

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

FÁBIO BRAZIER

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM ESTUDO DE CASO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Alfenas/MG
2017**

FÁBIO BRAZIER

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM ESTUDO DE CASO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL. Área de Concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais, na linha de pesquisa: Cultura, práticas e processos na educação, sob a orientação do Prof. Dr. Olavo Pereira Soares.

**Alfenas/MG
2017**

Brazier, Fábio

A formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento humano: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental / Fábio Brazier. -- Alfenas/MG, 2017.
179 f.

Orientador: Olavo Pereira Soares.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2017.

Bibliografia.

1. Formação Continuada. 2. Desenvolvimento Humano. 3. Sentido e Significado. 4. Vivência. 5. Mediação. I. Soares, Olavo Pereira.
II. Título.

CDD-370.1

FÁBIO BRAZIER

**“A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM ESTUDO DE CASO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL”**

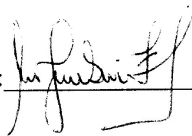
A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 13/02/2017

Prof. Dr. Olavo Pereira Soares
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG
– UNIFAL-MG

Assinatura:  _____

Profa. Dra. Maria José Silva Fernandes
Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio
de Mesquita Filho” - UNESP-SP

Assinatura:  _____

Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG
– UNIFAL-MG

Assinatura:  _____

Dedico este trabalho às pessoas pelas quais tenho um amor profundo. Minha esposa, Tatiane, pelo constante incentivo, pela compreensão em minhas ausências, pelo apoio em meus sonhos. Aos meus pais, Donizete e Romilda, que sempre incentivaram o caminho dos estudos. Ao meu amado filho, Yann, por ter se tornado uma das razões pelas quais eu não poderia desistir.

AGRADECIMENTOS

Concluir esse trabalho é sem dúvida a concretização de um sonho pessoal, que durante muito tempo foi nutrido e marcado por várias impossibilidades. Talvez a escrita desta parte do texto esteja sendo a mais difícil de todas, porque requer que se olhe para trás e se retome todo o meu percurso ao longo desses dois anos. Fazendo esse exercício de rememoração lembrei-me de Guimarães Rosa (1979), em sua grande epopeia “Grande Sertão Veredas”, na qual o autor diz que “Todo caminho da gente é resvaloso. Mas também, cair não prejudica demais, a gente levanta, a gente sobe, a gente volta... O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”. E foi com essa coragem que trilhei todo esse percurso, porém nunca sozinho, mas com a ajuda de muitos que se fizeram presentes nessa “travessia”. Assim, neste momento final, expresso carinho e gratidão por todas as pessoas que me acompanharam. Agradeço especialmente:

A Deus, porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Olavo Pereira Soares, por acreditar no meu potencial, por compartilhar momentos de aprendizagem, por indicar o caminho, enfim pelos elementos que se tornaram essenciais para a constituição do meu crescimento pessoal e profissional;

Aos membros da banca Prof.^a. Dra. Maria José Fernandes e Prof.^a. Dra. Helena Maria dos Santos Felício, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação, que em muito favoreceram para o desenvolvimento da pesquisa;

Ao professor Dr. Celso Ferrarezi, pelos ensinamentos sobre a vida acadêmica e a vida;

Ao Professor Dr. Marcos Faria, por demonstrar que é possível “ser humano” na academia;

Aos demais docentes do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas;

À Secretária do PPGE, Valdirene Chagas, pela eficiência do trabalho realizado e pela solicitude em nos atender;

À Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, pela abertura do campo para pesquisa;

Às professoras que participaram desta pesquisa: pelo tempo compartilhado e pelas lições que levarei para sempre comigo;

À Rosi, colega de orientação, pelo companheirismo ao longo de todo esse percurso, pelas trocas muito ricas e pelas palavras de aconselhamento em tantos momentos;

À Cristiane, Daniela e Aline, agradeço pela parceria, por todas as formas de auxílio e de companheirismo, vocês caminharam comigo e foram essenciais na realização desse projeto;

Aos demais colegas do mestrado, por poucos, mas valiosos momentos de convivência;

À Cindy pela presença constante;

À direção da Escola Estadual Rubens Garcia, pelas concessões, ajustes e horários flexibilizados durante o início dos estudos;

Aos meus pais, Donizete e Romilda, pela vida, pelos ensinamentos e por acreditar e investir em minha educação;

A minha eterna namorada, Tatiane, pelo amor acima de tudo;

Aos amigos de Inconfidentes, do Setor de Supervisão Pedagógica, pela solidariedade;

A todos os meus amigos e familiares, de longe e de perto, que compreenderam as minhas ausências (que foram inúmeras), a minha reclusão e distanciamento. Vocês auxiliaram-me de muitas formas, ainda que nem imaginem;

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pelo afastamento concedido durante o período em que ainda era servidor nessa rede;

Ao IFSULDEMINAS – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Campus Inconfidentes, pela concessão de horas e apoio financeiro.

Cada ser humano trilha seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser.

(ALARCÃO, 1997)

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo compreender o processo de formação continuada de professores e suas implicações para o desenvolvimento humano de professores. Faz uma análise dos principais pressupostos teórico-metodológicos acerca da temática e se referencia na teoria histórico-cultural para a análise dos dados, bem como para a proposição de novos paradigmas para a análise dos processos de formação continuada de professores. Valoriza a análise dos processos que são desenvolvidos em ambiente escolar, com docentes vinculados ao ensino fundamental da rede pública estadual de Minas Gerais. Busca-se compreender a apreensão dos sentidos e a atribuição de significados produzidos pelos professores acerca da formação continuada realizada na escola em suas implicações para o desenvolvimento humano do profissional docente. Utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa, de tipo exploratório e, como procedimento técnico o estudo de caso, cujos instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa bibliográfica, a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Alguns dados foram coletados em reuniões pedagógicas de formação continuada previstas na carga horária dos professores, nas quais foi possível analisar as mediações pedagógicas no processo formativo de professores propostas nas reuniões e suas implicações no cotidiano escolar através da ação docente. Foi observado como o processo formativo continuado se estabelece e relaciona com a vivência cotidiana dos professores, bem como quais as concepções e expectativas dos professores em relação a sua formação. Os sujeitos entrevistados foram professoras que atuam no ensino fundamental que ingressaram no magistério em períodos distintos. Os dados coletados foram analisados através dos núcleos de significação e analisados à luz do referencial teórico da perspectiva histórico-cultural. A análise empreendida retratou as apropriações e subjetivações, por meio dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos participantes da formação continuada e permitiu observar que as professoras percebem o espaço de formação continuada, como espaço de atualização, troca de saberes e participação coletiva. Além de destacar que esse espaço possibilita um olhar mais específico às questões da escola. No entanto, ressaltam que a proposta formativa da escola deve levar em consideração seus anseios e necessidades. Espera-se que a realização desta pesquisa possa contribuir com as demais pesquisas na área de formação de professores, promovendo análises e reflexões acerca da formação continuada no próprio espaço escolar, qualificando as reuniões pedagógicas como propulsoras de desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Formação Continuada. Desenvolvimento Humano. Sentido e Significado.
Vivência. Mediação.

ABSTRACT

The present research aims to understand the process of continued education of teachers and their implications for human development of teachers. Makes an analysis of the main assumptions theoretical-methodological about the theme and reference in theory cultural-historical data analysis, as well as for the proposition of new paradigms for the analysis of the processes of continuous education of teachers. Emphasizes the analysis of processes that are developed in the school environment, with teachers that are tied to the fundamental school in the state of Minas Gerais. We seek to understand the concern of the senses and the assignment of meanings produced by teachers about the continuing education held at school in their implications for human development of the professional faculty. We used the qualitative approach of research, exploratory and, as technical procedure in the case study, whose data collection instruments were the bibliographical research, the participant observation, interviews and documentary analysis. Some data were collected in pedagogical meetings of continued education provided in course load of teachers, in which it was possible to analyze the pedagogical mediations in the formative process of teachers proposals in meetings and their implications in the daily school through teaching activities. It has been observed as the formative process continued down relates to the experience of teachers, as well as what the conceptions and expectations of teachers in relation to their formation. The interviewed subjects were female teachers who work in schools that enrolled in the teaching in different periods. The data collected were analyzed using the nuclei of signification and analyzed in the light of the theoretical framework from the perspective of historical and cultural heritage. The analysis portrayed the appropriations and subjectives, by means of the senses and meanings attributed by participants of the training and allowed us to observe that the teachers perceive the space of continuous education, as a space of update, exchange of knowledge and collective participation. In addition to highlighting that this space allows a look more specific issues of school. However, they emphasize that the formative proposal of school should take into account their wishes and needs. It is hoped that this research can contribute to the other research in the area of teacher training, promoting analyzes and reflections about the continuous education in the school environment, qualifying the pedagogical meetings as propellers of human development.

