necessidade da formação continuada. Ela se estrutura em três referências legais: na LDB, no PNE aprovado pela Lei nº 10.172/2001 e nas Resoluções do CNE.

A LDB 9394/96 estabelece em seu artigo 67 que os sistemas de ensino assegurem “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”(inciso II) e, “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (inciso V). Evidenciam-se aí dispositivos importantes como a obrigação e a necessidade de oferecer aos professores oportunidades de aperfeiçoamento, que essas atividades sejam pensadas pelos sistemas de ensino e que o professor tenha direito de ter um espaço reservado durante seu horário de trabalho para sua formação. O PNE registra que a valorização dos profissionais da educação poderá ser obtida somente por meio de uma política global de magistério, que entre outros pontos evidencia a necessidade da formação continuada. No que tange às Resoluções do CNE, a

Resolução nº 3 de 8 de outubro de 1997, determina que os Sistemas de Ensino busquem implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, além da formação em nível superior.

Em meio a tantas diretrizes, a formação continuada em serviço surge como uma possibilidade de formação permanente, como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento, como um dos importantes espaços formativos, materializado pela atual política educacional e que, de certa forma, traduz em um direito e em uma possibilidade de agregar uma valorização ao salário e à carreira docente que há muito tempo vem sofrendo com a desvalorização e o não reconhecimento.

Para Libâneo, vive-se atualmente a desprofissionalização do magistério que se manifesta no descrédito da profissão, baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira docente e, como conseqüência, o desinteresse pela profissão. (2001, p.90). Segundo o autor, esta crise da profissionalização é justificada pela dificuldade que os professores têm de assumir os requisitos profissionais éticos de sua profissão porque “a desvalorização econômica e social do magistério, além de comprometer o status social da profissão, também retira o status acadêmico dos campos de conhecimentos que lhe correspondem, tornando o ensino uma linha de pesquisa menos nobre”. (2001, p.92).

Nesse sentido, para pensar a mudança na educação é fundamental que os professores reconheçam que seus atos são políticos e que por isso podem ser direcionados a objetivos democráticos e emancipatórios de transformação social que ultrapassem o sentido do senso comum (Pimenta, 2002). Gadotti (1995) diz que o papel do professor é político. Veiga comenta que “a formação do professor desenvolve-se dentro de um contexto sócio-político que é imutável e que, por isso, falha ao considerar a luta pela democracia e pela justiça social, não focalizando a dimensão política do ensinar” (1998, p.78). O ato de educar é essencialmente político, ou seja, não há uma educação neutra, o professor quando pensa a educação está pensando também a sociedade, e a (re)significação de sua atuação profissional pensada a partir de processos de formação continuada estimula o aprofundamento de reflexões sobre as possibilidades e os desafios dessa formação, tendo em vista as mudanças sociais, as exigências profissionais e as demandas educacionais.

1.2 A política de formação de professores centrada no modelo da competência

A reforma da educação ocorrida, principalmente nos anos 1990, implementada com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 e os dispositivos legais que lhe seguiram trazem, associada aos modelos curriculares para a formação do professor, a idéia de “competência”. Esse modelo de currículo para formação de professores se constitui no âmbito das reformas educacionais produzidas na última década com base em ideais neoliberais que têm como fundamentação o pressuposto de que toda e qualquer mudança na qualidade da educação deve-se à formação dos professores.

O uso do conceito de competências no discurso global vai buscar uma associação entre o currículo e a economia, marcando a formação como um processo de preparação para o trabalho, no qual o vínculo com o mundo produtivo passa ser o ponto central da educação. Nesse processo, o que interessa é que o sujeito se prepare para viver em um mundo mais competitivo, no qual a idéia da empregabilidade é fundamental. As reformas, com intervenção governamental, também acompanharam outros momentos históricos. Dias e Lopes enfatizam que:

No período recente, contudo, o debate e as ações modificaram-se ao instituírem o currículo nacional por intermédio de parâmetros e diretrizes curriculares e de processos de avaliação centralizados nos resultados [...] Mantém-se nas recentes reformas a vinculação entre educação e interesses do mercado, já identificada em outras épocas: cabe à educação de qualidade a formação de capital humano eficiente para o mercado. Apresentam-se, no entanto, como diversas as formas de essa vinculação ser estabelecida e mantida, os mecanismos de controle constituídos, em virtude das novas exigências do mundo do trabalho e das mudanças sociais e culturais em curso. (2003, P.1156).

No quadro das políticas nacionais, a Resolução do CNE/CP nº 01/02, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, consubstanciada nos Pareceres do CNE/CP nº 09/01 e nº 27/01, que têm status de regulamentadores da formação do professor, possui como concepção orientadora do processo de ensino e como eixo curricular da formação do professor o “modelo das competências”. Este “modelo” está evidenciado, principalmente, na Resolução do CNE/CP nº 01/02, que institui as diretrizes para essa formação, conforme pode ser observado no art.

4º que diz: “Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação, é fundamental que se busque: I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

O ponto central da atuação do professor é determinado pela Resolução e pelos Pareceres, anteriormente citados, que indicam os procedimentos de acordo com as exigências ditadas por uma determinada concepção de ensino-aprendizagem e das competências que lhe são exigidas.

A criação de um sistema federativo de certificação de competências dos professores indica que estamos vivenciando o processo de “flexibilização do trabalho docente comprometendo a luta histórica dos educadores pela profissionalização do magistério” (FREITAS, 2002, p. 136). A idéia ou o conceito de competência tem uma compreensão diversificada dentre os vários estudiosos. Kuenzer por exemplo, compreende a categoria competência como:

capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos às experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida(...) vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos. (2003, P.17).

A imagem de competência, ligada ao mundo do trabalho e ao mundo educacional, caracteriza-se de forma diferente, principalmente ao focalizar as políticas curriculares e a avaliação. A compreensão de “competências”, inserida nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, Resolução 01/02 e Parecer 09/01, tem uma abordagem funcionalista. Os documentos apresentam uma descrição detalhada de uma série de procedimentos a serem adotados nos processos de formação de professores.

A legislação prevê o comportamento observável na formação do professor e o que é esperado de sua ação docente. O Artigo 2 da Resolução já mencionada apresenta como orientação para o preparo do professor, os seguintes compromissos:

(I)- o ensino visando a aprendizagem do aluno; (II)- o acolhimento e o trato da diversidade; (III)- o exercício de atividades de enriquecimento cultural; (IV) – o aprimoramento em práticas investigativas; (V) – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; (VI)- o uso da tecnologia da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; (VII)- o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Já, no Artigo 6 da mesma Resolução, são apresentadas as competências para a elaboração do projeto pedagógico dos cursos de formação dos professores referentes,

(I) – ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; (II) – a compreensão do papel social da escola; (III) – ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; (IV) – ao domínio do conhecimento pedagógico; (V) – ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; (VI) – ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Percebe-se que esta Resolução postula que a definição dos conhecimentos exigidos para a competência deverão, além da formação específica, proporcionar a inserção de conhecimentos que envolvam questões culturais, sociais, econômicas, sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. A respeito dessa questão, Freitas faz o seguinte comentário:

[...] podemos identificar que as competências listadas no documento das diretrizes (CNE, 2002, p. 3) deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidades de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa – competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e a individualização do processo de formação continuada – competência referente ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (2002, P.13)

A formação de professores pensada desta forma reforça a idéia de uma educação fragmentada e idealizada a partir de conteúdos fragmentados, que objetivam apenas a profissionalização. “Ao invés de se questionar a veracidade do saber, a nova questão aponta para a sua utilidade, o que, num contexto dominado pela mercantilização, significa perguntar se tal saber é passível de ser comercializada” (MACEDO, 2000 p. 18).

Poderíamos tentar justificar por que a noção de competência está sendo tão discutida no meio educacional atualmente. Perrenoud traz uma questão importante:

Como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (1999, p. 12).

Alguns autores trazem a ideia de competência como uma recontextualização que visa atender as demandas da produção num sistema capitalista onde prevalece o enfoque sobre a empregabilidade e a eficiência que demandam um novo tipo de trabalhador, no caso da educação, esse conceito refere-se ao professor. No campo da profissionalização do professor, Dias e Lopes fazem a seguinte análise:

A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores. (2003, P.1157).

Acredita-se que, com as transformações ocorridas na sociedade e no mundo do trabalho, os saberes necessários aos professores vêm assumindo de forma mais evidente o seu caráter de mercadoria. Porém, existe uma forte resistência na sociedade civil organizada, especialmente por parte da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que têm proposto alternativas a este projeto,

fundamentadas na idéia de que não é suficiente ao professor construir apenas o domínio de competências técnicas que, por mais que sejam necessárias, não garantem a formação de um profissional crítico e questionador.

A credita-se que o professor necessite de um processo de formação que o oriente e capacite para compreender seu papel social e político dentro das novas bases de estruturação da sociedade que interferem diretamente nas suas ações nos espaços escolares, pois compete ao professor

[...] buscar nas demais áreas do conhecimento as necessárias ferramentas para construir categorias de análise que lhe permita *apreender e compreender* as diferentes concepções e práticas pedagógicas, *strictu sensu*, que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época; transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados através de formas metodológicas adequadas; construir formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades; e, finalmente, no fazer deste processo de produção do conhecimento, sempre coletivo, participar como um dos atores da organização de projetos educativos, escolares e não-escolares, que expressem o desejo coletivo da sociedade (KUENZER, 1998: p 106).

É necessário pensar e repensar os processos de formação docente, no sentido de buscar subsídios a partir de um referencial teórico-metodológico capaz de fazer perceber o que está implícito nas reformas de ensino e no processo de formação de professores, tendo em vista o atual contexto social. Convém salientar a importância de não se deixar influenciar pelos discursos políticos e econômicos, muitas vezes antagônicos, e que conduzem à fragmentação do pensamento e da percepção do real.

1.3 Políticas públicas de educação: dificuldades envolvendo a formação docente

As políticas que discutem a formação de professores deveriam, de maneira geral, dar conta de proporcionar uma formação de qualidade, que levasse em consideração processos reflexivos acerca das teorias e das práticas que envolvem os processos pedagógicos. Assim “problematizar” a formação docente corresponderia a criar processos

capazes de identificar no campo educativo quais são os maiores problemas apresentados e enfrentados, refletir sobre eles e apresentar soluções práticas.

Percebe-se que as políticas atuais mencionam a importância da formação de qualidade. Entretanto, há um paradoxo entre o real vivido no dia a dia educacional, com os interesses governamentais. Segundo Oliveira (2001), no decorrer dos anos de 1990, o debate sobre educação e desenvolvimento esteve pautado pela exigência de responder ao padrão de qualificação emergente no contexto de reestruturação produtiva e de globalização da economia, ocupando lugar de destaque nas políticas educacionais. Freitas (2002) aponta que muitas medidas com a finalidade de adequar o Brasil à nova ordem são impostas e a avaliação, ponto central, abre caminho para todas as políticas: de formação, financiamento, descentralização e gestão de recursos.

Essas políticas são organizadas e apresentadas nos seguintes documentos: Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação básica, para a Educação Superior, para a Educação infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Avaliação do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Exame Nacional de Cursos (Provão), Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, descentralização, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, Lei da Autonomia Universitária, e os novos parâmetros para as IES.

É possível dizer que o conjunto das diretrizes e parâmetros curriculares pensados pelo governo atual faz parte de um currículo nacional defendido por um estado central. Therriem e Loiola afirmam que

[...] Esse currículo nacional está assentado em uma lógica de duas vertentes: primeiro, uma lógica ligada à uma concepção de pedagogia por competências, e outra, uma lógica ligada à uma preocupação com a avaliação de resultados.[...] é impossível não ver aqui a manifestação de uma racionalidade técnica e administrativa própria de um funcionalismo que reduz o debate sobre as finalidades educativas a uma questão de indicadores e que reduz também o desenvolvimento cultural a resultados medidos em função de normas e de comparação internacionais. (2001, P.145).

Provavelmente um dos maiores entraves ao processo de adaptação do sistema público de educação ao novo padrão de acumulação e produção esteja vinculado aos processos lentos de mudança dos paradigmas para a construção efetiva de um novo modelo

de educação que realmente pense a formação docente e discente como fator fundamental de mudança do contexto social e político do país. Frigotto (1996) traz uma importante contribuição quando nos faz refletir sobre “quais são os desafios na formação e profissionalização do educador, hoje, numa perspectiva de construção de relações sociais alternativas – democráticas, solidárias ou socialistas – e o papel da educação nesta construção”. Respondendo a essas questões, Frigotto afirma que “a formação e profissionalização do educador implicará dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas, técnicas e político-organizativas” (1996, p. 78). No que diz respeito aos valores referentes aos processos de formação docente, Frigotto diz que “retroage-se ao mais duro individualismo centrado na ideologia da competência e da qualidade para poucos”. E ainda, no que diz respeito ao plano teórico e epistemológico, ele escreve que:

A subordinação do educativo e do processo de conhecimento à lógica da produção e do mercado resulta em concepções e práticas dualistas, fragmentárias e profundamente etnocêntricas. As propostas em curso, no Brasil, dos Parâmetros curriculares Nacionais e, particularmente, da reestruturação do ensino técnico e profissional, explicam de forma inequívoca a reiteração da separação entre teoria e prática, conhecimento geral e específico, técnica e política etc. (FRIGOTTO, 1996,p.90).

As ideias de Frigotto levam a um questionamento: até que ponto as políticas públicas, em seus programas, são capazes de problematizar a profissionalização, a formação do conhecimento e das competências do professor? Considerando ainda que quase sempre as políticas são pensadas de cima para baixo, ditadas como regras a serem seguidas. Em termos de políticas de formação, Sacristán destaca ainda que

No momento em que são divulgadas as mais belas metáforas sobre professores, estes se encontram em situações laborais, pessoais e de formação bem piores do que já estavam. (...) A investigação educativa tem se preocupado com os discursos e não com a realidade que flagra a realidade profissional na qual trabalham os professores e as suas condições de trabalho. (2005)

Não há como falar de formação docente sem levar em consideração que se está falando de sujeitos carregados de subjetividade, pertencentes a um determinado contexto social e cultural, e ainda, sem considerar o porquê e o para quê da profissão docente. Antes

da docência, os professores passam cerca de 16 anos nos bancos escolares, o que Tardif (2003, p. 20) denomina de “imersão formadora”, aspecto que implica na aquisição de crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor e também sobre o que é ser aluno. Os professores antes mesmo de o serem, passam por uma organização política do saber.

No âmbito das profissões, Tardif diz que

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa com o intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional. (2003, p. 11)

As políticas educacionais de um país revelam e indicam seus interesses políticos e ideológicos com relação à educação, na medida em que valorizam, ou não, o seu desenvolvimento como direito de todos os cidadãos, a fim de lhes dar condições de refletirem criticamente sobre situações que os circundam. Saviani argumenta que

Preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas; significa em consequência, admitir que a defesa de privilégios é uma atitude insustentável. (...) Diante disso, a forma pela qual a classe dominante, através de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas é manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação. (1980, p. 13)

A despreocupação com a educação manifesta-se na formação docente, na medida em que as políticas são pensadas e elaboradas, circulam em torno da necessidade de elevar a qualidade da educação baseada em mecanismos de competitividade tipicamente capitalistas escolhidos para superar atrasos no ensino.

Em muitas situações, os programas aligeirados e pouco refletidos destinados à formação docente, como salienta Gentili (1994), vão se tornando senso comum nas burocracias governamentais. Não há como generalizar, porém, muito da formação acadêmica que dispomos “é construída a partir de fragmentos de teorias, justapostos sem crítica e sem parâmetros por meio dos quais possam ser avaliados, compondo uma

colcha de retalhos que revela seus preconceitos, suas lacunas e incoerências” (BENINCÁ, 2002, p. 20).

Portanto os conhecimentos constituídos desta forma não conduzem o professor a uma ação reflexiva e não são capazes de dar a este o suporte necessário para um ensino de qualidade, construindo assim um senso comum pedagógico, o que na, maioria das vezes, caracteriza a educação brasileira.

