

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.** Fábio Brazier. UNIFAL-MG.
fbrazier@hotmail.com;

Eixo temático: Formação de professores

Resumo: A presente pesquisa investiga o processo de formação continuada apresentando uma discussão sobre as contribuições, implicações e relações entre a dicotomia teoria e a prática através da política de formação continuada, dentro de uma sociedade em constante mudança e que requer da escola uma permanente revisão de suas práticas e ações. A abordagem questiona e discute o papel do professor que precisa ser sujeito da construção dos seus conhecimentos e para isso, tem que analisar o próprio trabalho realizado. Teoricamente parte-se de uma fundamentação nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural. Metodologicamente, pretende-se desenvolver uma pesquisa-ação de caráter colaborativo, no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana. A pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento, tendo sido realizadas as etapas de levantamento dos pressupostos teóricos e reconhecimento do campo de pesquisa.

Palavras chave: educação; formação continuada; humanização.

Os caminhos da pesquisa

A presente pesquisa investiga as relações existentes entre a escola e o processo de formação continuada de professores, buscando compreender as contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de formação continuada. A pesquisa desenvolve-se a partir de um aporte teórico subsidiado na Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski e seus colaboradores, bem como em um processo de pesquisa-ação de caráter colaborativo desenvolvido junto a uma escola pública do município de Machado, sul do estado de Minas Gerais.

A pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento, tendo sido realizadas as etapas de levantamento dos pressupostos teóricos e reconhecimento do campo de pesquisa. Os dados da pesquisa-ação a ser desenvolvida incidirão com o caráter exploratório por meio das ações adotadas pela escola e que favorecem o desenvolvimento da formação continuada, e através da ação-participação, será proposto um processo de intervenção nas práticas formativas já existentes.

Formação continuada e cotidiano escolar

Nos últimos anos, vivenciamos um período de profundas transformações científicas, tecnológicas, econômicas, culturais e sociais. Historicamente, com todas as mudanças, surge uma nova sociedade, conhecida como a sociedade do conhecimento e da informação, e nesse contexto as relações estabelecidas pelos indivíduos ganham um novo sentido.

As relações interpessoais, as trocas afetivas, os valores já não denotam importância na atual sociedade, ao invés disso, há a criação de um espaço relacional no qual a competição, a superação e prevalência sobre o outro são disseminados como favoráveis, são os apontamentos de uma sociedade que caminha para o individualismo e para a competitividade e conseqüentemente para um processo que chamamos de desumanização.

Dessa forma é inevitável dizer que algo precisa ser feito, e cabe à escola uma intervenção nesse cenário, porém o que temos visto nas escolas é justamente uma atitude condizente com a realidade que se apresenta. Pois, a escola continua a reproduzir conteúdos ultrapassados, que tomam a maior parte do tempo escolar, através de metodologias arcaicas que não favorecem na formação de indivíduos com referenciais de cidadania bem como respeito ao próximo.

Para Arroyo (2002), a escola está ultrapassada e o professor necessita de uma nova formação a fim de intervir na realidade. Ainda, segundo o autor a própria linguagem que a escola utiliza denuncia suas práticas. A expressão “grade curricular” exemplifica bem a questão, pois “quem está atrás das grades tem pouco a pesquisar e refletir a não ser como delas sair” (ARROYO, 2002, p.74).

Diante da realidade apresentada, Placo (2003), afirma que essas mudanças implicam uma nova forma de ser, exigem um novo cidadão e, conseqüentemente suscitam novas demandas educativas para a escola e para os professores. Os impactos dessas mudanças promovem duas ações conjuntas, pois evidenciam e ao mesmo tempo trazem para o homem novas formas de agir e pensar.

É neste cenário, de urgência de mudança das práticas escolares, que a temática da formação continuada tem sido recorrente nos discursos oficiais, acadêmicos e também no espaço escolar, onde por vezes ela é considerada como um dos fatores essenciais que pode favorecer a melhoria, a mudança e a transformação do ensino, quer seja nas instituições públicas e privadas.