Keywords: Continued education. Human Development. Sense and meaning. Experience. Mediation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| FLUXOGRAMA 1 - Representação da categoria: Vivência..... | 79 |
| FLUXOGRAMA 2 - Representação do percurso de coleta e análise..... | 107 |
| FLUXOGRAMA 3 - Representação dos elementos teóricos de análise..... | 115 |
| FLUXOGRAMA 4 - Representação da categoria: Mediação..... | 142 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------|---|-----|
| QUADRO 1 - | Características do quadro pessoal administrativo: ano de 2016.. | 94 |
| QUADRO 2 - | Características do quadro pessoal docente: ano de 2016..... | 95 |
| QUADRO 3 - | Características dos sujeitos pesquisados..... | 98 |
| QUADRO 4 - | Pré-Indicadores..... | 108 |
| QUADRO 5 - | Indicadores..... | 109 |
| QUADRO 6 - | Núcleos de Significação..... | 109 |
| QUADRO 7 - | Detalhamento da construção metodológica de análise..... | 110 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------------|---|
| ANFOPE | - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| ATTPCs | - Atividade de Trabalho Pedagógico e Coletivo |
| BIRD | - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| BM | - Banco Mundial |
| CBC | - Currículo Básico Comum |
| CEALE | - Centro de Alfabetização Leitura e Escrita |
| CESEP | - Centro Superior de Ensino e Pesquisa |
| DCNs | - Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EaD | - Educação a Distância |
| EAFM | - Escola Agrotécnica Federal de Machado |
| ESACMA | - Escola Superior de Agricultura e Ciências de Machado |
| FAAF | - Faculdade de Administração e Finanças |
| FAFIMA | - Faculdade Filosofia, Ciências e Letras de Machado |
| FEM | - Fundação Educacional de Machado |
| FUNDEB | - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |
| FUNDEF | - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental |
| GDP | - Grupo de Desenvolvimento Profissional |
| IDEB | - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IFSULDEMINAS | - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais |
| INEP | - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | - Ministério da Educação |
| PCNs | - Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNE | - Plano Nacional de Educação |
| PPGE | - Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPP | - Projeto Político Pedagógico |
| RFP | - Referenciais para a Formação dos Professores |
| RNFC | - Rede Nacional de Formação Continuada |
| SAEB | - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SEE | - Secretaria de Estado de Educação |

| | |
|------------------|--|
| SRE | - Superintendência Regional de Ensino |
| UFMG | - Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFOP | - Universidade Federal de Ouro Preto |
| UNIFAL-MG | - Universidade Federal de Alfenas – Minas Gerais |
| UNIFRAN | - Universidade de Franca |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 2 | A FORMAÇÃO CONTINUADA..... | 25 |
| 2.1 | FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: INICIANDO DIÁLOGOS..... | 26 |
| 2.2 | A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA..... | 26 |
| 2.3 | FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO..... | 28 |
| 2.4 | FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITOS EM DISPUTA..... | 35 |
| 2.5 | POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, LEGISLAÇÕES E IMPLICAÇÕES..... | 38 |
| 2.5.1 | As políticas: o discurso da qualidade..... | 39 |
| 2.5.2 | Principais fundamentos legais..... | 41 |
| 2.6 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DOMINANTES..... | 46 |
| 3 | AS IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRIO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA..... | 56 |
| 3.1 | TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: PREMISSAS TEÓRICAS..... | 57 |
| 3.2 | O HOMEM, A CULTURA E O TRABALHO..... | 62 |
| 3.3 | O DESENVOLVIMENTO HUMANO E AS NOVAS POSSIBILIDADES DE INTERPRETAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS..... | 63 |
| 3.4 | FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL: UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA..... | 72 |
| 3.4.1 | O meio e a vivência como categorias para se pensar a formação Continuada..... | 77 |
| 3.4.2 | A mediação na formação continuada..... | 80 |
| 4 | A PESQUISA E SEU PERCURSO METODOLÓGICO..... | 84 |
| 4.1 | AS INTENCIONALIDADES METODOLÓGICAS..... | 85 |
| 4.2 | CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA..... | 86 |
| 4.3 | OPÇÕES METODOLÓGICAS..... | 87 |
| 4.4 | O CENÁRIO DA PESQUISA: DA DEFINIÇÃO À CARACTERIZAÇÃO..... | 89 |
| 4.5 | OS SUJEITOS PESQUISADOS..... | 96 |

| | | |
|--------------|--|------------|
| 4.6 | OS PROCEDIMENTOS E COLETA DE DADOS..... | 98 |
| 4.7 | A ANÁLISE DE DADOS..... | 105 |
| 5 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL..... | 111 |
| 5.1 | O CAMINHO PERCORRIDO NA ANÁLISE DE DADOS..... | 112 |
| 5.2 | OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO..... | 116 |
| 5.2.1 | 1º Núcleo: Concepção dos professores sobre a formação continuada..... | 117 |
| 5.2.2 | 2º Núcleo: As condições objetivas da formação continuada..... | 136 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 151 |
| | REFERÊNCIAS..... | 156 |
| | APÊNDICES..... | 166 |
| | ANEXOS..... | 173 |

INTRODUÇÃO

Cada um de nós compõe a sua história,
E cada ser em si carrega
o dom de ser capaz de ser feliz
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Ou nada sei...

Renato Teixeira e Almir Sater

O caminho da pesquisa se abre diante de nós quando nos deparamos com questões que não temos respostas e temos o anseio por obtê-las. O meio nos inquieta, e isso nos torna investigadores e nesse exercício de investigação nos damos conta de que quanto mais estudamos, mais pesquisamos, mais dúvidas vão surgindo e percebemos que estamos em um exercício constante de nos apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Como tudo tem um porquê e esse nos move, a minha¹ experiência no campo educacional, inicialmente como professor e depois também, como coordenador pedagógico, em espaços escolares da rede pública durante dez anos, proporcionou-me vivenciar com duas distintas realidades, por um lado, os dilemas do trabalho docente em sala de aula e por outro, a necessidade de construção de uma rede de apoio e formação continuada ao professor. Nesse sentido, afirmo que motivado pelas questões profissionais e pessoais, fui levado à aproximação com a temática da formação continuada dos professores. Nas linhas que se seguem, apresentarei minhas motivações e caminhos trilhados acerca da temática, demonstrando o ponto de partida e objetivos a se perseguir.

É difícil pensarmos no porque realmente escolhemos uma profissão, dessa forma posso afirmar que minha escolha em ser professor se deu pelas possibilidades vislumbradas dentro de um determinado momento e assim sendo, tive que buscar a partir das situações reais que vivenciava, no que diz respeito à situação econômica, social, cultural, a melhor forma de lidar com essa situação e sobressair as questões que estavam postas. Se a princípio a escolha da profissão foi feita dentro de um universo de possibilidades restritas, tais como, fatores econômicos e sociais, ao adentrar ao mundo docente pude afirmar que caberia a mim, ao menos, buscar uma prática coerente com meus princípios.

A minha formação na educação básica² se deu totalmente em instituições da rede pública do estado de Minas Gerais, perpassando por três instituições públicas, movimento habitual entre os estudantes da cidade até o início dos anos 2000, quando praticamente todas as escolas da rede estadual passaram a ofertar todo o percurso de formação da educação básica.