Shiroma e Evangelista (2004), quando se referem à problemática da profissionalização docente, alertam que a difusão das idéias de que “as escolas são de má qualidade e o professor é despreparado” têm sustentado projetos educacionais internacionais que, a partir dos anos de 1990 e na atualidade, solicitam a reformulação dos processos de formação docente. As autoras procuram “apreender a problemática da profissionalização docente como política de formação, como campo de interesse do Estado, como arena de disputas entre interesses vincadamente econômicos”.

As mesmas autoras apontam para a idéia de que o futuro da educação e do professor foi projetado a partir de um conjunto de documentos que dizem o que deve ser feito em um contexto marcado pelas políticas neoliberais e pelas diretrizes das agências multilaterais, tais como o Banco Mundial, UNESCO, entre outras. A ideia de profissionalização docente surge neste contexto, afirmando que,

[...] a profissionalização docente vem sendo apresentada como imperativa para a construção de um novo perfil de professor: competente, performático, criativo, inovador, que respeita a diversidade dos alunos. Recondicionar o professor é operação necessária para adequá-lo à sociedade do conhecimento.; após um up grade poder-se-ia denominá-lo professor-profissional. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p.529)

A LDB 9394/96, em seu artigo 87, previa um prazo de dez anos a partir do qual só seriam admitidos professores habilitados em curso superior. Essa iniciativa, embora tenha causado expectativas de reais reformas educacionais e de melhora no panorama educacional do país, traduzia interesses externos relacionados com o Banco Mundial e outros órgãos financiadores da educação brasileira. Essa mudança prioriza um “avanço” quantitativo da educação, deixando de lado a qualidade, e promovendo um aligeiramento da formação.

É pertinente mencionar que a educação brasileira tem sido marcada fortemente pelas reformas educacionais, pelos inúmeros debates pedagógicos e apolíticos, pela idéia de uma escola universal para todos, que, acima de tudo, neste início de século, está desacreditada. O que se percebe é um grande esforço para recuperar o seu prestígio através dos discursos de melhorarias de sua qualidade e, com isso, fortalecer os debates a respeito da formação de professores e sobre a prática pedagógica.

O espaço pedagógico é um espaço político que depende da legislação, das normas e programas de ensino. Contudo, não cabe retirar do professor a responsabilidade ética de sua formação e, sim, tratar a idéia de que a construção da identidade docente passa pela vinculação de uma cultura política que se torna pública e orienta a educação.

Em sua ação, os professores têm a função de legitimar ou não os interesses políticos, econômicos e sociais através das pedagogias que endossam. Nesse sentido, o “político” da formação significa possuir os instrumentos cognitivos e intelectuais que permitam a participação ativa nas decisões tomadas em relação à educação. A transformação do modelo educacional apolítico sem dúvida passa pela organização crescente dos movimentos docentes, mas, também, exige outro quadro teórico, que tenha a intenção de fornecer elementos que permitam identificar as atuais estratégias do capital e do estado para controlar o trabalho docente.

Isso diz respeito uma tentativa de produzir elementos teóricos que informem os professores sobre o controle a que estão sendo submetidos. Essa perspectiva precisa ser apresentada na formação docente como uma ferramenta política de leitura e de intervenção para se contrapor aos processos advindos somente do senso comum que desqualificam o ato educativo. É imprescindível pensar um processo de formação, tanto inicial quanto continuada, fundamentado pela práxis, o que significaria dizer que no plano da ação prática,

A formação e profissionalização do educador na perspectiva da práxis tem, pois, como pré-condições a efetivação de um processo educativo centrado num projeto explícito e consciente no qual as dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas, acima assinaladas, constituam a sua base. Nas condições objetivas das relações sociais capitalistas, dentro das quais atuamos, esta perspectiva contra-hegemônica é, sobretudo hoje, considerada um devaneio (FRIGOTTO, 1996, p.100)

É possível afirmar que a formação que tenha como base a teoria e prática do educador represente um referencial fundamental para a práxis educativa, pois conforme Kuenzer (2002), melhora as condições de atuação do professor, claro que aliados a outros fatores como disposição para atuar, comprometimento com o coletivo e o desejo de continuar o processo de formação.

Neste capítulo, procurou-se discutir, mesmo que brevemente, questões referentes à organização das políticas públicas que orientam a educação brasileira e suas influências principalmente no que diz respeito à formação docente. É de fundamental importância avançar na reflexão sobre a realidade educacional do país e, a partir deste conhecimento global, pensar processos de formação que possibilitem aos professores repensar as suas realidades locais de atuação.

No decorrer do próximo capítulo, serão apresentados conceitos teóricos referentes à formação continuada docente com base na idéia da constituição da práxis pedagógica.

2 PEDAGOGIA DA PRÁXIS: POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Neste capítulo, pretende-se buscar elementos teóricos que problematizem a idéia da práxis pedagógica como caminho ou metodologia para a formação continuada de professores, tendo como eixo condutor a relação teoria e prática dentro de um processo de diálogo que possibilite pensar o senso comum e descortinar sua intencionalidade nas ações dos professores.

Ainda, neste capítulo, há uma proposta de construção da base teórica para o desenvolvimento do terceiro capítulo que apresentará uma experiência de formação continuada que teve como objetivo o desenvolvimento da práxis dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais.

2.1 A práxis pedagógica

Considerando a complexidade que envolve a práxis pedagógica, faz-se necessário compreender seu conceito, pois o mesmo servirá de base para a reflexão em torno do processo de formação continuada do professor e da possibilidade de identificar situações orientadas pelo senso comum presentes na atividade docente. A práxis está ligada ao conceito de atividade em que assume papel de destaque nas discussões a respeito da constituição do ser humano e sobre as práticas pedagógicas que tenham como objetivo desenvolver um potencial humanizador.

Entende-se que o homem constitui-se pelo trabalho, e que esse é compreendido como uma “atividade adequada a um fim” (MARX, 2002, p.212). Para desenvolver essa atividade o sujeito elege o objeto e o instrumental de trabalho. Portanto, para se pensar

uma educação de qualidade e humanizadora, é necessário considerar o trabalho como mediação necessária no processo de constituição dos sujeitos e não como fim em si mesmo.

A atividade humana tem a especificidade de ser determinada através da intervenção da consciência. Esta atividade, que poderia ser especificada no caso dessa pesquisa como a atividade docente, começa com um projeto ou com um objeto ideal que se deseja produzir. Marx fala desse aspecto fazendo uma comparação entre o trabalho da abelha e do arquiteto:

o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso o trabalho (MARX, 2002, p.211-212).

Para que uma atividade possa ser considerada como humana é essencial que seja movida por uma intencionalidade. Dentro de uma visão marxista, é possível dizer que a práxis é a síntese da teoria e da prática mediada pela ação política. A práxis implica a relação dialética entre o homem e a natureza e este, ao transformar a natureza, transforma-se a si mesmo.

Vasquez diz que a palavra “práxis” é de origem grega, significando “uma ação para levar a cabo alguma coisa, é uma ação que possui um fim em si mesma, mas que não cria ou reproduz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade” (1977, P.4). Pimenta (2005) conceitua a práxis a partir da contribuição de Adolfo Sánchez Vasquez, entendendo-a como uma prática que se faz pela atividade humana de transformação da sociedade e da natureza, que resultará na práxis ou em uma atitude diante do mundo. Ter atitude e visão de mundo implica ao sujeito ser politizado, manifestar suas opiniões, pois segundo Vasquez,

(...) A despolitização cria um imenso vazio nas consciências, vazio que só pode ser útil à classe dominante, que recheia as consciências com atos, preconceitos,

hábitos, lugares- comuns e preocupações que, enfim, contribuem fortemente para manter a ordem social vigente. (1977, p.12-13)

A práxis se configura na relação entre a atividade prática e a atividade teórica. Caberia dizer que, se por um lado a práxis é compreendida como uma “atividade material transformadora e ajustada a objetivos”, de outro “ não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica”(VAZQUEZ, 1977, p.208). A práxis é uma atividade teórico-prática, resultando

ser tão unilateral reduzir a práxis ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material. Pois bem, da mesma maneira que a atividade teórica, subjetiva, por si só, não é práxis, tampouco o é a atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto – como é o caso do ninho feito pelo pássaro – quando lhe falta o momento subjetivo, teórico, representado pelo lado consciente dessa atividade (VAZQUEZ,1977,p.241).

Encontramos também em Konder uma discussão sobre o conceito de práxis. Para o autor,

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação, que para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; é a teoria que remete a ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (1992, p.115)

Neste sentido, a questão da práxis torna-se um projeto em busca de autonomia para as práticas pedagógicas. Franco fala do ato pedagógico dizendo que ele

é sempre práxis na medida que envolve necessariamente: a) o estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige dá sentido à ação; b) o conhecimento do objeto que se quer transformar, na direção de sua intencionalidade, que já é determinada em função desse conhecimento;c) a intenção planejada e científica sobre o objeto com vistas a transformação da realidade. (2003, p.79).

Embora a práxis esteja ligada à idéia de ação, é importante que ela seja desvinculada do caráter pragmático e utilitarista. Buttura (2005) diz que a práxis é exercício científico da pedagogia, portanto, ciência da educação, é teoria e exige rigorosidade metódica, reflexão, compromisso ético e social. Não obstante, para Benincá, “a teoria da práxis não é um mero produto metodológico; ao contrário, inspira o método, que se reconstrói ao longo do trabalho de investigação” (2002, p. 99). De acordo com Benincá (2002) a pedagogia da práxis mostra-se como caminho possível para viabilizar a transformação do senso comum. A perspectiva da práxis será justamente de buscar novos sentidos e, para tanto, é preciso partir do referencial de que é próprio do ser humano incomodar-se com aquilo que lhe falta, ou como falava Paulo Freire, que lhe oprime. Para Freire “a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (1970, p.40). A práxis torna-se então a ação da consciência que, “para ser transformadora, deve, pois, provir da própria conscientização; e, para continuar libertadora, deve servir de questionamento, de novo desafio para a consciência. É pela dialética reflexão-ação/ação- reflexão que o homem encontra o caminho da libertação” (MÜHL,1998, p. 300-301)

Práxis, segundo Freire, é reflexão e ação que transforma a realidade, e acrescenta, ainda, a idéia de conscientização. Para que haja reflexão, é preciso ter consciência e clareza dos aspectos teóricos e práticos que envolvem a realidade da docência e o processo histórico que a envolve. Mühl, referindo-se à práxis, afirma que ela

(...) como ação da conscientização, deve sempre ter em vista o processo histórico em que está inserida. E como parte do processo de libertação histórica, a práxis é inesgotável. (...) A práxis, para ser transformadora, deve, pois, provir da própria conscientização; e, para continuar libertadora, deve servir de questionamento, de novo desafio para a consciência.(1998, p. 301).

Falar de práxis na formação de professores, tanto inicial como continuada, é conferir responsabilidade na condução da educação a partir de suas ações, é reconhecê-los como sujeitos desta práxis e ver no cotidiano de suas relações um indicador importante para mudança. Benincá destaca que

(...) A práxis pedagógica observa e registra relações não embasada numa visão externa, mas da prática dos que se encontram em relação. Qualquer possibilidade de transformação das relações implica a vontade dos sujeitos em relação. A decisão de transformar as relações compromete também os contextos que constituem tal relação; significa que a transformação da relação implica a transformação dos contextos, os quais favorecem a mudança nas relações. Este é o caminho da práxis: são sujeitos em transformação e não objetos transformados. (2002, p.180)

Através do conceito de práxis, é possível falar de conhecimento, pois nessa perspectiva teórica, entende-se que o mesmo é resultado de um mundo criado pela atividade humana que envolve ações práticas e teóricas. Pensar a práxis como caminho, é realizar uma prática pedagógica baseada na ideia de que todos são sujeitos, responsáveis pelas mudanças que almejam. Nesse sentido, a partir do diálogo, os sujeitos envolvidos na ação pedagógica se abrem para o desenvolvimento e o questionamento da necessidade de novas posturas.

2.2 O senso comum pedagógico

No contexto desta pesquisa, falar do senso comum pedagógico é importante para a construção de um processo de formação continuada que vise à práxis, pois está implicado nos processos de construção do conhecimento pedagógico. O “senso comum” é um termo que frequentemente aparece nos textos pedagógicos, referindo-se a conhecimentos genéricos, não sistemáticos e elaborados de maneira ingênua que intervêm na prática educativa.

Ao longo da história da filosofia e da ciência, vários sentidos foram atribuídos ao senso comum. Benincá traz uma importante contribuição para a compreensão do senso comum, quando diz que “a oposição entre sabedoria e saber popular entre os povos antigos é, certamente, uma das geradoras do conceito de senso comum”(2002, P.77). O conhecimento estabelecia a diferença entre as classes ou grupos sociais. Ter conhecimento era sinal de poder, ao passo que o conhecimento popular era desqualificado, considerado vulgar. Essa diferença politicamente organizada servia como justificativa para manutenção do poder da aristocracia sobre as classes menos favorecidas.

Outras contribuições teóricas importantes para a compreensão do senso comum podem ser encontradas em Augusto Comte e em Gramsci. Comte, através da teoria

positivista avaliava e caracterizava o senso comum como conhecimento vulgar e desprezível, e defendia a idéia de que deveria ser superado por se tratar de um estado superado pela inteligência humana.

Em contrapartida, Gramsci (1995) vê no senso comum um espaço significativo para transformação dos conceitos construídos historicamente. Em sua obra “Concepção Dialética da História”, o autor diz que “não existe um único senso comum, pois também ele é produto de um devir histórico” (1995, p.14). Enquanto Comte defende a ideia de superação do senso comum com o avanço da ciência, Gramsci propõe o diálogo com as concepções que foram construídas historicamente e vê nelas a possibilidade de passar de uma concepção ingênua do mundo, para uma concepção crítica e refletida.

Benincá (2002) caracteriza o senso comum como conhecimento que é construído com base na experiência de um determinado cotidiano cultural, demonstrando a idéia de historicidade. Esse conhecimento caracteriza-se também, por seu sentido de praticidade orientadora, ou seja,

As experiências individualizadas geram os sentidos particulares dos objetos e situações experienciadas, cujo conjunto forma “o mundo” de cada ser humano, mas, ao mesmo tempo, constitui-se em conhecimento e em sabedoria. Do conhecimento e sabedoria resultam o senso comum e sua praticidade. Por outro lado, pelo fato de a experiência produzir os sentidos, deste resulta a concepção do mundo. (2002, p. 82).

Os sentidos de mundo, elaborados a partir das experiências, apresentam-se como orientadores das práticas dos indivíduos e estão presentes nos valores, nos costumes, modos de conhecer, de organizar a vida social. Paulatinamente, o indivíduo vai encontrando na sua maneira de ver e organizar o mundo, a única forma de raciocínio, não se questionando se existe outra forma ou possibilidade de explicação para o que vivencia. É justamente aí que se origina o senso comum, do processo de se acostumar a uma visão de realidade que não questiona, que a vê de maneira espontânea e acrítica.

Moscovici (apud BENINCÁ, 2002, p.90) faz uma reflexão acerca do senso comum e o define da seguinte forma:

Aquilo que denomina senso comum aparece em duas formas. Primeiro sendo um corpo de conhecimentos produzidos de forma espontânea pelos

membros de um grupo, tendo por base a tradição e o consenso. Sendo um conhecimento de primeira mão, é nesse terreno que nasce e prospera a ciência. Segundo, enquanto soma de imagens mentais e de relações de origem científica, consumidos e transformados para servir na vida cotidiana. Nesse sentido, o sentido comum é penetrado pela razão e é submetido à autoridade legítima da ciência. Este é um conhecimento de segunda mão que se estende e estabelece constantemente um novo consenso sobre cada descoberta e cada teoria.