Nesse sentido, Chaves (2014), afirma que na atualidade não se deve mais se limitar a existência ou não de formação, mas sim sobre o modo como se efetivam esses processos de formação e estudos.

Tratar da formação, capacitação ou qualificação contínua impõe uma constatação: é um procedimento que se realiza de fato – cursos, capacitações, encontros, seminários e eventos – tanto nos estados quanto nos municípios, havendo, inclusive, dotação orçamentária para tal finalidade. (CHAVES, 2014, p.119)

Ainda, nessa perspectiva, Kramer (2002, p. 29), afirma:

Está claro que o acúmulo de informações advindas de cursos, seminários, encontros etc. não tem sido eficaz em levar o professor a refletir e, conseqüentemente, renovar a sua prática. Este esquema tradicional de formação do magistério encara o professor como alguém que tem pouco a dar, mas que, por outro lado, tem muito a aprender [...].

Histórica e legalmente, a formação continuada ganha respaldo a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, garantido em seu artigo 206, inciso V, que a valorização profissional encontra-se entre os princípios do ensino. (BRASIL, 2000). Anos mais tarde, a década de 90 pode ser definida como referencial histórico, pois marca as primeiras discussões sobre o processo de formação continuada de professores a nível nacional e internacional. Como exemplo, podem-se citar as discussões, acordos e intenções proclamadas na Conferência Mundial de Educação para todos e em âmbito nacional pode-se citar a promulgação da Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB, que destaca o tema em seu artigo 61, no Título VI, Dos Profissionais da Educação, quando diz respeito a formação de profissionais da educação: “I - associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”.

Na mesma lei, no Título IX, Disposições Transitórias, O Artigo 87 diz que: “III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também [...] os recursos de educação a distância”.

Legalmente constituída, a formação continuada precisa ser vista por outro enfoque, para Chaves (2014, p.131), “A ausência de formação sistematizada ou uma formação frágil atribuem força as práticas que necessitam serem revistas, como a defesa de condutas e hábitos que vivenciamos na rotina da instituição, a exemplo do exercício da incoerência.”, em outras palavras, a autora traz à discussão a questão da qualidade da formação oferecida, o que muitas vezes encontra dificuldades para se consolidar devido à falta de um referencial teórico, ou até mesmo a falta de uma continuidade.

Ainda para Chaves (2014, p.121),

Se, de um lado, há uma significativa oferta de cursos para a formação dos professores disponibilizados por editoras, instituições de ensino superior, associações ou empresas de consultoria pedagógica, [...] por outro, a necessidade de refletir sobre estas ofertas quantitativas e as suas consequências para a prática educativa [...].

Nesse sentido há um grande desafio apresentado aos educadores e a escola, pois conforme diz Chaves (2014, p.123),

Um dos desafios apresentados aos educadores neste momento é reavaliar as práticas educativas efetuadas nas unidades escolares, as quais em nada são facilitadas, dando o esforço contínuo do sistema capitalista para secundarizar o conhecimento, o que, de certa forma, pode se concretizar, se não atribuirmos a devida atenção e importância à formação de professores e, particularmente, se não oferecermos a estes o espaço de atuação em favor da educação emancipadora, que é a formação continuada.

Acredita-se que ao estar imbuída de significados e ligada aos aspectos afetivos da vida de cada um, a formação continuada pode fazer a diferença no processo educativo.

Sacristán e Gómez (1998, p.16) afirmam que:

(...) a escola transmite e consolida, algumas vezes de forma explícita e em outras implicitamente, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade "natural" de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a ideia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permitem. Impõe-se a ideologia aparentemente do individualismo e do conformismo social.

Vários autores como, Nóvoa (1992); Libâneo (1998); Candau (1999); e outros têm discutido a formação continuada de professores, enfatizando que o modelo privilegiado de formação continuada, na forma de cursos, seminários e simpósios, na maior parte das vezes, desconexos com a realidade vivenciada, tem dificultado mudanças significativas em sala de aula, uma vez que há um distanciamento entre a prática vivida e a teoria exposta, isto é, há uma falta de articulação teórico-metodológica.