Como a maioria das cidades do interior de Minas, Machado, é uma pequena cidade,

¹ Nessa introdução, optamos por utilizar a 1ª pessoa do discurso, no entanto salientamos que as demais seções que se seguem foram escritas na 3ª pessoa do discurso.

² O conceito de educação básica foi ampliado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, pois a lei anterior estabelecia como básico o ensino chamado de primeiro grau. Dessa forma, a nova lei considera como básica para um cidadão a formação que engloba uma educação básica fundamental obrigatória de oito ou nove anos contínuos e uma educação básica média, progressivamente obrigatória, de três anos. A LDB considera que a educação infantil corresponde ao ensino realizado em creches e pré-escolas, o ensino fundamental corresponde ao antigo “primeiro grau” e o ensino médio ao antigo “segundo grau” (separado da formação profissional).

localizada ao sul do estado, com pouco mais de 41 mil habitantes aproximadamente. É uma cidade de atividades tipicamente agrícolas, baseada na cultura do café, e com um tímido comércio.

Filho de pais analfabetos, a escola foi o meu primeiro espaço de contato com uma cultura sistematizada sob o ponto de vista do saber científico. Embora analfabetos, meus pais, sempre buscaram que seus filhos tivessem a oportunidade de estudar, por acreditarem que assim estariam nos proporcionando um futuro melhor.

Durante os anos de escolarização básica sempre estive em contato com vários projetos desenvolvidos na escola, como, teatro, dança, esportes. Posso afirmar que essa aproximação com esses elementos culturais possibilitaram alguns avanços no campo do conhecimento, além de poder dizer que as posturas pedagógicas adotadas, em grande parte influenciaram na minha escolha profissional.

Ao iniciar o ensino médio, deparei-me com uma nova realidade, embora ainda cursando a escola no período diurno, pude realizar um processo seletivo e, concomitante ao ensino médio realizar uma formação de nível técnico em Informática, na antiga Escola Agrotécnica Federal de Machado³ - (EAFM). Por consequência, dividia o meu tempo entre o ensino médio regular, no período matutino, a escola técnica no período vespertino e o trabalho no período noturno.

Embora tenha sido um período muito complicado no que diz respeito em administração de tempo e estudos, foi um período de bastante amadurecimento, que de forma significativa foi constituindo meu percurso formativo. Sendo assim, ao término de minha formação básica, ano de 2002, e também por incentivo de uma professora de Língua Portuguesa, resolvi prestar vestibular para o curso de Letras, ofertado pelo Centro Superior de Ensino e Pesquisa (CESEP⁴) de Machado. Essa era uma alternativa de continuar os estudos, ao passo que não vislumbrava a possibilidade de deslocar a outros centros para estudar.

Aprovado no processo de vestibular daquele ano, iniciei em 2003 minha graduação em Licenciatura em Letras – Português/Inglês. Assim, durante os anos de 2003 a 2005 dividi minha vida acadêmica com o trabalho, realidade muito comum para a grande maioria dos que fazem a opção, ou tem como opção, as licenciaturas.

³ Com o projeto de expansão da Rede Federal de Ensino, as escolas agrotécnicas foram transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

⁴ O Centro Superior de Ensino e Pesquisa – (CESEP) de Machado é uma instituição de ensino superior sediada na cidade de Machado. Este nome existe desde fevereiro de 2003, quando ocorreu a fusão das instituições mantidas pela Fundação Educacional de Machado - (FEM); Faculdade de Filosofia Ciências e Letras “Prof. José Augusto Vieira” – (FAFIMA); Faculdade de Administração e Finanças - (FAAF) e a Escola Superior de Agricultura e Ciências de Machado – (ESACMA).

Durante o segundo ano de graduação, tive a oportunidade de realizar um estágio-bolsa, modalidade ofertada pela instituição, em que o aluno trocava serviços em função da isenção de sua mensalidade. Meu estágio foi realizado junto ao Colégio de Aplicação da própria faculdade. Sendo assim, por dois anos estive em contato com a prática pedagógica. Entre as atividades desenvolvidas sobressaiam, à substituição de professores e o trabalho junto à coordenação pedagógica, sobretudo no acompanhamento e formação continuada.

Ao final do ano de 2005 estava formado. E ainda nesse ano, após um concurso da rede estadual para seleção de professores em caráter efetivo, aprovado, e sendo assim, fui exercer minha profissão.

Professor, recém-formado, aprovado na rede estadual, e efetivo, assumi minha função em uma escola de um bairro periférico da cidade. Lecionava Língua Portuguesa para o ensino fundamental II, trabalhava no período da manhã e da noite. No início foi uma mistura de muitas sensações, e, sobretudo, ansiedade, pois o fato de estar exercendo o papel de docente trazia para mim uma sensação de autoafirmação, pois ser professor era uma conquista de significância expressiva. À vista disso, várias foram as vivências que influenciaram na minha formação, constituindo minha identidade, profissional, pessoal.

Levado, talvez, pelo sentimento de culpa ou movido pelo desejo de superação das dificuldades encontradas na realidade, fui buscar na rede a qual estava inserido e também fora dela oportunidades de formação continuada. Confesso que as possibilidades de formação continuada desenvolvidas por outras instituições eram muito atraentes, porém quase sempre demandavam tempo, liberação das atividades docentes e um investimento financeiro, o que infelizmente inviabilizava a participação.

Na própria rede estadual, na qual estava inserido, tive a oportunidade logo no início de carreira de participar de um curso de formação docente, na modalidade continuada oferecida pela SEE - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte. O convite veio por parte da direção da escola, e foi logo aceito. Depois de iniciada a formação, descobri que o fato de a direção ter indicado meu nome na verdade estava inserido em um contexto no qual os professores com mais tempo de escola já não mais acreditavam em cursos de formação e não tinham o desejo de ir.

A primeira formação continuada realizada foi uma experiência marcante, pois pude ser inserido em um contexto de experiências junto a professores de Universidades Federais, tais como da Universidade Federal de Minas Gerais - (UFMG) e da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e ter contato com concepções teóricas distintas, não vistas durante o período da graduação. Através desse programa de formação, desenvolvido pela SEE, através das

universidades federais, que era denominado como Grupo de Desenvolvimento Profissional – (GDP⁵) estive como coordenador na escola em que lecionava e conseqüentemente estava a frente desse movimento buscando impulsionar a formação docente na escola.

As políticas educacionais da rede pública estadual para a formação continuada dos professores respondiam aos meus anseios, porém com o passar do tempo e com o surgimento de novas demandas fui percebendo que algo a mais era preciso ser feito para que houvesse de fato uma melhora nas relações pedagógicas estabelecidas na escola, pois começava a ficar claro que as formações oferecidas promoviam um movimento temporário na escola, e passado aquele momento as práticas voltavam a um movimento rotineiro e mecânico.

Compreendendo a necessidade de mudança nos espaços formativos dos processos, busquei inserção junto aos grupos de formação da rede, porém, por questões legais e institucionais, minha formação, do ponto de vista formal não possibilitaria. Isso porque era necessária a formação em Licenciatura em Pedagogia para atuar na elaboração e discussão dos processos formativos. Foi nesse momento com o desejo de compreender essas relações, e, sobretudo inserir nesse contexto, que ingressei em 2010, no curso de Pedagogia, pela Universidade de Franca - (UNIFRAN), realizando-o pela modalidade semipresencial, uma vez que pelas atividades profissionais já desempenhadas, não seria possível retornar em tempo integral para os espaços de uma faculdade. Concomitante a esse processo formativo, dediquei-me às questões pedagógicas, buscando também espaços de especialização *Lato-Sensu*, a fim de compreender melhor e buscar aparato teórico para as discussões.

Logo após a conclusão dessas capacitações, o desejo por buscar aprofundamento teórico e relacioná-lo ao trabalho docente ainda perdurou e foi através da oportunidade do Programa de Pós-Graduação em Educação – (PPGE), da Universidade Federal de Alfenas – (UNIFAL-MG), que vi a possibilidade de continuar a pesquisa e o conseqüente aprofundamento sobre as questões suscitadas.