Associado à formação e à prática do professor, o senso comum deixa suas marcas. Pode-se dizer que o senso comum tem condições de ser considerado como uma atitude pedagógica, mas que tem em vista apenas os resultados práticos. Um professor portador do senso comum pedagógico terá dificuldades em realizar um processo de investigação, satisfazendo-se com as informações advindas de sua prática. “O professor portador dessas atitudes do senso comum tende por isso, a ser autoritário e dogmático, já que os saberes do senso comum de que é possuidor são entendidos como completos”. (BENINCÁ, 2006, p.47)

No movimento de constituição do ser professor, é importante ter claro a presença do senso comum nos modos de pensar, de organizar os fazeres e os saberes. Veiga entende a prática pedagógica como “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserido no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática”(1992, P.16). Aliar teoria à prática, neste sentido, vem como possibilidade de modificação da concepção de mundo, e de transformação do modo de pensar. Há possibilidade também de que os novos sentidos introduzidos pela teoria conduzam o professor a perceber as contradições presentes em sua ação.

Existe no senso comum uma forte tendência em dicotomizar teoria e prática, ou seja, o discurso distancia-se da prática. Benincá diz que a dicotomia teoria e prática é muito comum nas escolas quando os professores apontam as dificuldades pedagógicas e até se mostram enfáticos na hora de propor mudanças, porém, na hora de agir, “a consciência disponibiliza os sentidos que lhe estão “à mão” de modo que intencionam a ação com base nesses sentidos disponíveis e não no discurso elaborado”(2002, P.121).

De acordo com as questões apontadas acima, pode-se encontrar tanto os elementos que servem de alvo às críticas da ciência ao senso comum, como outros, que poderiam ser considerados positivos. Com relação aos aspectos positivos, é possível afirmar que o senso comum se manifesta como atitude do homem comum e que pode sofrer transformações. O senso comum é um conhecimento construído a partir do cotidiano cultural, que segundo

Benincá “é o espaço onde as ações são realizadas de forma rotineira”(2002, P.53). É um espaço constituído pelo indivíduo, que extrai dele suas relações e o seu sentido de mundo. Sendo assim, passa a ser portador de um sentido pedagógico na medida em que se transforma em fundamento da ação educativa. Vinculado ao processo de formação reflexiva do professor, o entendimento do senso comum apresenta-se como possibilidade de transformar o conhecimento ingênuo em conhecimento crítico.

Apesar disso, o senso comum mostra-se resistente porque dá sentido para o agir humano. Um grupo tomado pela consciência do senso comum cria uma grande resistência em relação a qualquer processo reflexivo de mudança. Benincá (2002), quando fala senso comum, diz que ele não se refere a um mero conhecimento ingênuo, nem é possível superá-lo sem considerar a força que sua orientação prática possui.

Os discursos elaborados pelo senso comum têm uma capacidade muito grande de dar sentido para a vida cotidiana, bem como uma grande potencialidade de ser articulado a diversas visões de mundo. O cotidiano torna-se então o recurso onde se originam os sentidos das coisas, onde a cultura é produzida. O conhecimento que é produzido neste estágio de consciência é denominado por Benincá como conhecimento do senso comum: “trata-se de um conhecimento fragmentado e pouco coerente, pois o sentido dos objetos e do agir humano é fornecido pelo ambiente externo”(2002, p.54).

Benincá destaca ainda que

O senso comum, é um saber porque é prático para a vida, capaz de sentir e perceber os perigos e ameaças que podem destruí-lo e, nesse caso, tem potencialidade de articular-se para resistir. É também conhecimento, pois se constitui em compreensão do mundo e em base da consciência prática. Como experiência de sobrevivência, acumula condições para rejeitar ou acolher e legitimar informações e conhecimentos advindos de contextos externos. Nesse sentido, passa a oferecer critérios para sua condução ética e política, incorpora os conhecimentos científicos e filosóficos, quando os julgar oportunos e viáveis, para sua sobrevivência. (BENINCÁ, 2002, p. 86).

O senso comum é constituído por um conjunto de “conhecimentos não-científicos” e pode ser classificado como parte constitutiva do que chamamos de cultura popular. O modo de ver e de fazer do senso comum, mesmo não contando com uma estrutura de difusão organizada e institucionalizada, penetra na consciência do homem comum de

maneira profunda que, além de servir a cada homem individualmente, assume funções sociais importantes.

Cipriano Lukesi fala do senso comum e diz que ele

(...) interessa (e muito) a situação conservadora da sociedade em que vivemos, em função do fato de que ele não possibilita o surgimento de uma “massa crítica” de seres humanos pensantes e ativos na sociedade. O senso comum é o meio fundamental para a proliferação da manipulação das informações, das condutas e dos atos políticos e sociais dos dirigentes e dos setores dominantes da sociedade. (1994, p.107).

A formação traz em si um projeto de ação e transformação, fundamental na construção da identidade docente. É preciso lembrar que a formação possui distintos enfoques e traz consigo idéias e significados ambíguos e vinculados ao âmbito no qual se encontrem situados. Cabe então pensar que uma formação com base em princípios do senso comum, orientados por uma política de interesses, terá, no mínimo, dificuldades para problematizar e sistematizar a orientação das atividades pedagógicas, retirando delas seu caráter de transformação da realidade. Benincá, em sua tese de doutorado, escreve que

Os movimentos sociais e políticos de caráter contestatório ou revolucionário, através da reflexão e investigação social, podem pôr a descoberto as contradições existentes no interior do senso comum, sobretudo quando oriundas de processos de reificação social. O caminho da reflexão pode revelar a fragilidade das instituições reificadas e devolver-lhes seu caráter de historicidade, desvendando-lhes as contradições inerentes aos fundamentos e à sua estrutura social. Esse fenômeno gera, normalmente, reações coletivas, oriundas dos portadores do senso comum, pois eles se sentem ameaçados existencialmente pela crítica às instituições. Contudo as reações mais violentas e opressivas têm sua origem na insegurança existencial provocada pela ação ideológica, em defesa de interesses econômicos e políticos. O senso comum resiste à transformação por razões de segurança e, por isso, procura sempre reificar as estruturas sociais. A ação ideológica, porém, pode ocultar outros interesses, além da segurança, embora opere da mesma forma, reificando as instituições e os princípios que lhe dão suporte, alienando o senso comum, mantendo-o submisso e dependente. (2002, p. 94)

A discussão volta-se para uma formação que ultrapasse as exigências lineares e instrumentais da política educacional. Contudo, tem-se recebido no Brasil uma grande quantidade de idéias, às vezes, do tipo receita, que vem influenciando sobremaneira o

pensamento pedagógico e a política nacional para a educação. Os autores hoje, expressivamente publicados no Brasil, colocam a formação de educadores na ponta do debate educacional brasileiro. Porém, sem retirar o mérito do fértil pensamento desses autores, tende-se a esquecer que são pesquisas realizadas fora do contexto da real situação da educação brasileira. Nesse sentido, compartilha-se do pensamento de Libâneo, quando este diz que,

A educação nunca pode ser a mesma em todas as épocas e lugares devido ao seu caráter socialmente determinado. As normas sociais, os valores, os modelos de vida, de trabalho e de relações entre as pessoas correspondem a modelos socialmente dominantes encarnados pelas classes que detêm o poder econômico e político (...) A prática educativa intencional compreende assim, todo fato, influência, ação, processo, que intervém na configuração da existência humana, individual ou grupal, em suas relações mútuas, num determinado contexto histórico social. (1998, p.72).

A educação e a formação do professor são atividades que precisam ser intencionadas e permeadas pelo conhecimento e pelo diálogo. O conhecimento, sendo sempre uma produção social, insere-se numa dimensão política e requer uma condição de diálogo. O que alguém constrói tem sentido na interlocução com os outros. Portanto o conhecimento é sempre uma construção coletiva. Como afirma Freire (1982), é diálogo, na medida em que não há transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (p. 69). O diálogo implica em autonomia e politização dos envolvidos nos processos educacionais.

A autonomia se constitui na possibilidade dos professores assumirem, apoderarem-se do conhecimento não mais para reproduzir os saberes já formalizados. Ao contrário, para se tornarem capazes de refazer, cotidianamente, o que se sabe e o que não se sabe, passando a atuar criticamente na direção de superar o senso comum e de ser capaz de agindo nos espaços de conflito, modificar a cultura da sociedade.

Tanto para Freire como para Gramsci, o senso comum não é uma forma menor do conhecimento. Ao contrário é o ponto de partida para produção docente. A partir dos saberes presentes no senso comum e do concreto, é que se pode construir uma compreensão mais rigorosa, mais elaborada e, portanto, menos ingênua dos diferentes momentos da produção do saber.

O senso comum é, assim, uma forma de saber presente no cotidiano da vida social e é dele que se pode constituir o pensamento crítico que exige uma compreensão rigorosa em relação ao conhecimento da ação humana.

2.3 Os professores como sujeitos da práxis pedagógica

Embora se saiba que o professor não é o único sujeito da práxis, nesse momento, referimo-nos a ele, para tratar a idéia de ser humano carregado de subjetividade, que está sempre construindo conhecimento, fazendo-se e refazendo-se pela suas relações que se dão em um cotidiano coletivo. Toda possibilidade de transformação das relações implica a vontade dos sujeitos, e requer deles a conscientização.

O ser humano se constitui, a partir do meio em que se insere, nas suas relações sociais vai construindo seu modo de agir, suas condutas normativas, suas formas de conhecer e interpretar esses conhecimentos. Para Luckesi, a consequência disso é que “cada ser humano é propriamente o conjunto das relações sociais que vive, de forma prática, social e histórica”(1994, p. 110). O ser humano é ativo, produz e modifica o meio em que vive através de suas ações práticas. As ações realizadas pelo ser humano passam, em primeira instância, por uma organização individual, subjetiva para então ser comunicada ao coletivo. Assim, o ser humano assume-se como sujeito cognoscente, comunica-se e relaciona-se. Torna-se sujeito na medida em que reflete sobre suas escolhas e as possíveis consequências das mesmas.

As opções que são feitas pelo ser humano são atributos de sua liberdade e serão auto questionadas, na medida em que este, consciente de sua incompletude, mostrar-se aberto ao novo. Damke diz que

Por ser estruturalmente aberta, transcendente e temporal, a consciência não se deixa aprisionar por nenhuma situação vivida, mas se lança para além de si mesma em busca de mais, na direção da plenitude. Como o ser humano não está pronto, a sua experiência existencial define-se como processo de permanente encarnação histórica, isto é, de conquista pessoal e de mundo. (1995, p. 54).

Em Freire (1980), encontramos a ideia de que é só na medida em que o ser humano, integrado em seu contexto, refletindo com ele e sobre ele, é capaz de comprometer-se com suas escolhas e chega a ser sujeito. E, na medida em que assume um projeto de mudança, torna-se sujeito da história. Ainda em Freire encontramos o seguinte pensamento:

A produção da existência humana pressupõe o conhecimento, que, todavia não se configura como um conjunto de verdades acabadas, mas como um contínuo processo de busca em que o movimento mesmo de sua construção é o movimento mesmo de constituir-se como ser humano, construindo o mundo. Humanizar-se é permitir a tomada de consciência da plenitude humana como condição e obrigação, como situação e projeto. (1998, p. 84)

Pensar que o conhecimento liberta, emancipa e torna o sujeito capaz de ser autor de sua própria história, traz em si a idéia e a necessidade de colocar a formação inicial e continuada do professor como ponto fundamental de humanização, já que este terá como objetivo auxiliar a formação de outros sujeitos.

Refletir sobre o conhecimento dos sujeitos da práxis implica pensá-lo como processo que se constrói e reconstrói constantemente. O conhecimento é fruto da ação individual e coletiva dos sujeitos e precisa ser objetivado. Conhecer remete ao aprender, e, quando o professor aprende com seu trabalho, está produzindo um conjunto de conhecimentos que poderíamos associar ao que Gramsci (1989) entende como “ bom senso”.

Esses conhecimentos refletidos, a partir da prática, permitem ao professor encontrar formas para problematizar as situações vividas no cotidiano, ou seja, investir na prática como lugar de saber. Esse investimento pressupõe “devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) e isso passa pela constatação de que o sujeito constrói seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida” (NÓVOA, 1995, p.25). Implica, ainda, levar em consideração que as reflexões e aprendizagens não são produzidas solitariamente, e, sim, constituídas pelas relações que os sujeitos são capazes de organizar.

Nas práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos professores, não se pode desconsiderar que sempre existirão os sujeitos da ação, o sentido desta ação e o contexto histórico social em que estiverem inseridos. O professor, como sujeito da ação, quando realiza suas atividades, poderá agir de maneira reflexiva, ou ter uma ação orientada pelas

exigências do ambiente. Mesmo assim, ele possui um sentido para a ação, aquela da qual dispõe em sua consciência. A consciência que conduz a ação pedagógica do professor, muitas vezes apresenta-se de maneira espontânea, organizada pelos acontecimentos do cotidiano, absorvidos e não refletidos teoricamente. Como os professores estão inseridos em um contexto, acabam elaborando sua rotina e agindo de acordo com o que absorvem dela, muitas vezes num movimento automático. Benincá refere-se a esse assunto dizendo que “O contexto, onde se dão as atividades espontâneas é designado de cotidiano; é o espaço onde as ações são realizadas de forma rotineira, dizendo-se popularmente que o cotidiano é rotina” (2002, p. 75).

Os sentidos das coisas são constituídos no cotidiano, e esses sentidos tendem a se reproduzir nas relações do ser humano. Em muitas situações, o cotidiano é a única fonte de informação para constituição dos conhecimentos do professor.

Porém, na medida em que o professor é orientado pela pedagogia da práxis, ele passa a perceber todos os envolvidos no processo pedagógico como sujeitos. A relação sujeito-objeto deixa de existir para dar lugar a uma relação de diálogo em que todos podem emitir sua opinião e constituir ações mais solidárias.

Dalbosco diz que “considerando o fato de que o sentido da ação constrói-se por meio do relacionamento entre seres humanos, pode-se dizer que seu sentido nobre e eticamente relevante acontece quando se evidencia nele o caráter de solidariedade em oposição ao egoísta” (2006, p.161). A capacidade para o diálogo é requisito fundamental a uma formação voltada para a atividade da práxis, uma vez que permite olhar para a diversidade. Dialogar remete a escutar, trocar, quebrar a resistência ao novo e constituir a autonomia necessária ao fazer pedagógico. Neste sentido

Um diálogo aconteceu quando deixou algo dentro de nós. Não é o fato de que nós experimentamos algo novo, o que faz o diálogo um diálogo, mas que algo outro veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria do mundo. (ALMEIDA apud GADAMER, 2000, p. 134).

Ser autônomo com base no diálogo, permite ver o professor como sujeito crítico, capaz de pensar a realidade e projetar suas ações. No entanto, é fundamental que receba as condições necessárias para desenvolver-se. Freire destaca que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”(1998, p.66). Sendo assim, é possível compreender que o processo

de formação do professor sinaliza o desenvolvimento de sua autonomia e de sua afirmação como sujeito da práxis pedagógica.

Para conquistar uma pedagogia baseada na práxis é importante que o educador possua a capacidade de compreender a realidade e o meio em que está envolvido. Trata-se realmente de um comprometimento político e de uma competência profissional (teórica e prática) para transformar a realidade na qual vive. Caso não haja a compreensão e a reflexão acerca da realidade, o educador não conseguirá desempenhar seu papel na práxis pedagógica e possivelmente desenvolverá suas ações baseado nas vivências constituídas pelo senso comum.

2.4 A teoria e a prática ressignificando o senso comum pedagógico

Como já foi mencionado anteriormente, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, precisa levar em conta pelo menos dois aspectos fundamentais, ou seja, um de dimensão prática e outro de dimensão teórica, e ambas necessitam estar numa relação dialética para que não haja domínio de uma sobre a outra.

Pensar sobre o senso comum pedagógico e descobrir como ele orienta as ações dos professores é fundamental para a formação e o desenvolvimento da práxis. Entretanto, na tentativa de transformação do senso comum, não é necessário criar sobre ele um discurso negativo, e sim elaborar um discurso que tome as práticas como ponto inicial para a teorização.

A teoria e a prática são conceitos que estão presentes em muitas literaturas que se referem à formação de professores. Mas ainda é grande a dicotomia entre ambas. A formação tecnicista dos professores, orientada por um positivismo pragmático, que impõe um modelo epistemológico de conhecimento prático e utilitarista, muitas vezes negligencia o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade e dificulta a constituição de uma epistemologia da práxis.