Dessa forma, nosso desejo consiste em buscar no referencial da perspectiva histórico-cultural aportes metodológicos para uma formação continuadas que possibilitem os professores mudanças significativas em suas práticas a partir de uma formação realizada no espaço escolar em favor de uma educação humanizadora.

Trabalho educativo, espaço escolar e processo de humanização

O trabalho educativo compreendido como um processo de humanização traz uma nova perspectiva para a concepção de educação, pois dessa forma a educação passa a ser assumida como algo essencial para o desenvolvimento humano. Na perspectiva histórico-cultural, é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações. Como destaca Facci (2004, p. 230),

[...] de acordo com a Teoria Histórico-Cultural e a pedagogia histórico-crítica, o ensino é o sistema de organização dos meios pelos quais se transmite ao indivíduo a experiência elaborada pela humanidade, considerado eficiente aquele ensino que se adianta ao desenvolvimento. O conteúdo trabalhado pelo professor, no processo educativo, cria, individualmente, novas estruturas mentais (ou neoformações) evolutivas, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento da criança.

A partir da apropriação de conhecimentos a educação favorece o processo de humanização dos homens, constituindo-se um fenômeno próprio e fundamental do ser humano, pois ao contrário dos outros animais, não recebe na sua herança genética toda a herança acumulada pelas gerações anteriores no seu processo de ação sobre a realidade.

Desse modo, o indivíduo é caracterizado a partir da perspectiva histórico-cultural, através de suas características genéricas, ou seja, a própria herança cultural da humanidade, que a partir de um processo de apropriação e ao mesmo tempo de construção ao longo da existência, constrói a aprendizagem, isto é, vai deixando de ser simplesmente o produto do desenvolvimento e passa a ser o motivo, ou seja, em um processo no qual a aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento.

Marx foi o primeiro a identificar e a realizar uma análise teórica sobre a natureza social e histórica do ser humano, para o autor

[...] todas as suas relações com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana. (MARX, 1962, p. 126).

De seu ponto de vista, o ser humano se apropria das qualidades humanas ao se apropriar dos objetos da cultura histórica e socialmente criados, e para Leontiev,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (Leontiev; 1983, p. 272).

Nessa perspectiva, segundo Saviani (2003, p. 12), isso implica em reconhecer que a educação é “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é um processo de trabalho.” Nesse sentido, ao discutir o papel da educação na sociedade, Sforzi (2004, p. 23), argumenta que “[...] a apropriação da cultura é propiciada pela educação, tendo a educação na sua forma escolar um papel significativo [...] como via de formação para entender o mundo, adquirir método de conhecimento e ampliar os recursos cognitivos”.

O homem se humaniza pelo trabalho e também através dessa prática é mediado pelas relações que estabelece no processo de produção, transformando a realidade e transformando-se a partir dela em um processo dialético. Segundo Leontiev (2004), a partir do trabalho transformam-se o cérebro, os órgãos de atividade externa e os órgãos dos sentidos, evidenciando dessa forma que o trabalho criou o homem e a sua consciência.

Nessa compreensão, o conceito de trabalho traduz-se como sendo a atividade humana intencional adequada a um fim e orientada por objetivos, por meio da qual o homem transforma a natureza e produz a si mesmo. Sendo uma atividade exclusivamente humana, o trabalho é entendido como “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2002, p. 211). Desse modo, o trabalho nessa concepção não é fim em si mesmo, mas é mediação para atingir um fim.

Nesse sentido, o homem necessita aprender a sentir, pensar, agir, portanto, a formação do indivíduo acontece sempre através de um processo educativo. Para Leontiev (2004, p. 285): “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É preciso ainda se apropriar do que foi criado e descoberto [...] é-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

O processo de humanização se constitui na relação dialética entre apropriação e objetivação, no qual, pode-se entender a apropriação como assimilação da experiência humana e a objetivação como a expressão ou a produção da cultura que se torna possível a partir da apropriação da experiência humana.