Inicialmente, o projeto de pesquisa, consistia no estudo dos impactos da formação continuada oferecida pela rede estadual de Minas Gerais, voltando-se a análise das práticas adotadas pela Superintendência Regional de Ensino - (SER) de Varginha, porém com o

⁵ Os GDPs eram constituídos a partir do Programa de desenvolvimento profissional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, e concebiam o espaço de formação continuada dos professores através de um processo dinâmico e coletivo. Os grupos se articulavam através da concepção e execução de um projeto de formação e articulação da prática docente e do desenvolvimento do aluno. Foi nesse momento e sob esse contexto que começamos a nos interessar pelo campo da formação docente, por acreditar que a formação do professor pode favorecer alterações significativas a sua atuação e conseqüentemente a qualidade da educação ofertada na escola.

efetivo ingresso no PPGE, da UNIFAL-MG e a partir dos estudos realizados ao longo do primeiro ano, fomos⁶ delineando nosso objeto de pesquisa à luz de uma teoria que subsidiasse a pesquisa e pudesse contribuir de forma significativa com as práticas adotadas. Nesse sentido, algumas ideias iniciais foram deixadas de lado, porém a constituição inicial de nosso objetivo permanecia a mesma, no entanto, o que se alterou foi à forma de abordagem do objeto de estudo, buscando não mais a análise do sistema, mas sim as compreensões dos sujeitos inseridos nele.

Tivemos nesse contexto, contato com a teoria histórico-cultural, fundamentalmente baseada nos pressupostos de Vigotski e a partir desse contato, entendemos ser esse um caminho favorável para compreender as relações estabelecidas nos processos de formação continuada realizados no espaço escolar, porém agora, sob a perspectiva teórica do desenvolvimento humano, enfocando, sobretudo, o papel das relações escolares e seus impactos no processo de constituição de um ensino de caráter humanizador.

A temática da formação docente é instigante e desafiadora. Instigante, porque o seu estudo permite adentrar em várias questões educacionais. Desafiadora por permitir a constante reflexão sobre os caminhos possíveis a serem percorridos, bem como as escolhas a serem assumidas e suas reverberações para os processos educacionais, tendo em vista sob essa perspectiva o papel central que o professor assume no contexto educacional.

A construção desta pesquisa perpassa por várias questões, as já apresentadas de ordem pessoal e profissional, nesse caminho que nos tornamos pesquisadores, mas também as questões inerentes à própria constituição do campo de formação de professores no Brasil, sobretudo, os processos de formação continuada.

A formação continuada de professores tem se constituído como objeto de estudos e pesquisas de inúmeros pesquisadores tanto no campo nacional como internacional, devido à preocupação com uma formação mais consistente em relação ao exercício profissional. Desse modo, os estudos e as pesquisas que discutem o processo de formação continuada intensificaram-se ao longo da década de 1980 e coincidem com a afirmação da importância da pesquisa na formação. Consequentemente, o tema tem se tornado recorrente nos discursos oficiais⁷ e acadêmicos, haja vista a crescente expansão da temática e a presença da pauta em praticamente todos os discursos políticos, bem como o incremento das legislações que regulamentam a temática.

⁶ A partir dessa seção do texto utilizaremos a 3ª pessoa do discurso, por entender que nesse momento já estávamos sob um processo de pesquisa orientada.

⁷ Refere-se o crescente número de legislações incrementadas durante os anos de 1990 e início de 2000.

Contudo, nosso desafio, delineado no presente trabalho, é mostrar que nem sempre foi assim. O campo sofreu disputas ideológicas, políticas e conceituais, que sinalizam as concepções assumidas. Atualmente, a temática tem sido defendida sob o discurso da necessidade imposta pelos aspectos da globalização, ou seja, da constante atualização dos conhecimentos dos professores.

A formação continuada é vista sob o prisma que passa por profundas transformações, afetadas principalmente por uma lógica que busca a quantificação de resultados e dissemina o discurso da qualidade. Por outro lado, os estudos sobre a formação continuada de professores têm identificado a necessidade de se rediscutir o atual modelo em vigência, pautado, sobretudo, na lógica da performatividade e da quantificação.

Nosso anseio é investigar o processo de formação continuada de professores do ensino fundamental desenvolvido no espaço escolar, no âmbito da rede pública estadual de Minas Gerais a partir do referencial teórico da teoria histórico-cultural, no que concerne o ensino favorável ao processo de humanização dos indivíduos, cabendo investigar, que tipo de formação é essa? Como esses processos estão constituídos? De que forma os professores envolvidos concebem essa formação?

Acreditamos que pesquisar pressupõe que se delimite o caminho que será percorrido bem como os objetivos iniciais de pesquisa, assim sendo, tornar-se necessário tendo em vista a polissemia que hoje abarca o conceito de formação continuada, delimitarmos o modo como a compreendemos e a trataremos no presente trabalho.

O conhecimento dos referenciais acerca da formação continuada de professores nos apontam dois caminhos para justificar e pesquisar e conceituar a temática, o primeiro traz a ideia recorrente de que a formação continuada se justifica em virtude das limitações da formação inicial, e dessa forma, a formação continuada assume um caráter de suplementação do déficit. O outro caminho possível se justifica pela própria natureza do exercício do professor, ou seja, a constante produção de conhecimento e a necessidade de atualização.

No entanto, não tomaremos a questão pelo viés da polarização, mas sim trataremos da formação continuada de professores a partir da concepção de uma formação que se realiza pós-formação inicial, tendo como fonte de análise os processos que ocorrem nas instituições escolares. Nesse sentido, a nossa experiência, atrelada a constatação da existência de processos formativos no âmbito das instituições escolares, nos levaram a alguns questionamentos, tais como: Qual a função da instituição escolar na sociedade contemporânea no que concerne a formação dos professores? Como a instituição está estruturada para acompanhar as mudanças demandadas pelos processos formativos? Que relações são

possíveis de serem desenvolvidas e ou estabelecidas entre a formação continuada prescrita nos espaços escolares e os elementos culturais e a concepção construída pelos professores?

Essas questões problematizadoras nos impulsionaram e reafirmaram o desejo de se pensar no processo de formação continuada centrada na escola e nos incentivaram a empreender um projeto de pesquisa. Para responder a esses questionamentos, delimitamos como objetivo maior: *Compreender o processo de formação continuada de professores realizado na escola e suas implicações para o desenvolvimento humano de professores*. Objetivo este que trata diretamente da vivência, do sentido e significado do professor no processo de sua formação continuada.

Como objetivos específicos, buscamos: (a) *Compreender a materialização legal dos processos formativos adotados pela escola;* (b) *Identificar as percepções dos professores pesquisados sobre o processo de formação continuada;* (c) *Identificar a forma de participação dos professores no processo de formação continuada e refletir sobre as contribuições que esse processo pode possibilitar;* (d) *Desvelar os caminhos mais efetivos para uma formação que se aproxime do desenvolvimento e humanização dos atores envolvidos.*

Tendo em vista que a discussão sobre os processos de formação continuada podem adentrar para esferas da complexidade, dado o número de outras questões que perpassam a discussão, fizemos a opção de análise a partir de um contexto educacional específico, delimitando esta pesquisa a um contexto de análise das práticas de formação continuada adotadas na instituição de tal forma que pudéssemos desvelar quais os sentidos e significados atribuídos pelos professores inseridos nesse contexto, buscando ver ainda como essas concepções interferem na concepção da rotina escolar.

O *lócus* para o desenvolvimento da pesquisa, embora seja detalhado no terceiro capítulo, se constituiu de uma escola de educação básica, anos iniciais do ensino fundamental, ciclos de alfabetização, situada em um bairro periférico da cidade de Machado, Sul do Estado de Minas Gerais. Assumindo a abordagem qualitativa, a pesquisa se desenvolve através de levantamento bibliográfico, pesquisa documental, observação participante e entrevista semiestruturada, caracterizando-se especificamente como um estudo de caso.