Paschoal define teoria como um “conjunto de conhecimentos formulados e demonstrados cientificamente sobre determinado assunto”(2005, p.818). Pensar o conceito de teoria remete à idéia de sistematização, e traz em si os conceitos de pesquisa, reflexão, método que precisam estar associados à linguagem.

É necessário que o processo da teorização esteja articulado a um conceito de racionalidade, visto que, segundo Dalbosco, “Processos formativos - educacionais não ocorrem sem recurso a um conceito de racionalidade” (2006, p.251). Isso significa dizer que a formação do professor compõe um campo de competência diretamente relacionado aos saberes epistemológicos de sua área de atuação. Segundo Hurtado

[...] teorizar é um processo de aprofundamento ascendente, isto é, um processo de acumulação e avanço quantitativo e qualitativo no conhecimento da realidade e a partir da mesma realidade, mediante ações sistemáticas de reconhecimento, abstração, análise e síntese, que levam, mediante a construção e apropriação de conceitos, ao conhecimento e apropriação de um modelo científico de interpretação da realidade e de suas leis históricas. (1992, p.52).

A prática, ou o que poderia ser chamado de ação educativa ocorre, em geral, numa esfera mais espontânea, de maneira assistemática e relaciona-se com o senso comum. O senso comum é uma concepção de mundo intuitiva e de certa forma ingênua, que carrega em si uma grande força para orientar muitas das práticas desenvolvidas na educação.

O ser humano age pela consciência prática. É por ela que passam os conhecimentos, sejam eles científicos ou de informações cotidianas. A consciência prática dá a legitimidade para a utilização de determinado conhecimento. Vasquez traz uma idéia importante a esse respeito quando fala que

A atividade teórica em seu conjunto – como ideologia e ciência- considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, só existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade. (1977, p. 202).

O autor diz ainda que “consideradas as relações entre teoria e prática no primeiro plano dizemos que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é fundamento da teoria” (p.215). Neste sentido, cabe também destacar a contribuição de Cortella quando diz que “nenhuma teoria é neutra, assim como nenhum método pedagógico, pois têm raízes no momento histórico, político e econômico em meio aos quais é formulada” (2002, p. 88-89). Refletir sobre teoria e prática na formação do professor transforma-se em um ato de politização. A ação humana é sempre uma prática

carregada de intencionalidade e, segundo Benincá (2002), não dá para falar em prática sem ter presente a intenção que a determina.

Partindo de uma concepção dialética, é possível compreender que teoria e prática são elementos indissociáveis e, portanto, não pode haver dicotomia entre ambas. Benincá destaca que

[...] A dicotomia “teoria e prática” se explicita quando um discurso não consegue se transformar em consciência intenção. O discurso se mantém estéril porque é vazio de ação; pode, até, contrapor-se a outra intenção que se expressa de forma contraditória; pode, também, ser originário de uma compreensão teórica correta sobre determinada situação política ou pedagógica; é possível, inclusive, que chegue a fazer propostas de transformação de situações avaliadas como injustas. Contudo, se não conseguir ressignificar os sentidos presentes no senso comum disponíveis para serem intencionados pela consciência, não conseguirá se tornar prático. A dicotomia, por isso, localiza-se entre o discurso sem ação(teoria) e a prática intencionada pelos sentidos presentes no senso comum. (2002, p.63).

A coerência entre teoria e prática ocorre e consegue ser processo quando é capaz de transformar a concepção pedagógica dos professores. “A prática intervém sobre a compreensão dos agentes, e quando estes não encontram explicação em suas concepções de mundo, são obrigados a ampliar suas visões teóricas” (BENINCÁ 2002, p. 49). Quando conseguem ampliar a visão teórica, dão-se conta muitas vezes da contraditoriedade que se manifesta em suas práticas.

No senso comum pedagógico, a relação entre a teoria e a prática, acontece de forma inadequada. O professor consegue, às vezes, se dar conta que sua ação é contraditória, mas não consegue localizar o lugar desta contradição, falta-lhe a capacidade reflexiva de reorganização. Um discurso teórico que não é capaz de reorganizar a prática, não tem razão de ser. A esse respeito Vázques escreve:

A teoria em si, nesse ou em qualquer outro caso, não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para resolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (1977, p.36).

O sentido pedagógico do senso comum está vinculado ao processo de transformação do seu caráter de conhecimento acrítico em conhecimento reflexivo. Desse modo, pensar a formação e a relação entre a teoria e a prática é fundamental para que os processos educativos ocorram de maneira satisfatória.

De acordo com Benincá (2002), o núcleo em que se dá a relação da teoria com a prática é a ação pedagógica, e essa ação envolve níveis diferentes de consciência. A consciência disponível indicará e informará o professor na sua prática cotidiana. A prática educativa constitui-se como caminho e espaço para a práxis. Nesse sentido, o senso comum poderia ser transformado por duas vias: “pela via da prática ou pela via da reflexão”(BENINCÁ, 2002).

No primeiro caso, os professores ressignificam seus sentidos sem se dar conta do processo de transformação. Já no segundo, é necessário a ressignificação das práticas pelo caminho da reflexão. A reflexividade é condição importante para a transformação da consciência ingênua. Para Paulo Freire, a consciência ingênua “é a manifestação de certa simplicidade, tendente a um simplismo na interpretação dos problemas, isto é, encara os desafios de maneira simplista, apressada e superficial” (1979, p. 40). Quanto ao processo de reflexão, Gómez diz:

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção . Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de aprender. (1999, p. 29).

A tríade ação-reflexão-ação, no processo de formação inicial ou continuada dentro do contexto cotidiano das relações, constitui-se num ponto de partida para uma formação orientada pela metodologia da práxis. É importante considerar o cuidado para não individualizar o processo de reflexão das práticas, pois elas não acontecem isoladas e sim no coletivo. Ver na reflexão tão somente a perspectiva de solução para as práticas é correr o risco de banalizar o processo reflexivo, é fundamental que haja apropriação crítica do contexto que gera a prática, e passar à ação num processo de mudança. Giroux (1990) desenvolve uma concepção de professor como profissional crítico, que necessita do coletivo como ponto de partida para a reflexão. É necessário situar a realidade escolar num

contexto mais amplo para ter claro a direção e o sentido da reflexão, pois um processo de reflexão, não sustentado na análise das condições concretas da escola, não oferece suporte de transformação.

Sacristán (1998) afirma que entre o conhecimento e a ação está a mediação do sujeito. Esse sujeito atua com uma intencionalidade que marca seu pensamento. Dessa forma, cabe destacar que entre a teoria e a prática está incluída a subjetividade e esta tornará inteligíveis as ações do sujeito e a forma como pensa e organiza os conhecimentos no contexto concreto de suas ações. Freire fala que

No contexto concreto somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no contexto teórico assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito objeto que se dá no contexto concreto para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. Estes momentos constituem a unidade da prática e da teoria, da ação e da reflexão. (1976, p.135).

Ao considerar a idéia do professor como profissional crítico e reflexivo, é importante vê-lo como sujeito capaz de produzir conhecimentos a partir de suas práticas, desde que na reflexão intencionada problematize os resultados obtidos com o suporte da teoria. O processo de reflexão precisa apresentar-se como forma de levar o professor a compreender que é agente de uma realidade social, e que precisa preocupar-se com a apreensão das contradições e não atuar dentro de uma realidade instrumental.

Alguns autores como Giroux (1997) e Contreras (2001) apontam para o fato de que o saber docente não é formado apenas pela prática, sendo também necessária uma compreensão teórica dos elementos que a condicionam. Zeichner (1993), a partir de suas pesquisas, afirma, entre outros aspectos, que a prática reflexiva como prática social só pode ser realizada em coletivos, o que leva as escolas a se transformarem em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apóiam e se estimulam mutuamente.

Nesse sentido, os projetos de formação continuada devem fundamentalmente ultrapassar a inclusão da reflexão sobre o exercício profissional e abrir-se em direção à análise crítica dos contextos escolares, das condições concretas das escolas, da organização do trabalho docente, das práticas que desenvolvem e que expressam um compromisso emancipatórios de transformação das desigualdades sociais.

Os saberes da experiência, na maioria das vezes, são os formadores dos demais conhecimentos e é na prática refletida que estes conhecimentos se concretizam, na

inseparabilidade entre teoria e prática. A experiência do professor é um espaço gerador e articulador de conhecimento que, no entanto, só se torna possível mediante a sistematização que passa por uma postura crítica de suas próprias experiências.

Aliar teoria e prática num processo dialético, visando o caminho da práxis, apresenta-se como grande possibilidade de reconstruir a concepção de senso comum atrelada aos processos de formação docente.

2.5 Da prática à práxis pedagógica: um caminho necessário à formação

Inicialmente é fundamental diferenciar “prática” de “práxis”, visando, a partir desta conceitualização, refletir sobre a intencionalidade implícita em cada um destes conceitos, tendo em vista que a ação pedagógica não é neutra.

Com base em Benincá, utiliza-se, neste momento, o termo “prática” para fazer referência “a qualquer atividade humana” que “envolve tanto as atividades da rotina, realizadas de forma autômata, como as ações mais complexas que requerem atenção e reflexão”. Ainda a palavra prática refere-se “às atividades realizadas de forma isolada, ou seja, trata-se de toda e qualquer ação não ordenada em forma de processo”(2002, p.52).

Cabe destacar que, dentro do percurso de formação docente, tanto inicial quanto continuada, o processo é fundamental, pois o mesmo “é entendido como caminho da práxis, ao passo que as práticas isoladas são entendidas como atividades que se esgotam em si mesmas”. (BENINCÁ, 2002, p.52)

A práxis, no entanto, está pautada na reflexão sistemática, visando desdogmatizar a prática e desinstrumentalizar a teoria. A práxis neste contexto precisa ser entendida como processo reflexivo, e que para Benincá “procura superar a dicotomia teoria/prática e sujeito/objeto em busca de uma nova relação entre sujeito/sujeito, cuja prática pedagógica seja uma práxis social”. (2002, p. 37).

O professor como sujeito da ação, quando realiza suas atividades, pode agir de maneira reflexiva, ou ter uma ação orientada pelas exigências do ambiente. Mesmo assim ele possui um sentido para a ação, aquela que dispõe em sua consciência. A consciência que conduz a ação pedagógica do professor, muitas vezes, apresenta-se de maneira espontânea, organizada pelos acontecimentos do cotidiano, absorvidos e não refletidos teoricamente. Desta forma, no campo da educação, a metodologia da práxis terá como

pressuposto que o professor se torne investigador de sua própria prática, que ele reflita, dialogue e avalie seu trabalho.

Uma formação guiada pela práxis necessita tomar o diálogo como fio condutor. O diálogo exige uma relação recíproca entre sujeitos, e é possível dizer que ele provoca a transformação das pessoas envolvidas e suas respectivas atuações no cotidiano. “Portanto, é pelo diálogo que ocorre a práxis no campo das relações humanas e, especificamente, no campo da educação”. (VOLOSKI, 2005, p.112).

A metodologia dialética associada ao processo pedagógico permite que a ideia de ação-reflexão-ação, prática-teoria-prática, conduza o professor à apropriação consciente de sua prática educacional. Pelo processo dialético é possível partir da prática e conduzi-la sistematicamente a novos caminhos de compreensão para então projetar novas ações, de maneira mais consciente, embasada em uma teoria que permita agir estrategicamente.

Hurtado fala da importância de se diagnosticar a realidade em que se desenvolvem as ações pedagógicas e diz que “o resultado do auto diagnóstico constitui de fato um novo nível de conhecimento e interpretação sobre seu ponto de partida” (1992, p.51). O ponto de partida, neste caso, é a “prática”, que se traduz no primeiro passo para o diálogo e para o início do processo de teorização que se faz a partir da prática e não sobre ela. Ao partir da prática, passando por um processo de diálogo com a teoria é possível ao professor distanciar-se da situação inicial (prática) para a construção de conceitos que o auxiliem a constituir instrumentos de análise para sua ação.

No processo dialógico de teorização da ação docente, é fundamental levar em consideração a necessidade de se adquirir a capacidade de autonomia crítica, pois assim, o professor poderá assumir convicções próprias a respeito de sua prática. A ação reflexiva proporcionará ao professor o retorno à prática, “porém não entendida no sentido original do qual se partiu, pois isso significaria a anulação do movimento dialético” (HURTADO, 1992, p.55). Ainda de acordo com o autor, “o processo de reflexão teórica sobre o ponto de partida deve provocar nosso avanço em termos não só intelectuais, mas na qualidade racional, organizativa e política das ações transformadoras da mesma realidade da qual se partiu”.

Com base no pensamento de Oscar Jará, Hurtado afirma que “teorizar não significa qualquer tipo de reflexão” (1992, p.53). É necessário que haja um processo ordenado de abstração, que permita passar de uma visão espontaneísta da realidade para uma compreensão mais refletida e politizada que leve em conta os aspectos econômicos, políticos e ideológicos historicamente atrelados à educação.

Os processos de formação que visam à passagem de uma prática assistemática, envolvida por idéias do senso comum para a práxis, devem mobilizar os conhecimentos do educador para a “reflexão crítica na e sobre a ação” (SCHÖN, 1995, p.88). A formação deverá possibilitar ao professor que mobilize

[...] os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de sua identidade como professores (PIMENTA, 1997, p.48).

A práxis pedagógica é uma ação coletiva, que se dá pela via da ação-reflexão-ação e cujo objetivo maior seria ajudar o professor a reconhecer-se como produtor de saberes e construtor de uma “epistemologia da prática docente, capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.49). A reflexão na ação constitui um momento importante na formação do profissional prático, por possibilitar a

[...] confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional e, então, no contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem (PÉREZ-GÓMES, 1995, p.104).

Pensar na metodologia da práxis como caminho para a formação docente, saindo da prática autômata, implica considerar uma prática reflexiva e competente que desenvolva a teoria e a prática de maneira coerente, sendo capaz de conduzir o professor a uma orientação crítica e a uma ação coletiva que tenha como objetivo alterar não só as relações da sala de aula e da escola, mas também os contextos sociais mais amplos.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

Neste capítulo, apresenta-se o processo de formação continuada vivenciado por um grupo de professores. Processo este que acontece há dois anos e tem como objetivo principal a constituição da práxis pedagógica. Na perspectiva de projetar teoricamente elementos sobre o assunto, procurou-se problematizar o processo de formação continuada com ênfase a questões referentes à necessidade de refletir na e sobre a ação, às resistências apresentadas pelo grupo e aos processos de mudança ocorridos.

3.1 Contextualizando a problemática

A formação inicial é para o professor, sem dúvida, o primeiro passo para o exercício da docência, no entanto, acredita-se que é através da formação continuada que ele consolida sua prática profissional e constitui assim a sua identidade. É no processo de reflexão crítica de sua prática que o professor consolida ou revê ações e tem a possibilidade de construir novos conhecimentos. Acredita-se que é na prática associada ao processo de formação teórica que o professor constrói novos subsídios que só a formação inicial não tem condições de oferecer.

Do ponto de vista da ANFOPE, a formação continuada é considerada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional que tem condições de proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e de propor novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico, ou seja, a formação continuada assume a possibilidade de melhorar a qualidade do ensino.

Alguns autores relatam que a formação continuada sempre esteve relacionada aos interesses do capital, era considerada apenas para responder à necessidade do desenvolvimento econômico, à lógica do mercado, sem levar em conta as necessidades pessoais e profissionais.

É pertinente refletir a partir do pensamento de Benincá (2002), que afirma que a formação continuada se processa sob três enfoques: 1- Processo informal e espontâneo; 2- Formação oficial; 3- Formação pela práxis.

O processo informal e espontâneo estaria relacionado ao senso comum, a uma formação que ocorre no cotidiano escolar, como uma prática espontânea, individualizada e não planejada. Nesse processo, o professor orienta sua prática pelas intuições e pelo saber adquirido de suas experiências, deixando de lado o confronto reflexivo de suas ações.

No segundo caso, o da formação oficial, estaria ligado a processos de formação resultantes de cursos, seminários, encontros oferecidos por instituições governamentais ou universidades. Muitas vezes, este tipo de formação apresenta assuntos que se distanciam dos problemas cotidianos da escola, havendo assim dificuldade para o professor fazer a relação entre a teoria e a prática.