É neste contexto que o espaço escolar passa a ser considerado como um lócus privilegiado para a formação docente, por favorecer a apropriação de saberes e propiciar a humanização. Sob essa perspectiva, Candau (1999), afirma que “o dia-a-dia na escola é um lócus de formação”, pois é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimorando a sua formação (CANDAU, 1999, p. 144).

Desse modo o cotidiano escolar favorece a compreensão da realidade e, também, de acordo com Kassar (2004, p.517), “a escola deve ser lócus de apropriação cultural e de práticas sociais das novas gerações”.

Apontar a escola como espaço favorável para a formação relaciona-se diretamente com a proposta de formação de professores pesquisadores, ou seja, uma formação que favoreça a reflexão crítica sobre o pensar e o fazer docente.

Almeida (2006, p. 86), também afirma que “a formação continuada deve estar centrada na escola, prioritariamente.” É esse o espaço em que os professores e alunos estão aprendendo a todo o momento. É este “o lugar onde os saberes e as experiências são trocados, validados, apropriados e rejeitados”.

Ao compreender a escola como fonte de transmissão cultural e de favorecimento do desenvolvimento humano, insere-se na discussão a necessidade da associação do conhecimento teórico à prática, dessa forma para a teoria histórico-cultural, o processo de apropriação da cultura significa uma atividade realizada pelo indivíduo destinada a dominar o mundo dos objetos da cultura humana e suas transformações, dessa forma, preconiza-se a ideia de que quando o indivíduo adquire um conhecimento torna-se capaz de se movimentar a partir do movimento produzido pela humanidade e no local onde está.

A escola enquanto lócus da formação continuada do professor, ao se apropriar de fato da real finalidade da educação e da compreensão do trabalho, é posto um desafio segundo Chaves (2014, p.123),

O desafio é uma formação caracterizada por sentidos e significados humanizadores, centrada na ideia de que os cursos de formação contínua não podem reduzir-se ao como fazer, mas devem conduzir à reflexão e compreensão acerca dos enfrentamentos e possibilidades de ação educativa formal, das necessidades e do potencial das crianças e dos motivos que possam ser gerados numa lógica de

educação humanizadoras. [...] A formação não pode se dar de forma isolada, mas deve, necessariamente, ser constituída em um diálogo efetivo entre os integrantes do processo e direcionada.

Para Gasparin (2011), torna-se necessário que professores sejam capacitados a fim de que compreendam que intrínseca relação teoria e prática. “O trabalho de todo o processo educativo apresenta-se como um grande instrumento na transformação de um indivíduo mais autônomo e humano” (GASPARIN, 2011, p.122).

Portanto, à formação continuada, cabe propiciar ao professor os conhecimentos, sobre o objeto de ensino, sobre o sujeito da aprendizagem e a relação entre ambos, a fim de que este possa compreender e organizar o trabalho educativo, numa perspectiva crítica. Diante disso, analisar o processo de formação docente a partir de uma perspectiva histórico-cultural passa por compreender a atividade docente como trabalho em sua dimensão ontológica.

A partir do referencial que subsidia a presente discussão entende-se que é no trabalho docente, realizado no espaço escolar e ao desenvolver ações intencionais que tenham por objetivo dar conta dos desafios cotidianos do ensinar, que o professor constitui-se professor.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A dimensão relacional no processo de formação docente**: São Paulo: Loyola, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Conteúdos da humana docência**. In.: *Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 6. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- CHAVES, Marta. **Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras**. In.: *Educação e Desenvolvimento humano – Contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. O conceito marxista de homem. Tradução de T. B. Bottomore. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1962.
- NÓVOA, António. **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992.
- KASSAR, M. de C. M. Professor e as práticas educativas. In: BARBOSA, R.L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo:UNESP, 2004.
- KRAMER, R. **Alfabetização, leitura e escuta: formação de professores em curso**. São Paulo, 2002.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1983.
- SACRISTÁN, Gimeno e GÓMEZ, Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SFORNI, Marta Sueli Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.