Assim, no primeiro capítulo “*A formação continuada*” percorremos um caminho a partir da abordagem sobre contextualização histórica da formação continuada do docente, fazendo uma discussão acerca das demandas impostas pela sociedade, e os reflexos nas dimensões dos processos de formação continuada, apresentando algumas concepções históricas e conceitual sobre a temática. Apresentamos, também, a legislação que fundamenta

a questão da formação de professores, ao mesmo tempo em que fazemos uma reflexão sobre os principais pressupostos teóricos que norteiam a temática.

Já no segundo capítulo, denominado, “*As implicações da Teoria Histórico-Cultural para a formação continuada*” procuramos delinear os fundamentos dos processos de formação e desenvolvimento humano a partir da Teoria histórico-cultural. Ressaltamos estudos de autores que embasaram nosso estudo bibliográfico, com especial atenção aos fundamentos da teoria histórico-cultural. Esta teoria tem em Vigotski, Luria e Leontiev seus maiores expoentes. Também trouxemos outros autores contemporâneos para destacar o valor da formação docente no trabalho.

Ainda no segundo capítulo, apresentamos uma proposição de formação continuada fundamentada na concepção do ensino favorável ao desenvolvimento humano, bem como sobre alguns elementos da teoria que dizem respeito ao meio, a atividade, as vivências e a mediação docente, e, sobretudo o sentido e significado da formação propondo uma discussão que busca a superação do modelo mercadológico e pragmático de educação escolar.

No terceiro capítulo, intitulado, “*A pesquisa e seu percurso metodológico*” apresentamos o caminho metodológico desenvolvido durante a pesquisa, nossas intenções acerca do objeto de estudo. Definimos que pela especificidade do que pretendíamos nossa pesquisa se enquadraria metodologicamente em um estudo de caso no qual os sujeitos da pesquisa seriam oito professores. Situamos o local onde a pesquisa e as ações foram desenvolvidas, delineamos, sobretudo o caminho trilhado no campo de pesquisa e as afirmações e negativas reveladas pelos sujeitos da pesquisa. As observações participantes foram realizadas em dezesseis reuniões pedagógicas, que compreenderam propostas pedagógicas de formação continuada. Além de uma pesquisa documental no Projeto Político da escola - (PPP), e também no Plano de Capacitação Continuada dos docentes. Ao final desse momento em campo de pesquisa e observação, optamos por realizar a entrevista semiestruturada.

No quarto capítulo, “*Apresentação e discussão dos dados sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural*” discutimos os dados produzidos durante a investigação. Recortamos algumas situações das práticas formativas, bem como respostas das entrevistas realizadas com os professores, sujeitos da pesquisa.

Há ainda, além dos capítulos mencionados, uma parte dedicada às considerações finais. Momento esse, que se busca uma retomada dos elementos que foram apresentados ao longo do trabalho, visando à reiteração das concepções conceituais assumidas ao longo do estudo, ao mesmo tempo em que pretende construir amarras das questões que foram içadas no

processo de construção, que consiste numa discussão acerca do conteúdo nuclear, que compõe este trabalho, ou seja, dos sentidos produzidos pelo professor com respeito à sua formação continuada.

Esperamos que com esse trabalho possamos responder nossos anseios iniciais, bem como contribuir para o avanço das reflexões acerca dos processos de formação continuada desenvolvidos nos espaços escolares, de modo que as práticas desenvolvidas pelas escolas, equipes gestoras e corpo docente de fato estejam pautadas sob a égide de uma formação humanizadora e conseqüentemente de uma prática pedagógica que promova o desenvolvimento dos indivíduos em suas máximas potencialidades.

A FORMAÇÃO CONTINUADA

“Através dos outros constituímos-nos.”

(VIGOTSKI, 2000)

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA

O presente capítulo apresenta um panorama acerca da temática da formação continuada no Brasil, perpassando por questões históricas, culturais e legais.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: INICIANDO DIÁLOGOS

A formação continuada de professores tem sido historicamente abordada pelos discursos oficiais e acadêmicos como elemento capaz de promover a melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente promover a transformação do ensino. A temática tem assumido *corpus* de relevante significância para a discussão das questões educacionais, trazendo elementos que por muito tempo foram negligenciados das propostas de reformulação do ensino.

É sob esse contexto, que afirmamos que o cenário educacional brasileiro tem vivenciado nos últimos tempos, sobretudo, nas últimas duas décadas significativas mudanças que afetam todas as perspectivas educacionais, especialmente as que se referem ao professor, sua formação e atuação. Desse modo, destacamos alguns elementos que julgamos serem os maiores motivadores das mudanças ocorridas, entre eles, os avanços nos diferentes campos de conhecimento, bem como as propostas e reformas curriculares ocorridas nos anos 1990, além da inserção de uma política de avaliação sistemática em nível nacional aliada a implantação dos ciclos nos sistemas de ensino.

Nesse cenário é que inserimos a temática da formação continuada de professores, fazendo uma incursão histórica a partir da constituição do campo de pesquisa, apresentando a trajetória histórica da formação continuada no Brasil, perpassando pelos pressupostos teóricos dominantes, além da compreensão das legislações mais relevantes e suas conseqüentes implicações.

2.2 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A temática da formação continuada de professores se constitui enquanto campo de pesquisa a partir do final dos anos 1990, período no qual, segundo Oliveira (2000a), a produção científica da época ainda estava muito associada às questões relativas ao estudo da didática. A esse respeito, André (2011, p. 34), afirma que “a falta de espaço específico para a discussão formativa docente fez com que a produção científica sobre o processo formativo

ficasse aninhada no campo didático”, porém com o advento das legislações e mudanças ocorridas no final da década de 1990 e início dos anos 2000 a temática passou a ganhar espaço e relevância no meio acadêmico.

Para Diniz-Pereira (2014), os primeiros estudos da área foram desenvolvidos no Brasil, através de metodologias de estado da arte desenvolvidas por: Maria das Graças Feldens (1984): nos períodos de 1972 a 1981; Vera Candau (1987): no que compreende de 1982 a 1985; Menga Lüdke (1994): pesquisas que contemplam de 1988 a 1994; Marli André (2004; 2006): período de 1990 a 1998; Iria Brzezinski (2006): o período de 1997 a 2002.

Segundo Marcelo (1999), ao passo que a produção científica da área foi se transformando em uma “potente matriz disciplinar”, a temática da formação continuada docente torna-se um campo constituído historicamente, nesse sentido, pensar os aspectos da formação continuada docente, requer que tenhamos consciência das disputas de espaço ocorridas no campo.

A constituição do campo de pesquisa acerca da formação dos professores pode ser atestada de acordo com Marcelo (1999, p. 25), a partir de cinco indicadores, a saber: “objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas, integração dos protagonistas na pesquisa e a concepção de que a formação dos professores é elemento fundamental para se pensar os aspectos educativos”. Para o autor a identificação desses elementos corrobora para o fortalecimento do campo da pesquisa.

Ao apresentar um estudo desenvolvido acerca da constituição do campo da pesquisa sobre a formação continuada de professores Gatti (2008), acaba por nos apresentar a grande dificuldade também encontrada na definição do que vem a ser formação continuada, uma vez que o termo assume diversas conotações. Para a autora, e também para nós que passamos a defender tal definição, a compreensão sobre a formação continuada deve assumir a ideia de que toda a formação realizada após a formação inicial se configura como formação continuada, podendo ser realizada dentro do espaço escolar, tais como as reuniões pedagógicas, os encontros e as horas de trabalho coletivo, como também podem ser desenvolvidas fora do espaço escolar, em instituições de ensino superior que oferecem programas específicos para tal fim, utilizando para isso de diversos mecanismos, tais como, vídeos e teleconferências, plataformas online entre outros recursos oportunizados pela Educação a Distância.

Explicadas, assim as nossas escolhas conceituais e compreendendo a concepção assumida, buscaremos agora um delineamento cronológico sobre a constituição do campo da formação continuada de professores no Brasil.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO

No Brasil, pode-se afirmar que as ações de formação continuada são recentes, haja vista que segundo Palma Filho e Alves (2003), o primeiro marco cronológico de propostas de formação data de meados dos anos de 1960 e início de 1970, período no qual surgiram as primeiras organizações sistematizadas dos órgãos públicos voltados à formação do profissional docente.