Já a formação pela práxis significaria a junção dos dois tipos de formação, caracterizando-se pela criação de espaços de reflexão na escola que coloquem permanentemente em discussão os conteúdos provenientes das leituras, cursos e saberes da experiência. Para a escola, uma formação continuada, pensada a partir da metodologia da práxis, apresenta-se como uma possibilidade de autonomia. Mas isso só vai acontecer à medida que se conseguir manter atuante um espaço para discussão e pesquisa de novos conhecimentos.

A formação continuada de professores é um processo que não acontece em um único momento, e, por ser um processo, não pode ser determinado o seu fim. O que se pode pensar são etapas e atividades para que ocorra a formação.

A partir dessa concepção, pretende-se relatar um processo de formação continuada que vem sendo desenvolvido na escola já mencionada na introdução deste trabalho com um grupo de professores do Ensino Fundamental - Séries Finais e do Ensino Médio. Nesse contexto, a formação continuada é refletida e compreendida como uma exigência para a atuação profissional do professor.

A proposta de um projeto de formação continuada, com base na ideia de desenvolver um processo de práxis, foi apresentada ao grupo, em março do ano de 2007, justificada pela elaboração de um projeto de mestrado a ser desenvolvido. A iniciativa foi

aceita pelo grupo e colocada em prática nas reuniões pedagógicas mensais – que mais tarde passaram a ser quinzenais. Neste contexto, pretendia-se dirigir a discussão para um ponto específico, ou seja, para a formação continuada de professores no âmbito escolar, tendo em vista as ações pedagógicas.

O debate sobre a formação continuada de professores passa pela discussão prévia das finalidades desta, e pela tomada de decisões claras quanto aos compromissos educativos que se quer atingir. Quer dizer, é preciso conhecer as motivações, as necessidades e os desejos em torno de um processo de formação, pois a probabilidade de sucesso de um programa em que os professores têm possibilidade de escolher as atividades é maior do que daqueles com as atividades e os objetivos determinados por entidades externas.

Para se chegar a um processo de formação em que todos participem é necessário que haja uma metodologia que o conduza. Benincá, desde o início da década de 1990, vem fornecendo subsídios teórico-metodológicos que orientam para uma metodologia dialógica, ou como a compreendemos, “metodologia da práxis”. Através de suas pesquisas, o autor conclui que “é da ação que se parte e é para a ação que se volta; a ação é o ponto de partida e o ponto de chegada, mas o caminho percorrido constitui um processo educativo extremamente rico para o professor que investiga sua prática” (Benincá, 1998, p.134).

Com base nessa ideia, buscou-se, ainda em Benincá, elementos constituintes da metodologia da práxis e foram levados em consideração os seguintes pontos: a)-a observação documentada da prática pedagógica; b)-a constituição de memórias pedagógicas; c)-a teorização da prática e o retorno a ela de maneira intencional e transformadora.

Observar a prática pedagógica é aqui entendido como intencionalidade de buscar subsídios de reflexão e mudança acerca das ações que são desenvolvidas cotidianamente e estabelecidas entre educador-educando-contexto. Dessa forma, segundo Benincá, a observação “tentará perceber como acontece a relação e por que ocorre de tal forma” (1998, p. 136). É no cotidiano da ação docente que encontramos evidências do saber e do fazer pedagógico do professor, pois é onde a práxis se manifesta. Para Heller, “a vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social” (1987, p.19).

A constituição de memórias pedagógicas realizadas pelos participantes do grupo constitui um momento importante desta metodologia. Cada um é desafiado a pensar sobre sua formação, sobre os aspectos que contribuíram para que cada um se constituísse como docente em tempos e espaços definidos e diferentes. Essa reflexão propicia um esforço coletivo e sistemático que proporciona um levantamento de indicativos gerados a partir de

ações. Nesse caso, o processo de teorização “decorre de um primeiro distanciamento crítico sobre a realidade que se expressa através da memória” (BENINCÁ, 1998, p.135).

Teorizar a prática e retornar a ela de maneira intencional e transformadora constituiu-se em um momento de formação continuada mediatizado pela ação-reflexão-ação, resultando num processo coletivo de diálogo. A compreensão desse processo reafirma a concepção de teorização de Hurtado, que afirma que

Teorizar é um processo de aprofundamento ascendente, isto é, um processo de acumulação e avanço qualitativo no conhecimento da realidade e a partir da mesma realidade, mediante ações sistemáticas de reconhecimento, abstração, análise e síntese, que levam, mediante a construção e a apropriação de um modelo científico de interpretação da realidade e de suas leis históricas. (1992, p.52).

No contexto desta experiência de formação, a metodologia da práxis é entendida como articulação indissociável entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, entre o agir e o refletir e entre a ação e a reflexão; é um método dialético que possibilita a transformação da realidade.

Como método de compreensão e transformação da realidade, a práxis traz significativos elementos teóricos e metodológicos para o processo de formação continuada, pois se torna necessário problematizar, contextualizar e construir leituras da realidade. O diálogo problematizador, a análise coletiva das problemáticas enfrentadas pela escola relacionadas a um contexto mais amplo são atitudes fundamentais na produção do conhecimento e de novas práticas pedagógicas e sociais.

Ao longo do desenvolvimento deste projeto de formação continuada, muitas posturas pedagógicas foram se revelando e sendo discutidas. Várias questões foram evidenciadas pelo grupo, mas salienta-se a necessidade de ressignificação de algumas ações, bem como da continuação de outras, sempre levando em consideração o contexto coletivo e individual.

As informações que constituem o corpo teórico deste capítulo foram coletadas ao longo de dois anos, através de apontamentos de conversas formais e informais, registros de memórias dos professores, observações participantes e entrevistas. Procurou-se durante este período observar como ocorriam, como se davam as ações reflexivas dos envolvidos na

pesquisa, bem como as resistências do grupo em relação ao processo e principalmente as mudanças, os resultados ocorridos a partir desse processo.

Os resultados dessas observações serão apresentados a seguir, juntamente com uma reflexão sobre os mesmos. Os dezessete professores que participaram do processo de formação continuada tiveram registradas suas opiniões (registros de práticas e memórias) através do diário de campo utilizado pela pesquisadora. Dez professores foram entrevistados individualmente para colocar suas opiniões e colaborar com o processo de elaboração do método. Os resultados das entrevistas também constituem o corpo do trabalho.

3.2 Refletir sobre a prática: processo necessário à formação continuada

A reflexão da prática pedagógica nesse processo de formação pela práxis assume papel fundamental para que todos os sujeitos envolvidos passem a observar, refletir, analisar, compreender e teorizar a partir de suas ações, tornando assim a reflexão como um momento de produção de conhecimentos, aprendizagens e politização. A esse respeito comenta Pérez Gómez

A reflexão sobre a acção é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação do profissional. Nesse processo são postas à consideração individual ou coletiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios e, o que na minha opinião é mais importante, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade utilizadas pelo profissional quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas. [...] Quando o professor reflete na e sobre a acção converte-se num investigador na sala de aula: afastando a racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. (1992, p.15-106):

Os instrumentos de trabalho do professor (se é que podemos chamá-los assim) são seus conhecimentos teóricos e práticos, e ambos estão em constantes mudanças e adaptações. No entanto, se a teoria e a prática que constituem o professor não passarem por um processo de reflexão (ação–reflexão–ação) corre-se o risco do mesmo permanecer atrelado a um

processo estático e de repetição de ações que podem comprometer o desenvolvimento de seu trabalho.

No intuito de desenvolver o projeto de formação continuada com o grupo de professores da escola, no primeiro momento, instigou-se a pensar sobre as concepções que cada um possuía acerca da “formação continuada”, e que procedimentos seriam importantes para que o processo atingisse a comunidade escolar. Após o aprofundamento do diálogo, passamos a registrar as ideias conforme havíamos combinado. Nesse momento, o grupo entendeu que,

A formação continuada existe aqui na escola. Entendemos que a reflexão ocorre a todo o momento, tanto individualmente como em grande grupo, sem que haja momento especial para tal. A todo o momento estamos discutindo situações ocorridas, buscando opiniões e até mesmo utilizando exemplos positivos experimentados pelos demais, mas não de forma sistematizada assim como estamos pensando agora. (informação verbal)⁷

É importante salientar que, nessa altura da caminhada, o grupo se deu conta da importância de termos uma metodologia de trabalho e da necessidade de uma sistematização de uma organização. De acordo com Benincá, é a metodologia que “orienta o processo pedagógico com base numa concepção teórica que permite compreender o modo como são e como devem acontecer as relações no processo social” (2004, p.34). E o grupo ainda continua,

A formação continuada vai dar conta de discutir conhecimentos que já temos da nossa formação inicial, de estudos anteriores e das nossas práticas. Vai garantir momentos de reflexão, reconstrução do processo educativo para melhorar, renovar e ampliar o que sabemos. (Informação verbal)⁸

Nesse processo, em que estávamos tentando elaborar um conceito para a formação continuada, o grupo levantou uma questão importante que também foi registrada:

Não adianta nós ficarmos aqui pensando, perdendo tempo se só alguns levarem isso a sério. O que se vê é que muitos professores não querem nada com nada, e isso não importa se trabalha em escola pública ou particular. Quantas vezes

⁷ Informações coletadas durante a realização do grupo de estudos em março de 2007.

⁸ Idem.

vemos colegas saindo para fazer curso sem aproveitar, não acrescentam nada a si mesmo nem à escola. (Informação verbal)⁹

Outro professor do grupo, aproveitando a ideia comenta:

Isso que você está falando é uma realidade, só que, se todo mundo for pensar dessa forma, a educação vai ficar ainda pior. Estudar não é perder tempo, faz parte da nossa profissão, nós precisamos estar atualizados. Os alunos e os pais percebem quando o professor não está preparado. (Informação verbal).¹⁰

É possível perceber, de certa forma, que há um descontentamento referente ao coletivo da categoria e, neste caso específico, evidencia-se até a intencionalidade de fazer crítica a colegas do grupo. O coletivo e o individual são influenciados a partir de suas ações cotidianas. É no cotidiano que as práticas docentes adquirem significado, daí a necessidade de estabelecer uma sistemática de formação coletiva em que todos os membros do grupo tenham espaço para o diálogo e para a ressignificação de suas ações.

A proposta para o encontro era discutir e pensar um processo de formação que fosse significativo para todos. Quando questionados sobre que recursos deveriam ser utilizados e qual seria a melhor forma de conduzir a formação continuada, a maioria dos professores manifestou a opinião de que deveria ser uma formação baseada em trocas de experiências, pois isso lhes proporcionaria recursos e condições para conhecer e aplicar novas técnicas em sala de aula. Podemos observar essas questões a partir da fala dos professores I e P:

Eu diria que além das leituras, a troca de experiências. A troca prática de experiências... porque de certa forma quando procuramos um curso, por exemplo, na área de língua portuguesa, de literatura, de produção textual a gente quer aprender novas técnicas, mas estas técnicas a gente percebe que às vezes tu não consegue encaixar perfeitamente. Nas trocas praticas, nas conversas pedagógicas, o que tu faz em sala de aula com teu aluno, tu acaba modificando a tua pratica, melhorando a partir das conversas com colegas, então tudo isso pode melhorar a tua formação continuada. (Informação verbal)¹¹

⁹ Idem.

¹⁰ Informação coletada durante o grupo de estudo em março de 2007.

¹¹ Informação coletada durante o grupo de estudo em abril de 2007.

Para mim a melhor maneira de fazer a formação continuada é através de encontros com professores para troca de experiências, e cursos de atualização por disciplina. (Informação verbal)¹²

Essa visão de formação continuada dos professores I e P, que salientam a necessidade da troca de experiências, de modelos de atividades (e aqui não se tem a pretensão de julgar) são características dos processos de formação baseados em uma racionalidade técnica, que tem base na valorização da prática, na necessidade de mostrar a competência nas ações. Entende-se que no modelo da racionalidade técnica a atividade profissional é instrumental, e tanto melhor será o profissional quanto melhor posicionar-se para enfrentar os problemas postos pela prática através da aplicação de técnicas. Para Perez Gómez,

Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. (1995, p.96).

Percebe-se que há uma separação entre quem produz o conhecimento e quem aplica o conhecimento produzido. É importante, no contexto da formação docente, pensar um processo que não valorize somente a prática, mas que a reflita a partir de concepções teóricas. Trata-se de um investimento na prática como lugar de saber, que pressupõe “devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional), passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida” (NOVOA, 1995, p.25).

O desenvolvimento do projeto de formação para a práxis envolveu momentos importantes de diálogo e reflexão, entre eles destacamos a elaboração de memórias. O texto “A memória como elemento educativo”, elaborado pelo professor Elli Benincá e outros componentes do grupo, serviu como embasamento teórico para a elaboração das memórias do grupo. A primeira proposta de constituição de memórias circulou em torno do

¹² Idem.

processo de formação inicial, cada professor refez o percurso de sua formação, como foi se constituindo para a docência, sem perder de vista que

A memória é um processo de construção das compreensões dos dados ou fatos que os registros apresentam; deve esclarecer a relação que o professor e o aluno estabelecem com o conhecimento; explicitar como eles agem com as informações que recebem ou de que se apropriam e como procedem para reorganizar idéias e significados. A memória não pode ser confundida com a narrativa autobiográfica, pois, diferentemente dessa, é uma reflexão do processo atual em que os sujeitos em relação se encontram. Não é uma reconstrução da história de vida, mas a recriação da prática pedagógica atual através do registro e da análise dos fatos que a constituem. Ela é uma primeira tentativa de elaboração das situações vivenciadas, partindo das impressões existentes na consciência de cada indivíduo. Posteriormente, serve como um recurso que vai auxiliar na reflexão e interlocução com os outros, sejam alunos, professores ou pesquisadores. (BENINCA, 2004, p.67-68).

As memórias elaboradas e socializadas pelos professores constituíram um momento rico de discussão. A professora N rememorando seu processo de formação relata,

A minha formação começou quando comecei ir na primeira série do ensino fundamental, quando aprendi a ler e escrever, e continuou até eu decidir o que queria fazer... Para ser professora, a minha formação começou no ensino médio. Quando fazia ensino médio, fiz dois cursos, o científico que ainda existia na época e o magistério, eu estudava de manhã e de tarde. Eu acabei um ano antes o curso científico, depois terminei o magistério e não quis ir para o estágio, não fiz o estágio. Passei no vestibular, daí que eu não queria mesmo fazer estágio. Fui cursar a graduação, durante a graduação o meu objetivo não era ser professora, não era mesmo, até pelos projetos de pesquisa que eu tinha, que eram muito ligados à área específica (Biologia), eu trabalhava com fisiologia vegetal. Mas quando eu fiz o meu primeiro estágio, a minha visão mudou, foi diferente da visão que eu tive dentro do magistério que foi traumatizante para mim, no magistério eu decidi que não servia para aquilo. Quando eu fiz meu primeiro estágio da graduação numa escola de Ensino Fundamental, a minha visão mudou um pouquinho. Aí eu entrei num grupo de estudos da universidade que se chamava “núcleo de educação em ciências” e aí eu parei de trabalhar com fisiologia vegetal e passei a trabalhar com teorias de jogos didáticos. Na época eu ajudava, era bolsista de uma menina que fazia mestrado nessa área. Quando eu fiz o estágio com o Ensino Médio, eu definitivamente achei que servia para ser professora. Depois fiz a pós-graduação em interdisciplinaridade, e estou trabalhando como professora até hoje. (Informação escrita e verbal)¹³

¹³ Informação coletada em agosto de 2007.

O professor P também se refere a seu processo de formação inicial destacando pontos importantes e relevantes para a reflexão.

Eu fiz minha graduação na área das ciências exatas, já faz bastante tempo, acho que daqui do grupo sou o mais antigo. Minha formação se deu através da pesquisa e do planejamento das aulas em que se buscava uma metodologia que tornasse as aulas prazerosas para meus alunos, sem perder o foco de desenvolver os conteúdos relevantes para o aluno se apropriar do conhecimento... Hoje penso um pouco diferente daquela época em que me formei, porque os alunos mudaram. (Informação escrita e verbal).¹⁴

Mesmo que num primeiro momento tratar as memórias seja um ato subjetivo que envolve as percepções pessoais de cada um, ela adquire um caráter de práxis reflexiva, quando traz à tona concepções teóricas e políticas através das experiências particulares discutidas no coletivo, pois são elas que dão sustentação ao fazer pedagógico no cotidiano da escola. É no dia a dia da escola que se revelam as potencialidades e as dificuldades do projeto de educação pensado. De acordo com Muhl,

Somente tomando conhecimento das concepções e das práticas que se efetua no cotidiano escolar é que podemos romper com as visões limitadoras, desenvolvendo novas formas de pensar a realidade educacional e descobrindo novas formas de nela agir (2004, p.10).

A convicção de que o processo de formação continuada a partir da metodologia da práxis traria resultados positivos mobilizou a maioria do grupo a continuar participando dos encontros. Passamos então a fazer o registro das atividades ou ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola na relação com alunos, colegas e pais. Assim, iniciamos mais uma etapa do projeto de formação continuada: a teorização das práticas. Para teorizar as práticas, num primeiro momento, procuramos discutir seus significados no cotidiano da escola, para posteriormente trabalharmos com a idéia de resignificação. Para uma compreensão satisfatória do processo de resignificação, nos valem do pensamento de Muhl:

¹⁴ Informação coletada no grupo de estudo em agosto de 2007.

Ressignificação é um ato cognoscitivo e político que promove a mudança dos símbolos, dos rituais e das ações humanas, introduzindo ou recriando significados numa perspectiva crítica, que mobilizam os indivíduos para a luta através da transformação social. Pelo processo de resignificação, conservadoras práticas e rituais, velhas fórmulas de compreensão, tradicionais maneiras de exercer o poder são reconvertidas em novas forças a favor da construção de uma nova ordem social, política e cultural. É um exercício de transformação das práticas tradicionais de acomodação e de alienação para práticas inovadoras pelo restabelecimento das dimensões críticas e revolucionárias que estas trazem implícitas desde sua origem (2004, p.10).

Ressignificar no contexto da formação docente fundamenta-se em um processo de compreensão do que constitui o próprio conhecimento, e esses conhecimentos não podem ser desconsiderados. Por mais limitados que pareçam, eles constituem um conjunto de saberes teórico práticos que são a base do fazer pedagógico do professor.

Podemos observar na documentação da prática aspectos importantes referentes ao processo de resignificação na fala dessa professora:

Pensando na minha maneira de agir eu acho que eu sou disciplinadora, cobro demais, de todos que estão ao meu redor. Eu cobro e penso que com isso estou fazendo o bem, e na realidade às vezes eu penso e analiso que essa cobrança excessiva me afasta um pouco dos alunos que, de certa forma, naquele momento estão precisando que eu esteja ali para orientar para indicar algumas questões mais importantes, e não tanto só para cobrar, claro que meu papel também é cobrar para que no final eles consigam chegar num resultado. Mas às vezes a minha cobrança é excessiva, há momentos em que eu me sinto orgulhosa disso, porque o aluno tem respeito por mim, em parte eu percebo que tem alunos que encaram isso como positivo e outros como negativo. Todos queremos chegar lá, mas eles podem chegar por outros caminhos. Essa é uma questão que eu me questiono, e penso que eu tenho que mudar. Eu mudo, mas de repente volto a fazer aquilo que considero errado. (Informação verbal)¹⁵

Nesta situação, a professora referia-se a sua forma de relacionamento frente a seus alunos, a mesma chegou a esse momento de reflexão após relatar o seguinte fato ocorrido em sala de aula:

Essa semana o aluno L me “desafiou”, questionando uma questão da prova que ele disse que eu havia formulado de forma incorreta. Minha primeira reação foi de indignação, pois estava sendo contestada por um aluno que teoricamente deveria saber menos que eu. Reli a questão, peguei o livro de onde tinha tirado a

¹⁵ Informação coletada durante o grupo de estudo em abril de 2008.

questão e realmente comprovei que eu tinha copiado errado. Voltei atrás, mas daí já tinha feito todo aquele discurso... (Informação verbal).¹⁶

Somos constituídos por saberes experiências, ou seja, os conhecimentos do cotidiano que fazem parte do senso comum pedagógico. Esses saberes ocupam um lugar importante no ensino; entretanto, não podem representar a totalidade do saber docente. Refere-se a esse aspecto, levando em consideração a fala da professora quando diz: “Eu mudo mas de repente volto a fazer aquilo que considero errado”, fato que se dá justamente por questões subjetivas de constituição e formação. É importante considerar que o professor precisa ser orientado também por conhecimentos formais (teorias) que podem servir de apoio para interpretar os acontecimentos do seu cotidiano e criar soluções novas. Esses conhecimentos o ajudarão a ler a realidade e a enfrentá-la. Essa idéia se manifesta no relato da Professora C,

Tive uma situação interessante com a aluna A. Ela me disse que estava com muita dor de cabeça, queria que eu ligasse para a mãe dela, ela queria ir embora. Nesse momento lembrei da nossa conversa, e do texto que li sobre crianças com hidrocefalia. Me dei conta que ela estava tendo a mesma atitude que ela tem todas as vezes que tem avaliação. Então tomei uma atitude diferente de todas que já tinha tomado. Sentei do lado dela, conversamos, procurei tranquilizá-la. O resultado foi que ela conseguiu fazer toda a prova. Em outros momentos teria feito o que ela pediu. (relato oral).¹⁷

É pertinente salientar que nesse processo de teorização da prática docente é importante que haja o cuidado para não ocorrer a dicotomia entre teoria e prática. Ambas precisam ser bem compreendidas. A teoria precisa ajudar a compreender a realidade, a problematizá-la e transformá-la, e não simplesmente justificar a prática como acontece em muitos momentos. Dialogando sobre a importância da teoria para a formação docente a professora I destaca:

[...] mas claro que a leitura mais técnica, mais específica também é importante porque dá uma base pra ti até validar aquilo que tu está fazendo, porque esse é o problema, nós não podemos largar de mão essa idéia assim, algumas coisas tem que ter uma comprovação científica, tem que ter, porque senão nosso processo fica solto “agora vou ensinar tal coisa, depois vou trabalhar outra”, claro estou dizendo assim de uma forma mais geral, mas o que eu tenho que fazer é sistematizar um pouco essa caminhada do aluno, é organizar para que ele possa entender as coisas de uma forma clara e organizada, mesmo que depois o processo seja um todo, mas a gente tem que explicar as partes pra ele entender o

¹⁶ Informação coletada durante o grupo de estudo em abril de 2008.

¹⁷ Informação obtida em janeiro de 2009 através de entrevista.

todo então essa questão de como a gente aprende por exemplo, acho que é importante essas leituras porque elas transformam nosso pensamento sobre a nossa prática. Acho também que as conversas são experiências vivas, tu fica louca pra fazer, mesmo que não seja na tua área, de repente surge a idéia de como tu pode fazer coisas novas, por isso que essa troca das práticas de cada um são interessantes. (relato oral)¹⁸

Acredita-se na ideia de que a participação de todos os professores num processo coletivo de formação é condição fundamental para a transformação das práticas pedagógicas ingênuas (senso comum) em práticas críticas, significativas e contextualizadas. Esse processo é possível através do exercício permanente da reflexão e da teorização da própria prática. No entanto, nem sempre há a participação voluntária de todos os envolvidos nos processos de formação, existem momentos de resistência e rejeição ao novo, ao desconhecido, situações essas que são expressas no cotidiano da escola através de falas, manifestação de opiniões e principalmente por meio de ações.

3.3 Abordagens sobre os processos de resistência à formação

À medida que se desenvolve um processo de formação com base na práxis, constrói-se conhecimentos acerca da escola e do papel que se desempenha nela, descobre-se questões que agradam e que incomodam. Esse conhecimento por sua própria natureza não é tido, de maneira alguma, como definitivo. Pelo contrário, ele é inacabado e provisório, passível de ser transformado ou até rejeitado no decorrer do trabalho desenvolvido. Isso porque ao analisar e refletir a prática entende-se situações que levam a reavaliar aquilo que se considera como certo e definitivo.

Sabe-se, no entanto, que nem sempre a mudança, a reflexão, os processos de leitura e diálogo são vistos com bons olhos por todos, sempre há aqueles que resistem aos processos de desacomodação, cada um respondendo ao que lhes constitui como sujeitos e como profissionais. Acredita-se que os professores que têm dificuldade para estabelecer processos de diálogo e reflexão em torno de suas práticas permanecem atrelados aos conhecimentos e saberes provenientes da experiência, permanecem alicerçados pelo senso comum pedagógico. Não se trata aqui de menosprezar o senso comum, mas de pensar que, como conhecimento produzido pela experiência, nem sempre terá condições para resignificar as

¹⁸ Idem.

práticas do professor. Os conhecimentos produzidos pelo senso comum oferecem de certa forma uma comodidade ao professor. Segundo Benincá,

O saber produzido pela experiência oferece-se às pessoas como saber prático e real, disponível para a orientação das ações pedagógicas. Como todos podem se apossar do saber produzido pela experiência da vida, agem como se tivessem o domínio do conhecimento pedagógico, pressupondo que tais saberes sejam conhecimentos verdadeiros (2006, p. 42).

Em um dos encontros realizados foi possível evidenciar, na exposição de um dos participantes do grupo (professor J), a importância dada aos conhecimentos adquiridos pela experiência quando ele fala:

... é engraçado que esses alunos que estão saindo hoje da faculdade para fazer estágio estão chegando nas escolas cheios de razão, acham que os poucos anos que ficaram na faculdade mostrou tudo que o dia-a-dia precisa. Chegam dando ordens e querendo ensinar a gente que já tem anos de experiência... quem tem que aprender são eles. (Informação verbal).¹⁹

Os encontros de estudo realizados buscavam sempre abrir espaço de diálogo a partir dos registros das práticas. Esses foram momentos importantes para identificação de pontos de resistência do grupo em relação ao processo de formação. Normalmente eram os mesmos professores que traziam o registro das práticas, apesar de todos, a seu modo, participarem do diálogo. Muitos justificavam a falta de tempo para escrever, outros diziam que sabiam e que não esqueciam as ações que haviam desenvolvido.

Houve um momento interessante em que uma das professoras (N) (referindo-se à importância de todos participarem do processo registrando suas práticas) disse:

Tempo nós organizamos. Eu acho que é relativo isso, porque para mim o processo é importante, enriquecer, trazer novas idéias, trazer novas teorias, digamos assim no sentido de uma formação mais formal, só que às vezes é difícil fazer um contentamento de um grupo grande. Tanto que a gente participa e vê que para uns está sendo significativo e para outros é um momento de reunião de compartilhar qualquer outra informação, menos fazer refletir sobre o

¹⁹ Informação coletada em setembro de 2008 durante a realização do grupo de estudo.

que faz. Acho complicado pensar uma formação que dê conta se não tiver participação. (Informação verbal).²⁰

Pensar um profissional crítico e reflexivo pode ser traduzido pela capacidade de ver a prática como espaço e momento para teorização, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando e reelaborando criativamente os caminhos de sua prática, objetivando o equilíbrio entre sua ação e seu pensamento, enfim, entre a teoria e a prática.

Esse é um momento forte de produção de novos conhecimentos, é uma ocasião em que os professores denunciam as contradições que estão presentes em seu trabalho, suas inquietudes, suas concepções.

Quando os professores fazem o registro de suas práticas e trazem os dados para serem discutidos no grupo, cria-se um espaço de interação. E o trabalho, que até então era restrito ao individual, ao ser exposto, transforma-se num espaço de interação, sujeito a diferentes compreensões. Desta forma, considera-se a resistência como um processo normal que precisa ser trabalhada de tal forma que possa ser vencida.

Em uma das sessões de estudo, trabalhou-se com o texto do professor Elli “Educação e senso comum”, justamente com o objetivo de refletir sobre as práticas relacionadas ao senso comum, aos saberes que são produzidos pela experiência e que são usados para desenvolver o trabalho cotidiano. Foi um momento muito importante do processo, pois muitos professores não tinham conhecimento do assunto, nunca haviam se dado conta que agiam orientados por esse tipo de conhecimento.

Alguns conseguiram rever suas práticas, analisá-las, outros defenderam a importância dos conhecimentos provenientes da experiência como questão que não precisa ser repensada. Registramos alguns depoimentos que constituíram esse momento de reflexão (professor J):

²⁰ Idem.

Não sei até que ponto tem fundamento ficar discutindo essa questão do senso comum, até porque não existe “um” senso comum, cada um pensa e faz do seu jeito. Nas escolas, nos cursos se fica discutindo um monte de teoria, que na realidade não serve para nada... na hora do trabalho o que conta mesmo é o que tu sabe fazer. Tu não vai ter tempo de parar para pensar numa teoria para depois tomar uma atitude, tu age. (Informação verba).²¹

O professor citado, quando se referiu ao senso comum, interpretou-o como consenso, não como uma concepção teórica. Nesse caso e em outros que também poderiam ser citados, o que se percebe é a supervalorização da prática em detrimento das teorias. A formação continuada, a pesquisa, a leitura, são vistos como elementos supérfluos na sua trajetória profissional, ou seja, são desconectados de suas vivências. Não obstante, quando se referem à aprendizagem de seus alunos, a maioria dos professores argumenta sobre a necessidade da leitura e da pesquisa, muitas vezes até reclamam que os mesmos não manifestam interesse. Podemos perceber esse aspecto na fala do professor F:

Hoje quando tu propõe uma leitura para os alunos parece que eles estão recebendo um castigo. Não querem se esforçar, querem que tu dê tudo pronto, se possível as respostas. Depois quando saem da escola não conseguem entender porque tem tanta dificuldade para passar num vestibular, num concurso... (Informação verbal)²²

O depoimento do professor J foi um momento de reflexão importante para o grupo, foi nesse ponto que houve a conscientização de muitos sobre a contraditoriedade do que se pensa e do que se faz, ou seja, da incoerência. Há uma forma de pensar que é manifestada e uma forma de agir diferente. E essa situação permite dizer que as ações da experiência conservadora são, na maioria das vezes, inconscientes e realizadas porque “sempre foi assim”. A reação contra o novo, contra o modo diferente de responder às questões quase sempre é forte porque as práticas que deram certo em algum momento mantêm sua força de forma inquestionável e o “novo” é sempre uma hipótese.

É difícil para o professor que não reflete captar a essência de seu trabalho. Geralmente o professor que permanece atrelado ao senso comum tem dificuldades de recriar

²¹ Informação registrada durante o grupo de estudo em junho de 2008).

²² Informação coletada durante grupo de estudo em outubro de 2008.

e de atualizar seus conhecimentos de acordo com as necessidades e exigências de seu contexto. A compreensão do próprio trabalho requer do professor um conhecimento que lhe possibilite a leitura de sua realidade. Portanto, a formação continuada, segundo a metodologia da práxis, é um compromisso do professor, que precisa constantemente ressignificar sua prática, pois segundo Benincá

Se não conseguir ressignificar os sentidos presentes no senso comum disponíveis para serem intencionados pela consciência, não conseguirá se tornar prático. A dicotomia, por isso, localiza-se entre o discurso sem ação (teoria) e a prática intencionada pelos sentidos presentes no senso comum. A consciência por disponibilizar os sentidos, é, por essa razão, denominada de “consciência prática”. [...] O fenômeno da dicotomia teoria e prática é muito comum nas escolas, sobretudo entre os professores. (2002,p.212)

Nesse ponto, em que tratamos a resistência como parte do processo de formação continuada, caberia destacar que talvez uma das maiores dificuldades seja justamente o que falou Benincá: a necessidade de ressignificação, a conscientização do professor sobre a necessidade de manter um discurso e uma prática semelhantes. Apesar de ser um processo de difícil condução, a formação continuada pensada pela práxis provoca resultados concretos para o cotidiano da escola e que podem ser observados por todos e é aí que está sua razão de ser.