Corroborando com essa perspectiva histórica do início dos processos de formação continuada, em território nacional, Andaló (1995), afirma que as experiências mais antigas de que se tem notícia datam realmente do início dos anos 1960, enfatizando o fato de que nesse período, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – (INEP) promoveu em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um estudo sobre o tema da formação continuada do docente, realizando questionamentos junto aos professores, com o objetivo de verificar o que pensavam sobre a necessidade de formação.

Ainda nessa perspectiva de delineamento histórico dos processos de formação continuada no país, Silva e Frade (1997), afirmam que durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, podem ser evidenciados três momentos políticos que implicam diretamente na concepção de formação adotada: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e a globalização da cultura e da economia. Na concepção das autoras, esses momentos políticos influenciaram os processos de formação continuada de professores na medida em que acabaram por definir quais são as políticas e práticas adotadas.

A década de 1970 pode ser abordada a partir da perspectiva do fechamento das instituições democráticas para as propostas de formação docente, o que pode ser evidenciado através da adoção e “valorização de princípios de racionalidade técnica⁸, da hierarquização de funções, da burocratização da escola, com repercussões diretas nas alterações das funções de planejamento e execução” (PEDROSO, 1998, p. 33).

Na perspectiva de Candau (1987), as propostas de formação continuada para docentes desenvolvidas na primeira metade da década de 1970, tinham como foco a dimensão formativa de caráter puramente técnico, conforme já apontado, ou seja, sob essa compreensão o professor era concebido como um organizador de componentes, conteúdos e instrumentos

⁸ O modelo da racionalidade técnica, herdado do positivismo, apoia-se em uma concepção epistemológica de prática que permaneceu, durante todo século XX, servindo de referência para a educação. Nessa concepção, o professor é visto como um técnico-especialista que utiliza a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas para resolver problemas da prática.

responsáveis pelo ensino aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o modelo tecnicista vigente, fundamentava-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade visando formar, unicamente, mão de obra especializada para o mercado de trabalho.

A grande preocupação dos processos formativos era com que os resultados finais fossem substancialmente eficazes. Nesse período era predominantemente difundida a ideia de uma formação de professores, sobretudo, sob uma visão funcionalista, na qual predominava a experimentação, exatidão e planejamento, considerando o professor enquanto técnico e, desta forma, sua formação continuada como compensativa e corretora de deficiências (FELDENS, 1984).

Paulatinamente, nesse processo de sistematização é que se iniciou um projeto de treinamento e formação permanente de professores que atuavam no ensino de primeiro grau⁹. A proposta formativa vigente na época era regida sob a premissa da representatividade, ou seja, um pequeno grupo de professores era selecionado para realizar as formações e se tornavam responsáveis por transmitir aos demais colegas que estavam atuando nas escolas. Influenciados por esse modelo formativo, a prática da formação de multiplicadores se expandiu por todo o país, sendo considerada pelo setor público como eficiente e rentável (FELDENS, 1984).

É, sobretudo a partir da metade da década de 1970, que começam a aparecer, ainda que timidamente, movimentos de oposição e de rechaço ao caráter técnico e funcionalista da formação de professores. Sobre esse período Candau (1987), afirma que os grandes elementos desencadeadores de mudanças nos processos formativos se deram a partir dos estudos filosóficos e sociológicos, o que imbricaram na concepção de educação como prática social e diretamente ligada ao sistema econômico e político vigente. É a partir desse momento que a prática e formação docente deixam de serem consideradas como uma ação neutra e assumem uma concepção imbuída de caráter intencional.

Segundo Candau (1987), a década de 1980, inicia-se sob uma forte onda de insatisfação e descontentamento com a educação, e sob esse cenário também se assentam as críticas ao processo de formação continuada do docente. O país viveu um processo de crise em relação à formação docente, sobretudo no que diz respeito às fortes críticas implementadas pelos questionadores de cunho marxista¹⁰ que reagiam à forma pretensamente neutra e isolada

⁹ Ensino de primeiro grau era o nome dado a etapa de educação compreendida dos antigos curso primário (com quatro a cinco anos de duração), regulamentado pela Lei de diretrizes e bases da educação de 1971.

¹⁰ Conjunto de concepções elaboradas por Karl Marx 1818-1883e Friedrich Engels 1820-1895que, baseadas na economia política inglesa do início do século XIX, na filosofia idealista alemã (esp. Hegel) e na tradição do pensamento socialista inglês e francês (esp. o chamado *socialismo utópico*), influenciaram profundamente a

com que as instituições formadoras desenvolviam seus projetos pedagógicos. Para a autora, o que se viveu no período é o destoar de um processo de superação de autoritarismo instituído a partir de 1964, ao passo que se caminhava para um processo de redemocratização do país.

A década de 1980 pode ser compreendida a partir do desdobramento nas ações de formação continuada que tendem a se desenvolver a partir da abertura política da época, o que favoreceu o aparecimento de autores e também de ideias contrárias ao antigo modelo de formação (FERREIRA, 2007). Desse modo, os movimentos em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico se intensificaram.

A partir da discussão e conseqüente conquista dos direitos políticos, inicia-se um capítulo a parte na configuração da história da educação brasileira, agora marcada pela participação dos professores nas questões pertinentes a educação (PEDROSO, 1998). Pode-se afirmar que as propostas formativas da época não mais se restringiam apenas às questões técnicas, mas passaram a abordar o contexto sócio-histórico no qual o professor estava inserido.

Os programas de formação continuada de professores passam a ser compreendidos a partir de sua relevante importância, sobretudo, como forma de responder às demandas mais específicas dos professores, além de garantir um aprendizado permanente, em que o perfil desejado do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente (SILVA; FRADE, 1997).

Com o término da ditadura militar, nos anos 1980, o país passa por um período de várias reformas educacionais e surge no cenário educacional a organização de movimentos de educadores preocupados com a própria formação.

Ao período que sucedeu entre a transição dos anos 1980 a 1990, sobretudo nos anos que antecederam a virada da década, a sociedade vivenciou um período conhecido como crise dos paradigmas¹¹, o que trouxe como encaminhamento para a questão da formação de professores uma preocupação em compreender os aspectos da escola, sobretudo do professor.

É nesse contexto de negativas e ao mesmo tempo de busca por inovações que o cenário educacional brasileiro foi sendo influenciado por teorias internacionais que, sobretudo, privilegiavam a formação de um professor pesquisador e ou um profissional

filosofia e as ciências humanas da Modernidade, além de servir de doutrina ideológica para os países socialistas.

¹¹ Segundo Silva (1992, p.27), presenciamos uma intensa mudança no cenário político mundial após a queda do muro de Berlim, ao ruir dos regimes socialistas da Europa Oriental e à inevitável fragmentação das repúblicas soviéticas. Observamos a proclamação do “fim da história”, marcado pelo suposto triunfo da ideologia capitalista e neoliberal.

reflexivo. É nesse período que ganham espaço a discussão proposta por pesquisadores estrangeiros que vão assumindo um caráter de extrema relevância acerca do tema. Entre esses pesquisadores destacamos: Donald Schön (Estados Unidos), Ken Zeichner (Estados Unidos), Philippe Perrenoud (Suíça), António Nóvoa e Isabel Alarcão (Portugal), Maurice Tardif, Clermont Gauthier e Claude Lessard (Canadá), Carlos Marcelo (Espanha) e Anne Marie Chartier (França), entre outros.

Embora a década de 1980 tenha sido marcada pelo grande avanço em relação ao que se tinha até então configurado em termos de formação continuada, Santos (2007), aponta que, desde esse período, a formação continuada oferecida pelos órgãos do Estado aos professores da rede pública não tem surtido efeitos significativos, uma vez que considera que ainda falta uma política educacional eficiente, visto que as propostas implementadas pelos governos são descontínuas e não atendem às necessidades da escola e dos professores.

Em um processo concomitante a expansão dos mecanismos de formação continuada desenvolvidos sob esse modelo gerenciado pelos órgãos públicos, vivenciou-se um período de expansão da escola pública. Nesse sentido, cabe destacar que, a partir da década de 1980, com a intensificação dos movimentos sociais, e debates que surgiram, foi intensificado o processo de formação docente, que ganhou respaldo legal com a promulgação da Constituição Federal de 1988, disseminando no cenário educacional brasileiro o discurso defensor da escola para todos.

Ao promover o processo de abertura da escola para todos houve a criação de uma problemática para o exercício docente, uma vez que não haviam profissionais preparados e qualificados para o exercício da profissão, sobretudo esse déficit se encontrava nos profissionais dos primeiros anos de escolarização, fator que favoreceu o recrutamento de “professores leigos”, ou seja, profissionais sem qualificação para o exercício profissional.

Diante dessas novas configurações e mudanças apresentadas, o cenário educacional se transforma, sendo importante destacar que essas modificações favoreceram no processo de superação dos problemas de acesso e facilitaram assegurar, de certo modo, a permanência dos alunos, em escolas públicas, porém, como bem mostram os estudos de Gatti (2011, p. 7), “acabaram por descortinar a fragilidade da formação inicial dos docentes”.

O Brasil passa nesse período por um processo que pode ser chamado de “redemocratização da educação pública”, na perspectiva de Gatti (2011, p. 1370), “o que implicou em grande desequilíbrio entre a oferta e ampliação de vagas e a capacidade real das instituições escolares em atenderem esses alunos”. Dessa forma, as instituições ao receberem esses alunos acabaram por enfrentar diversos desafios, sobretudo a falta de profissionais

capacitados, além das implicações nas condições de trabalho dos que estavam atuando.

Na década de 1990, as políticas educacionais se constroem a partir de um referencial sustentado na concepção de uma “nova ordem mundial”, fundamentada no discurso naturalizador dos elementos da globalização, ao estimular um novo imperialismo com a reestruturação produtiva, ou seja, a constituição de novas formas de ordem econômica, bem como a reconfiguração do Estado pela redefinição de suas funções atreladas diretamente a modificação, e conseqüente inovação advinda das tecnologias da informação e da comunicação.

Sob esse cenário é que o Ministério da Educação – (MEC), no final dos anos de 1990, assume a concepção de que “a formação disponibilizada aos professores brasileiros não contribuiu para que seus alunos tivessem sucesso nas aprendizagens escolares” (BRASIL, 1999). Diante da presente constatação acerca da fragilidade dos processos de formação inicial do professor, o MEC passa a incorporar as prescrições do Banco Mundial para a formação de professores, incentivando o incremento das políticas de formação continuada em detrimento da formação inicial.

As políticas adotadas pelo Banco Mundial pautam-se na lógica do Estado mínimo¹² e na concepção do mercado enquanto instância reguladora das relações econômicas e sociais. Desse modo, ao prescrever políticas para os países em desenvolvimento acaba por assumir realmente a lógica de um banco, ou seja, defendendo os princípios econômicos como: eficácia, eficiência, produtividade, relação custo-benefício, acreditando, sobretudo que tais princípios são basilares para a construção de um projeto educacional.

Ao analisar as políticas implementadas pelos países sob a ótica do Banco Mundial é evidente que se construiu uma proposta de educação e conseqüentemente de formação de professores a partir da ótica de um banco, ou seja, com o olhar de um financista, de um economista. Para a autora princípios de economia a qualquer custo são utilizados, baseados no princípio: “Como produzir melhor, com um menor custo”? (TORRES, 2000).

Na perspectiva do Banco Mundial a educação é um produto como qualquer outro. A escola é uma fornecedora de serviços, podendo ser comparada a uma empresa. Para Coraggio (2000), sem compreender as nuances e especificidades dos processos educacionais,

¹² Concepção fundada nos pressupostos da reação conservadora que deu origem ao neoliberalismo. A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais *racionalis* e eficientes possíveis. Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário.

principalmente das salas de aulas, vistas como uma caixa-preta impenetrável, o Banco Mundial se volta para os insumos externos que qualificam ou não o produto final: o aluno. Nesse sentido, Torres (2000), afirma que nessa concepção, cada insumo é visto em separado e é qualificado tendo em vista dois critérios: sua importância para a aprendizagem e o seu custo (relação custo-benefício).

Sob as concepções do Banco Mundial, o professor passa a ser considerado mais uma questão problemática, visto como elemento secundarizado no processo educativo, afirmação que se justifica pelas ordens de prioridades dos investimentos que são estabelecidos. Desse modo, o professor, como insumo, é menos importante para a aprendizagem do que a biblioteca, o tempo de instrução, as tarefas de casa e os livros didáticos, entre outros (CORAGGIO, 2000).

No que tange diretamente as questões da formação docente, é possível compreender que essa assume uma posição secundária nos projetos do Banco Mundial. Segundo análise elaborada por Torres (2000), para o Banco Mundial a formação inicial do professor não é importante, sendo que a capacitação em serviço, a formação continuada, em geral através de processos de educação à Distância, um processo formativo mais eficaz e menos oneroso.

O Banco Mundial ao enfatizar os processos de formação continuada reforça seus princípios que se fundamentam essencialmente nos aspectos econômicos, amparados em análises de custo-benefício, nas quais a questão da formação visa principalmente o caráter técnico do profissional, transformando-se também em um processo mais eficiente, mais barato para se formar os profissionais para a educação (SANTOS, 1998). Nesse sentido, podemos afirmar que o Banco Mundial, preconiza uma formação continuada que tenha como princípio o desenvolvimento instrumental do professor, ou seja, capacitando-o para a ampliação do conhecimento em termos de conteúdos das disciplinas, bem como instrumentalizando o docente para seguir diretrizes e normas curriculares.

Ao adotar esse posicionamento, o Banco Mundial, acaba por estabelecer em termos de políticas públicas educacionais uma relação de privilégio na formação continuada para um processo cujo foco centra-se no conhecimento do conteúdo das disciplinas, de forma técnica, reforçando a ideia de que ele tem mais influência no rendimento dos alunos do que o conhecimento pedagógico que os professores venham a ter.

Sob esse contexto problemático é que se solidificam as primeiras concepções de formação continuada da década de 1990, e muitas vigentes até nos dias atuais, essencialmente fundamentadas na lógica da superação do déficit de uma formação inicial e ou a sua falta. Segundo Fusari (1997), a envergadura do discurso político não teve uma extensão prática a

respeito da atuação pedagógica, ou seja, no modo de processar o ensino. Os professores atuavam na diversidade sob a lógica da homogeneidade.

Cabe ainda destacar sobre a década de 1990, que foi sob as fortes influências das questões da globalização, das mudanças no cenário econômico e do desenvolvimento tecnológico, além de forte influência no campo educacional através das associações acadêmicas e profissionais¹³, que as políticas educacionais desse período tenderam a posicionar o professor como elemento central do debate das questões educacionais, no entanto para alguns críticos como Soares (2008), tais políticas acabaram por desenvolver uma cultura formação continuada sob a lógica do aligeiramento, da fragmentação, visando à construção de um profissional competente em termos técnicos, mas totalmente disciplinado e adaptado.

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegemônico de sociedade (SOARES, 2008, p. 140)

Os anos de 1990 inauguram uma nova trajetória para a temática, já que nos primeiros anos da década, como reflexo das políticas adotadas pelo governo, o país passou por um intensificado processo de diminuição das ações do Estado, o que conseqüentemente impactou o setor educacional, e acentuou a disseminação políticas neoliberais¹⁴, orientadas por acordos internacionais.

As políticas de formação continuada desenvolvidas a partir da década de 1990 fazem referência à presença de uma “tendência de terceirização da formação por parte dos setores públicos responsáveis, que contrataram serviços de instituições públicas ou privadas para execução de cursos para os profissionais da rede [...]” (SOUSA, 2006, p. 445).

Sobre essa questão, Gatti (2008) afirma que grande parte das iniciativas de formação continuada, desenvolvidas a partir da configuração do contexto neoliberal adquiriram “a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento que visem à apropriação de avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir déficits da formação anterior” (GATTI, 2008, p.58).