3.4 Constatação de mudanças decorrentes do processo de formação continuada pela metodologia da práxis

A reflexão sobre ação pedagógica, núcleo em que se dá a relação da teoria com a prática, permitiu aos professores participantes do projeto de formação continuada uma aproximação crítica de seu trabalho e de momentos produtivos para análise e ressignificação. As ações desenvolvidas por eles nos processos de ensino, não só em sala de aula, mas em todo o ambiente escolar, revelam uma prática social rica em possibilidades e, ao mesmo tempo, em limitações.

As possibilidades estão centradas na capacidade que os professores têm para mudar seu ambiente de trabalho pela práxis que desenvolvem de maneira crítica e consciente, ao passo que as limitações centram-se em uma prática sem reflexão, que muitas vezes é orientada por políticas que não visam à mudança da escola. A ação docente é um trabalho que

Como processo, ao mesmo tempo se reafirma e se supera a si mesmo: ele só é possível mediante a repetição mecânica de determinadas ações, porém simultaneamente leva o sujeito a enfrentar problemas novos e o incita a inventar soluções para tais problemas. Com isso, o trabalho abre caminho para o sujeito humano refletir, no plano teórico sobre a dimensão criativa de sua atividade, quer dizer, sobre a práxis. No trabalho se encontra, por assim dizer, o carvão da práxis; mas a práxis vai além do trabalho. (KONDER, 1988, p. 11).

Em seu trabalho, o professor está constantemente diante de situações complexas para as quais precisa encontrar indicativos de solução. Essas soluções pensadas pelo professor dependem de sua capacidade e habilidade para pensar a realidade e o contexto no qual desenvolve seu trabalho, sua práxis. O trabalho do professor pode ser identificado como práxis quando suas intervenções apresentam objetivos que traduzem um resultado idealizado. E aqui se entende que a idealização teórica do resultado seja uma condição para que a ação se torne práxis e, ainda, é necessário que se idealize também a prática. Porém uma prática no sentido de

[...] ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana (VAZQUEZ, 1977,p.213).

Convém salientar que é na formação continuada pela práxis que ocorre o trabalho de crítica e de reconstrução da concepção do senso comum, do qual todos são portadores. Os questionamentos e as preocupações dos professores originários da prática que cada um concretiza no cotidiano educativo foi o que permitiu estabelecer reflexões e escolha de temas a serem tratados (teorizados) nas sessões de estudo.

As mudanças ocorridas pelo processo da práxis dizem respeito principalmente às modificações na própria prática do professor e na organização pedagógica da escola como um todo. Considera-se importante destacar algumas questões que, ao longo do processo, foram sendo observadas e registradas, não só nas sessões de estudo, mas no cotidiano onde realmente o professor tem a oportunidade de tornar coerente a teoria e a prática da qual é portador.

Inicia-se pela postura questionadora e reflexiva que passou a ser desenvolvida por muitos professores do grupo, analisando suas práticas e transformando-as. Um bom exemplo pode ser representado pela professora N:

Desde que estou aqui na escola ouço a mesma coisa dos pais, dos alunos, da coordenação e da direção: “que sou uma ótima professora, que os alunos adoram minhas aulas, e até que eu sei demais”, só ninguém entende porque os meus alunos vão tão mal nas avaliações que eu faço. Sei que existe um julgamento, e que eu preciso ser competente, e infelizmente a minha competência é julgada pela nota dos alunos. Tem algum tempo, um aluno do segundo ano me disse que nas minhas provas não tinha quase nada do que eu dava em sala de aula. Ele queria dizer que era muito diferente. Realmente nas provas eu contextualizo as questões, transformo em texto para que eles interpretem e só então encontrem a resposta que eu estou pedindo. Isso é uma grande dificuldade para eles. Como eu tenho seis turmas na escola, e as seis turmas tem a mesma dificuldade, resolvi deixar de ser “teimosa” e pensar sobre o assunto. Eu acho que estou fazendo o melhor por todos, mas vou mudar a metodologia das provas para fazer um teste. Não quero perder em qualidade, mas quero que os alunos tenham bons resultados, embora eu pense que eles aprendem. (Informação verbal)²³

O contexto dessa situação evidencia um processo de reflexão sistematizada, que deu base para o desenvolvimento de uma nova postura pedagógica, não só da professora mencionada, mas do grupo como um todo. E paulatinamente é possível observar a vontade e a intencionalidade de ver a mudança contagiando todo o grupo.

É interessante também poder constatar que o grupo (ou a maioria de seus integrantes) passou da idéia que “teoria e uma coisa e prática outra” para uma concepção de que a teoria pode ajudar no desenvolvimento da autonomia, bem como o domínio do conteúdo, associado ao conhecimento do processo de ensino aprendizagem, concede ao professor a liberdade para criar, alterar e transformar seu contexto educacional.

²³ Informação coletada em outubro de 2008.

Com relação à importância da associação entre teoria e prática, a professora denominada como F na entrevista assim se expressa:

Hoje, depois das nossas reuniões e estudos, eu acredito que deva unir a teoria e a prática, minha consciência atualmente me acusa, eu não consigo pensar uma coisa e agir de modo diferente. Precisa ter uma coerência entre o que você pensa e o que você faz, acho que não tem como ser diferente. (Informação verbal).²⁴

Assim como a professora F, outros educadores passaram a questionar suas práticas e perceber a contradição que muitas vezes permeavam, de forma implícita, suas ações cotidianas: mantinha-se um discurso teórico e uma prática diferente. Nesse percurso de formação, o professor J manifestou ao grupo uma questão que motivou um momento importante de discussão, análise e reflexão, dizendo que:

Nós como grupo, não interessa quem entra e quem sai, precisamos manter as conversas. Eu penso, não sei se todo mundo pensa assim, enfim. Eu acho que se nós pararmos cada um vai voltar a fazer o que sempre fazia. Assim com o grupo a gente tem a responsabilidade de prestar contas do que faz, e ninguém vai querer regredir. (Informação verbal).²⁵

De fato, foi uma opinião geral do grupo manifestando a necessidade de manter esses momentos de estudos e reflexões, pois ficou claro que a ausência de um saber que questione, ressignifique ou valide a ação pedagógica faria com que os professores continuassem recorrendo aos conhecimentos da experiência para fundamentarem seu trabalho em sala de aula.

Entretanto, acredita-se que essa situação (de recorrer somente à experiência) já não aconteceria com os participantes, pois uma vez vivenciado um processo de conscientização que tenha sido significativo faria o professor buscar sempre mais. Nessa situação, foi possível perceber pelo menos duas questões: uma de reflexão e outra de dependência em relação ao processo de formação. Essa questão passou então a ser ponto de reflexão, pois o que se pretende com as sessões de estudo é justamente auxiliar o grupo a ter autonomia na busca de conhecimentos.

²⁴ Informação concedida em janeiro de 2009.

²⁵ Informação coletada em novembro de 2008.

Numa das sessões de estudo a pauta proposta era a de fazer um levantamento de situações cotidianas que interferissem no desenvolvimento das ações pedagógicas e que poderiam ser modificadas. O objetivo da atividade era ouvir e comprometer os professores que fazem parte desse cotidiano. Inicialmente surgiram questões como: a necessidade de serem cumpridas as regras impostas pela escola (disciplina); nossos alunos (não todos) participam pouco das aulas, falta-lhes crítica e querem muitas coisas prontas; necessitamos rever nossa forma de avaliação; precisamos que os pais participem mais da vida escolar dos filhos; temos que ter mais momentos para compartilhar experiências, além dos que já temos.

Todas essas questões tornaram-se indicativos para teorização. Em cada momento de discussão, procurávamos voltar à prática e nela buscar subsídios para ressignificação e transformação. Foi um processo que mobilizou várias opiniões diferentes, algumas vezes com discussões “calorosas”, mas que mesmo assim motivaram o grupo a querer “ver” as mudanças.

As questões levantadas pelos membros do grupo foram divididas em dois momentos. No primeiro, falaríamos sobre a questão das regras, a participação dos pais na escola e a necessidade de termos mais momentos de troca de experiências entre professores. No segundo, conversaríamos sobre a participação dos alunos em aula e sobre o processo de avaliação que desenvolvemos.

A queixa com relação às regras e à disciplina estava sendo dirigida por alguns professores à coordenação e a direção. Na opinião dos professores, esses dois segmentos da escola deveriam fazer valer com mais rigorosidade o que está no papel. A crítica foi aceita e a prática revista em vários aspectos. Mas cabe aqui destacar a opinião de alguns professores que assumiram para si a responsabilidade juntamente com a direção e a coordenação acerca da disciplina na escola. A professora L referindo-se a essa questão diz:

A grande maioria dos momentos de indisciplina acontece em sala de aula, e somos nós que estamos lá, discordem de mim se quiserem. Fica fácil nós colocarmos a responsabilidade somente para os outros. Se a gente não pensar uma forma conjunta para resolver essa situação, cada um fazendo a sua parte, nem a direção vai conseguir dar jeito. Eu acredito que aqui na escola a gente tenha a liberdade para tomar atitude, e fazer valer as regras. Muitas vezes para nós é fácil tirar o aluno da sala e levar para a coordenação... (Informação verbal).²⁶

²⁶ Informação coletada em novembro de 2008.

Nesses momentos, é interessante observar que uma ideia manifestada contagia o grupo. A opinião da colega foi aceita pelo grupo e, aproveitando a oportunidade, passou-se a pensar estratégias para mudar tal situação. As regras da escola foram lembradas e cada um procurou evidenciar um momento de indisciplina ocorrido. Voltou-se, assim, à prática, para nela encontrar indicativos a serem ressignificados. Foram várias as situações, mas para ilustrar, aqui o exemplo da professora I:

Eu tive um momento de quebra de regra. Nossas regras dizem que os alunos que não entregam trabalhos dados na data marcada perdem o direito de entregar em outro dia. Pois bem, o aluno G não compareceu na aula no dia da entrega, não enviou por ninguém o trabalho. Fiquei sabendo que ele estava doente, mas ele não justificou nem comigo nem com a coordenação. Na aula seguinte, o G trouxe o trabalho, e eu aceitei, considerando que ele é um ótimo aluno, até não comentei nada com a coordenação. Que análise que eu faço dessa situação? Eu ajudei a quebrar a regra, e abri precedente para alguns alunos que também não tinham entregue na data, e para esses eu não tinha dado oportunidade. Claro que eles me cobraram isso, e com razão. Criei um problema para mim mesma. Quando aconteceu fiquei brava com os alunos, e cheguei a dizer que quem decide sou eu. Mas hoje, revendo essa questão, me dou conta de que poderia ter sido diferente... Os alunos percebem nossas trapalhadas... (Informação verbal)²⁷

Esse momento evidenciou para o grupo a necessidade da elaboração de atividades coletivas e principalmente a possibilidade de retornar à prática de maneira diferente. As regras foram revistas, alguns pontos foram retirados e outros acrescentados, mas o que fica é a necessidade da responsabilidade ética de cada sujeito envolvido no processo educacional.

No que se refere à participação dos pais, a preocupação era a de que muitos deles tomavam conhecimento da situação dos filhos somente na entrega de boletins, por mais que houvesse acompanhamento do setor de orientação da escola com ligações telefônicas e reuniões. Era preciso pensar outra forma para obter a participação consciente dos pais. Uma das sugestões foi a de criarmos um mecanismo de bilhetes que colocasse os pais a par do processo das avaliações. Essa ação foi desenvolvida e tem demonstrado bons resultados.

Outra ideia foi a de criar um momento em que os pais pudessem vir à escola para conversar com os professores de cada disciplina e receber orientações sobre o andamento do processo educativo. Este momento foi denominado como “conversa pedagógica”.

Quanto à solicitação de termos mais momentos para troca de experiências, foi criado como alternativa o intervalo entre as aulas. Esse é um processo que tem dado certo,

²⁷ Informação coletada em novembro de 2008.

pois se criou o hábito de trazer para esse horário as questões cotidianas, e elas realmente são discutidas pelo grupo. Em um dado momento uma das professoras assim comenta:

Nossos recreios parecem verdadeiras reuniões. Que mudança... É verdade! Uma conversa contigo (coordenação) e com os outros que aparentemente você pode achar que não tem importância nenhuma, mas que faz eu voltar lá num processo que eu fiz e dizer oh, se eu tivesse feito assim podia ter sido diferente, tu olhando para trás aqui na escola tem muita coisa que está diferente como era e como está sendo agora. Esse contato, não digo com teorias, mas com ideias novas começou a contagiar o grupo, e isso aparece, e tem me atingido... (risos), sério! (Informação verbal).²⁸

A partir das reflexões realizadas pelos professores, é possível perceber a importância do diálogo sistemático para transformar as práticas pedagógicas ingênuas em práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e significativas.

Prosseguindo, na sessão seguinte, colou-se em discussão a questão referente à necessidade de alunos mais participativos e críticos. Usou-se como referência teórica dois textos indicados para leitura: “Conhecer e aprender” (DEMO, 2000) e “O diálogo no cotidiano de educador” (BENINCÁ, 2004).

No primeiro texto indicado, os professores destacaram um ponto importante que deu base para uma boa discussão. A ideia era de que para formar um aluno crítico e autônomo seria fundamental ter um professor crítico e autônomo, pois a aprendizagem dos alunos é proporcional à aprendizagem dos professores. E para que a aprendizagem se efetive é necessário que esse processo seja bom, tanto para o aluno quanto para o professor (DEMO, 2000).

O segundo texto reforçou ainda mais a ideia do diálogo, de que é fundamental criar espaços para que ele ocorra. Muitas constatações foram possíveis a partir dessa discussão. Abaixo temos alguns exemplos.

Quando li que para ter alunos críticos é preciso ser um professor crítico me questionei. Até que ponto eu tenho sido crítico, até que ponto minhas aulas tem sido atrativas. E olha que isso incomoda, te tira o chão, porque tu acha que está fazendo tudo certo, e que a culpa é sempre do aluno que não quer nada... (Professor A)²⁹

²⁸ Informação coletada em agosto de 2008.

²⁹ As informações dos professores A, M e J foram coletadas no grupo de estudo em setembro de 2008.

Nem sempre nós abrimos espaço para o aluno falar, quase sempre chegamos com pressa na sala porque temos que vencer o conteúdo. Mal dá tempo para explicar o que se prepara para a aula. Acho que estamos chegando perto da resposta. Nossos alunos falam na sala aquilo que nós deixamos. Seria esse o problema? (Professora M)

Também não é pra tanto, a culpa não pode ser só do professor, nós temos alunos e alunos. Quantas vezes nós preparamos aulas diferentes achando que vai ser um sucesso e eles não estão nem aí... (Professor J)

Esse processo de discussão resultou em uma decisão do coletivo de professores: discutir a metodologia empregada nas aulas com os alunos, já que eles são parte do processo pedagógico e comprometer os alunos a assumirem as responsabilidades como grupo. Realmente essa decisão constituiu-se em uma boa estratégia. Isso foi e continua sendo um processo desenvolvido na escola, já que não pode ser findado, pois todos os dias encontram-se novos sentidos para nossas ações. O sentido para as ações também podem ser encontrados nos processos de pesquisa desenvolvidos pelos professores. Assumindo a pesquisa como princípio articulador da teoria e da prática acredita-se contribuir efetivamente para dinamizar a formação continuada dos professores e concorda-se com Demo que diz:

A característica emancipatória da educação, portanto, exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gesta sujeitos. Entre educação e pesquisa há um trajeto coincidente, que podemos assim sugestivamente codificar: a) ambas se postam contra a ignorância, b) ambas valorizam o questionamento, c) ambas se dedicam ao processo reconstrutivo, d) ambas incluem a confluência entre teoria e prática, e) ambas se opõem terminantemente à condição de objeto, f) ambas se opõem a procedimentos manipulativos, g) ambas condenam a cópia. (2000, p.8-9).

Nesse processo de ação-reflexão-ação, o grupo pode concluir a importância do diálogo, do comprometimento com o fazer pedagógico e da pesquisa no cotidiano educacional.

De acordo com Heller (1992, p.24), “a vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas”. Essas escolhas podem estar relacionadas a diversas motivações desde as mais práticas até aquelas que envolvem decisões éticas. O fato é que quando o professor busca e aceita um processo de qualificação para dar conta dos problemas enfrentados em seu cotidiano, o primeiro passo foi dado, ou seja, ele já possui a consciência de que precisa

aperfeiçoar-se. Isso talvez não significa a mudança, mas envolve um forte compromisso pedagógico capaz de provocar essa mudança.

CONCLUSÃO

Tratar questões referentes à formação docente nesta dissertação foi um momento privilegiado para a elaboração de novos conhecimentos. Durante sua construção, indagou-se muitas vezes sobre o papel da escola e do professor no desenvolvimento de uma educação que verdadeiramente tenha qualidade, que seja humanizadora e que dê conta da diversidade social.

Acredita-se que para desenvolver um projeto de educação de qualidade, voltado para as competências que se referem às leis pensadas para a educação, é de fundamental importância a participação efetiva de todos os sujeitos que promovem e que fazem parte do processo educacional, destacando também o papel do Estado. Torna-se imprescindível articular ações orientadas na construção coletiva de políticas públicas para uma educação de qualidade, somente a vontade dos professores não basta, pois existe uma lei maior, que organiza todo um sistema, apontando indicativos e que muitas vezes também impõe condições.

É pertinente ressaltar que a organização da educação brasileira corresponde a interesses de Organizações Internacionais (Banco Mundial, FMI) e que muito de sua estruturação precisa dar respaldo a esses interesses. Essa situação tem seus reflexos, pois, em muitos casos, as políticas públicas pensadas para a formação de professores colocam esses no lugar de expectadores, reforçando a dicotomia entre os que pensam e os que executam a educação, quando o que realmente se precisa é que o poder público perceba o professor como alguém capaz de pensar e interferir como sujeito no processo educacional, pois ele tem condições favoráveis para isso e está diariamente em contato direto com a escola.

Com base na pesquisa realizada, vê-se que a escola e a educação têm um papel essencial na constituição de sujeitos críticos e humanizados a partir das relações que se estabelecem com os conhecimentos produzidos historicamente. À medida que se pensar uma educação que não tenha como finalidade a reprodução alienada dos conhecimentos e que uma educação crítica e reflexiva seja projetada, possivelmente os resultados serão mais

satisfatórios. Essa perspectiva envolve a educação como um todo - professores, alunos, governo.

Convém salientar que diagnosticar os contextos onde ocorrem os processos educativos permite a análise da realidade dos sujeitos que estão inseridos nela, facilitando assim a busca de alternativas que possam dar respaldo às suas necessidades.

Ficou evidenciado que a formação continuada de professores é um fator importante para o desenvolvimento da educação e da práxis, principalmente se for desenvolvida com base nas ações pedagógicas cotidianas. A partir delas, há a possibilidade da ressignificação das mesmas e de um retorno repensado que permite modificar a realidade, pois é no cotidiano que se revelam as dificuldades e as potencialidades do projeto educativo desenvolvido pelos professores.

A vivência do processo teórico-metodológico, fundamentado pela práxis no coletivo de formação continuada de professores, mostrou a possibilidade de construir novas consciências e de ressignificar processualmente as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. A documentação das práticas e a constituição das memórias foram indicativos importantes para a teorização das ações pedagógicas, pois possibilitaram o retorno à própria prática de forma intencional e organizada.

A análise do cotidiano permitiu a percepção da dicotomia que muitas vezes existe entre o pensar e o agir, entre teoria e prática. Essa constatação foi possível através do diálogo, pois uma formação guiada pela práxis necessita tomar esse como fio condutor. O diálogo exige uma relação recíproca entre sujeitos, e é possível afirmar que ele provoca a transformação das pessoas envolvidas bem como de suas respectivas atuações no cotidiano. “Portanto, é pelo diálogo que ocorre a práxis no campo das relações humanas e, especificamente, no campo da educação”. (VOLOSKI, 2005, p.112).

A metodologia dialética associada ao processo pedagógico permitiu aos professores que a ação-reflexão-ação (prática-teoria-prática) os conduzisse à apropriação consciente de sua prática educacional. Pelo processo dialético foi possível partir da prática e conduzi-la sistematicamente a novos caminhos de compreensão, para então projetar novas ações de maneira mais consciente, embasadas em uma teoria que permitisse agir estrategicamente. Os discursos elaborados pelo senso comum, os quais tem uma capacidade muito grande de dar sentido à vida cotidiana, foram paulatinamente sendo compreendidos pelos professores nesse processo de formação pela práxis.

Várias constatações ficaram evidenciadas a partir desse processo de formação. Entre elas a idéia de que, quando se pensa a educação de modo geral ou mais

especificamente da nossa escola, é preciso pensar suas estruturas e saber o que se quer enquanto grupo, e propor modificações estruturais para então poder vivenciar aquilo que se propõe. É preciso também ter bem definida a metodologia que se deseja empregar para guiar o processo e ter a consciência de que como educadores há condições de decisão sobre as estruturas das práticas .

Através do processo de formação pela práxis, foi possível perceber o valor da teoria e do diálogo sobre as práticas para a formação da consciência reflexiva do professor. “Tendo como objetivo um ideal desejado, a utopia, a metodologia da práxis opera a transformação, à medida que gera condições para que esses indivíduos teorizem sua prática e produzam os conhecimentos pedagógicos para modificarem a si mesmos e ao contexto que os reproduz”. (BENINCÁ, 1994, p. 17). Portanto se torna possível acreditar que a razão central da teoria para a formação continuada do professor esteja em favorecer o equilíbrio entre sua ação e seu pensamento.

Um procedimento metodológico, no caso, para a formação de professores, tem como meta propiciar a todos os envolvidos as condições para que se tornem investigadores de sua prática pedagógica e social. Uma formação continuada pela práxis é constituída no coletivo e se opera no individual, manifesta-se em sala de aula nas relações estabelecidas com os alunos e colegas, na forma de ver o contexto.

As sessões de estudo possibilitaram a ampliação do nível de conhecimento do grupo. O processo de reflexão fez com que as práticas fossem revistas, o que proporcionou um avanço qualitativo em relação às atividades. Foi possível perceber a passagem de um pensamento orientado pelo senso comum, pela cotidianidade, para uma forma de pensar e dialogar sistematizada. Efetivamente, o saber sistematizado e as reflexões do grupo desempenharam um papel fundamental para uma reelaboração conceitual e, como consequência disso, para o desenvolvimento profissional do grupo.

A partir dessa constatação, pode-se afirmar que os grupos de estudo e de reflexão coletiva no contexto da escola são importantes para a construção e reconstrução do conhecimento, pois a transformação das práticas pedagógicas ingênuas em práticas pedagógicas críticas não acontece do dia para a noite, mas são resultados de um processo constante de reflexão, de teorização da própria prática.

Destaca-se aqui o potencial crítico e elaborativo de muitos professores que se envolveram no processo de formação continuada, que se empenham em transformar o discurso pedagógico em prática pedagógica. São professores engajados nos processos escolares, esperançosos e comprometidos com a prática pedagógica e que acreditam ser

possível fazer acontecer uma educação de qualidade. Esse processo é permeado pela ética de cada professor que, desempenhando bem sua profissão beneficia-se também, pois “o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem nele se adapta, mas a de quem nele se insere”. (FREIRE, 1998, p. 60).

Nessa perspectiva, embora não sendo tarefa fácil, é importante oportunizar que se construa uma identidade profissional em que os professores sejam protagonistas de suas práticas, que possam decidir, que tenham autonomia teórica, que sejam politizados, conscientes de seus direitos e deveres, que reflitam. Para que tudo isso ocorra no contexto educacional e mais especificamente no que se refere à formação de professores, é necessário o *compromisso* e a *capacitação* de todos aqueles que se propõem a trabalhar no contexto educacional.

Considerando tudo o que foi mencionado, é fundamental destacar que a presente dissertação é resultado da práxis pedagógica e que o processo de formação continuada não se esgota com o término deste trabalho. Realizar o mestrado foi uma experiência muito significativa para minha constituição como educadora e principalmente como coordenadora pedagógica. Possibilitou-me uma visão mais ampla dos processos educativos e o respeito às individualidades de cada um. E, como educadores, temos, sim, a possibilidade de qualificar e melhorar a realidade educacional na qual estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. “Documento final do VIII Encontro Nacional”. Belo Horizonte, 1997. Anfope. Encontro Nacional, 9. (1998). *Documento final*. [em linea]. Disponível em: www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/capa.html.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos para uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Custódio L. S. *Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

ARROYO, M. *Reinventar e formar o profissional da educação básica*. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.) *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996, v. I. p. 47-68.

BENINCÁ, Elli. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____; CAIMI, Flávia Eloísa (org.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: Editora da UPF, 2002.

_____. *Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica*. Espaço Pedagógico, Passo Fundo: Ediupf, v.1, n.1, p.7-12, dez. 1994.

_____. et al. *Em busca de um método para a ciência pedagógica*. Espaço Pedagógico, Passo Fundo: Ediupf, v. 5, n. 1, p. 129-153, 1998.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. *O público, o privado e as políticas educacionais*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (org). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 129-140.

BRASIL. Programa de desenvolvimento profissional continuado. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

_____. Constituição (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33 ed. São Paulo: Brasiliense,1995.

BUTTURA, Ivaniria Maria. *Projeto político pedagógico: concepção que se define na práxis*. Passo Fundo: UPF, 2005.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2001.

CORTELLA, Mario Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez,2002.

CURY, Carlos Jamil. *Educação e contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez.1985.

DEMO, Pedro. *Ironias da educação- mudança e contos sobre mudança*. Rio de Janeiro: DP&A,2000.

_____. *Pesquisa e Construção do Conhecimento*. Rio de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro, 1996(4), 2^A edição.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. *Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 24, n85, p. 1155-1177, Dezembro/2003.

DALBOSCO, Cláudio A. *Incapacidade de diálogo e fazer pedagógico*. In: SARAIVA, Irene Skorupski; WESCHENFELDER, Maria Helena. *Sala de aula: Que saberes? Que fazeres?* Passo Fundo: UPF,2006. p 154-182.

DAMKE, Ilda Righi. *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis RJ: Vozes,1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. Kátia Mello Silveira. 3. ed. São Paulo: Moraes,1980.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, 6^A edição.

FREITAS, Helena Lopes de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.*

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática.* In: GENTILI, P. A.; SILVA T. T. (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação.* 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996 p.31-92.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação.* Campinas SP: Papyrus, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis.* São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

GENTILI, Pablo. “*O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional*”. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.* Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.

GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.* In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro(org.). *Professor reflexivo no Brasil- gênese e crítica de um conceito.* 3 ed. São Paulo:Cortez,2005. p. 129-150.

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

GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da história.* Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história.* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HURTADO, Carlos Nunes. *Educar para transformar, transformar para educar.* Petrópolis: Vozes, 1993.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional.* Formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MACEDO, E. *Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação?* In: Reunião Anual da ANPED, XXIII, Caxambu(MG), Set./2000. *Anais*. Caxambu(MG): Microservice, 2000. CD-Rom.

MEC/CNE. *Parecer 009/2001: Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Distrito Federal: 2001. Mimeo.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica* In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em representações sociais*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUHL, Eldon Henrique. *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar/ organizado por Eldon Henrique Muhl, Valdocir Esquinsani*. Passo Fundo: UPF, 2004.

_____. *Conscientização, práxis e utopia em Paulo Freire*. In: MARCON (org.). *Educação e Universidade: práxis e emancipação*. Passo Fundo: Ediupf, 1998. p. 293-322.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v.1, t.1 e t.2.

NÓVOA, A. (Org) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. *Concepções e práticas de formação contínua de professores. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Portugal, Universidade de Aveiro, 1995.

OLIVEIRA, D.A. “*Política Educacional nos Anos 1990: Educação Básica e Empregabilidade*”, in: DOURADO, L.F. e PARO, V.H. (org.). *Políticas Públicas e Educação Básica*, São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

PERRENOUD, P. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro(org.). *Professor reflexivo no Brasil- gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Professor Reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro(org.). *Professor reflexivo no Brasil- gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17 – 52.

PÉREZ GÓMEZ, A. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NOVOA, A.(org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 95-114.

ROSSATO, Ricardo. *Século XXI: saberes em construção*. Passo Fundo: UPF, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Tendências investigativas na formação de professores*. José Gimeno sacristán. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro(org.). *Professor reflexivo no Brasil- gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo:Cortez,2005. p. 81-90.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do ensino*. 4ed. Cmpinas: Autores Associados, 1999.

_____. *Educação: Do senso comum a consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados,1980.

SHIROMA, Eneida Oto. *Política educacional*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

SCHÖN, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, Antonio.Os professores sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 81-91.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2003

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio. *Experiência e Competência no ensino: Pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente*. Revista Educação e Sociedade, ano XXII, n.74, abril/2001.PP

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria (org.). *Escola: espaço do projeto político pedagógico*. São Paulo: Papirus,1998.

VEIGA, Ilma Passos. *A prática pedagógica do professor de Didática*. Campinas: Papirus, 1992

VOLOSKI, Gilson Luis. *Práxis marciana: possibilidades da educação emancipadora*. Dissertação (Mestrado). Passo Fundo, 2005.

ZEICHNER, Kenneth. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa:Educa, 1993. p.12-52.

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTA

Título do projeto: Políticas públicas de formação de professores: a relação teoria e prática na perspectiva de ressignificação do senso comum pedagógico

Nome do entrevistador: Neusa Cristina Pereira – RG:8038907451

Telefone: (55) 3361-1860

Endereço: AV. Três de Outubro- 255 – Giruá – RS

Instituição: Universidade de Passo Fundo – UPF

Venho, através deste documento, informar e pedir o seu consentimento para que se possa realizar uma entrevista. A entrevista a ser realizada terá como finalidade buscar elementos que ajudem conhecer e identificar as compreensões que os professores do Colégio Evangélico Rui Barbosa de Giruá possuem acerca de seu trabalho desenvolvido, buscando identificar em relação aos processos pedagógicos, questões de resistência, reflexão e de possibilidades de mudança. As entrevistas serão gravadas e transcritas mantendo em sigilo as informações e a identidade do participante. O material a ser utilizado será um gravador. A entrevista será semi-estruturada e trará as seguintes questões:

- 1- Como ocorreu seu processo de formação inicial para a docência?
- 2- Na sua opinião, os processos de formação continuada são necessários? Justifique.
- 3- Em que concepções teóricas você se baseia para desenvolver suas ações pedagógicas?
- 4- Você considera possível conciliar teoria e prática no cotidiano de sua ação como docente?
- 5- Analisando seu trabalho, houveram momentos em que você sentiu necessidade de mudar sua prática? Que aspectos da prática foram identificados para esta reflexão?
- 6- As políticas públicas pensadas para a educação brasileira influenciam seu trabalho? Em que aspectos?

Os dados coletados na conversação entre entrevistado e entrevistador, serão gravados, transcritos, analisados e tornados públicos fazendo parte da pesquisa de campo realizada no Colégio Evangélico Rui Barbosa de Giruá. O entrevistado poderá se manifestar livremente acerca das questões e da temática abordada. Esta entrevista é parte importante para a construção da dissertação de mestrado, curso que está sendo realizado pela entrevistadora. O local da entrevista será no município de Giruá, podendo ser realizada na própria instituição de ensino ou na residência do entrevistado. A responsabilidade em relação a essas informações são garantidas ao entrevistado que terá sua identidade mantida. Para tanto faz-se necessário o consentimento do entrevistado para a realização das entrevistas através de sua assinatura. Salientamos que os dados serão transcritos, arquivados e documentados devidamente pela mestrandia, e usados estritamente, para fins aqui propostos. Caso consentir em dar a entrevista desde já sou grata.

Neusa Cristina Pereira

Entrevistado/a

P436p Pereira, Neusa Cristina

Políticas públicas para formação de professores : ressignificação da prática pedagógica / Neusa Cristina Pereira. – 2009.

92 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2009.

Orientação: Prof. Dr. Telmo Marcon.

1. Educação. 2. Educação e estado. 3. Professores - Formação.
4. Práxis (filosofia). I. Marcon, Telmo, orientador. II. Título.

CDU: 37