¹³ A ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação é uma entidade de caráter político-acadêmico originária do movimento dos educadores na década de 1970, e hoje, é uma Entidade de referência no cenário nacional quando se trata de desenvolver estudos, pesquisas e debates sobre a formação e valorização dos profissionais da Educação.

¹⁴ Política Neoliberal: reestruturação do Estado na direção de um Estado mínimo, mediante privatização, desregulamentação, flexibilização, terceirização e globalização da economia. Seriam da responsabilidade do Estado – a menor possível – a saúde, a educação, a distribuição da justiça e segurança.

É sob esse contexto que se configuram situações emblemáticas para o campo da formação continuada, primeiramente por estar disseminado na sociedade a concepção de que se faz necessário um grande número de programas de formação continuada, valorizando, sobretudo os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos, em seguida há um discurso de preocupação com a qualidade da educação ofertada nas instituições escolares, por outro lado a centralidade e responsabilização dos professores como elemento principal desse processo são fatores implicantes. Nesse sentido, a formação continuada de professores, em sua articulação com o trabalho docente, é temática que carece de discussão.

2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITOS EM DISPUTA

A conceituação do termo “formação continuada” é singularmente, uma atividade que envolve o entendimento da complexidade própria da temática, uma vez que o termo assume caráter polissêmico a partir da abordagem adotada. Para Nóvoa (1992), tratar da formação continuada é abordar um conceito ainda novo, que especificamente abarca toda a formação que ocorre após a formação inicial.

No Brasil, há diferentes concepções que refletem as diversas concepções de educação presentes na realidade brasileira e isso faz com que haja também diferentes concepções acerca da formação continuada. De acordo com Fusari e Rios (1992),

[...] as relações entre a educação escolar e a sociedade, em diferentes momentos históricos, foram determinando o papel que a educação escolar deveria cumprir, de acordo com os interesses econômico-políticos dominantes em diferentes momentos. (FUSARI; RIOS, 1992, p. 13).

A temática da continuidade da formação do docente assume diferentes concepções ao longo dos anos, evidenciáveis por questões ideológicas marcadas até mesmo pelas palavras, que extrapolam a questão semântica para os seus sentidos e que definem a ação e orientam as diretrizes da formação, tais como: reciclagem, aperfeiçoamento, formação em serviço, capacitação, educação continuada, educação permanente e desenvolvimento profissional entre outros. Se analisados dentro de um contexto histórico, cada um dos termos representa uma concepção de escola, de educação e por fim de sociedade.

Em outras palavras, Fusari (1992), nos remete a reflexão de que a educação escolar apresenta historicamente uma série de fatores que nos ajudam a compreender o modo como esteve atrelada aos interesses econômicos e políticos dominantes em cada período, o que

diretamente influenciava a formação continuada dada aos professores, que se analisadas eram baseadas em treinamentos a fim de corresponder as expectativas dos que estavam a frente do poder.

Segundo Imbernón “[...] a base científica dessa forma de tratar a formação permanente do professorado foi historicamente o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afincos na pesquisa educativa ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos” (IMBERNÓN, 2009, p. 51). Em outras palavras, é possível compreender que sob essa lógica técnica e racional se fundamentaram inúmeras práticas de formação de professores, sobretudo com estreita relação com “[...] a proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial” (MARIN, 1995, p. 14).

Marin (1995), nos remete a necessidade de pensar e analisar à luz de um viés crítico os termos e conseqüentemente as decisões que são tomadas, assim como as ações propostas com base nos conceitos subjacentes aos termos usados. Sendo assim, a autora elenca alguns termos e faz algumas considerações sobre as concepções que estão vinculadas.

Inicia-se a discussão a partir dos anos 1980, período no qual o termo reciclagem surge no contexto e é bastante utilizado no sentido de “atualização pedagógica”, nesse período a

[...] adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial (MARIN, 1995, p. 14).

Com o advento das questões ambientais, o termo assumiu caráter pejorativo, ao ser utilizado no campo educacional em referência a formação do professor, e logo foi sendo abandonado, e alguns anos mais tarde, em virtude da promulgação da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB - Lei 9394/96, o termo treinamento entra em uso: “§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996a).

A concepção assumida após a LDB foi uma concepção de um processo mecânico, ou seja, meramente modelador de comportamentos. Marin (1995) toma o significado de treinamento como tornar apto, capaz de realizar tarefas, ou seja, simplesmente ter habilidades, e nesse sentido, há

[...] inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tanto maiores quanto mais as ações forem distantes das manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas, estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos (MARIN, 1995, p. 15).

Outra conotação também assumida nesse movimento de formação do professor está associada ao termo aperfeiçoamento, diretamente ligado, segundo Marin (1995), ao sentido de “tornar-se perfeito ou mais perfeito” [...] “A perfeição na atividade educativa significa não ter falhas, e há muitos anos temos a clara ideia de que, em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos” (MARIN, 1995, p. 16). A autora faz uma severa crítica a essa concepção, pois segundo sua compreensão não é possível em se tratando de processos educativos pensar em um patamar de perfeição tendo em vista que os processos educativos visam à incompletude do ser, e a necessidade de construção do saber de forma coletiva.

Capacitação foi outro termo utilizado para se referir ao processo de formação continuada do docente, porém a utilização desse termo, “desencadeou inúmeras ações de capacitação visando à venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria” (MARIN, 1995, p.17).

A concepção do termo capacitação favoreceu em muitos casos o convencimento e a persuasão de que uma vez capacitados os professores não necessitavam mais participar de encontros ou processos de formação contínua, pois [...] o professor não pode e nem deve ser persuadido ou convencido de ideias; ele deve conhecê-las, analisá-las, criticá-las e até mesmo aceitá-las, mas mediante ao uso da razão (MARIN, 1995, p. 17).

Outros termos que geralmente aparecem para se referir a essa formação são: educação permanente, educação continuada e formação continuada. Para Marin (1995) esses são termos similares, complementares e não contraditórios em sua concepção de formação que deve ocorrer durante todo o tempo de atuação do professor. Ainda afirma que “esses termos permitem uma compreensão menos fragmentada do processo, menos maniqueístas ou polarizadas” (MARIN, 1995, p. 19).

Segundo Marin (1995), fica evidente que ao adotarmos termos como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, estamos assumindo juntamente a esses termos a concepção de que o objetivo final da ação é adequar o profissional a uma estrutura previamente estabelecida e fechada. No entanto, se o termo formação continuada, educação

continuada ou educação permanente é atribuído ao processo, subentende-se que há a compreensão de que o objetivo da ação recai sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, entendido como processo contínuo.

A formação continuada é uma temática que tem sido discutida, analisada e investigada, como aponta Candau (1999), pois:

(...) para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores passa a ser o aspecto especialmente crítico e importante. Qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente (CANDAUI, 1999, p. 51)

É a partir desse contexto, que fazemos a opção, nesse trabalho, pelo uso do conceito “formação continuada”, para nos referirmos aos processos de formação do professor, que uma vez havendo realizado uma formação inicial, encontra-se no exercício de sua profissão.

A formação continuada refere-se a: a) ações de formação durante a jornada de trabalho – ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico das escolas, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação à distância, etc.; b) ações de formação fora da jornada de trabalho – cursos, encontros e palestras promovidos pelas secretarias de educação ou por uma rede de escolas. A formação continuada é a garantia de desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 388-389).

A formação continuada acontece em duas vertentes complementares, a primeira, na qual o professor é considerado o próprio responsável pela sua formação em continuidade à medida que realiza leituras, participa de seminários, congressos. A segunda vertente, insere a responsabilidade para as instituições de ensino, as quais devem se tornar espaços para formação.

2.5 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, LEGISLAÇÕES E IMPLICAÇÕES

Abordaremos as principais políticas de formação continuada adotadas no Brasil, através da discussão acerca das principais legislações regulamentadoras e suas implicações para o campo educacional.

2.5.1 As políticas: o discurso da qualidade

As reformas no campo educacional em relação à formação de professores especificamente estão materializadas nos documentos que legitimam a educação nacional. Nesse sentido, o cenário político brasileiro no que diz respeito às questões das políticas de formação continuada de professores apresenta um histórico de dispositivos legais que buscam a regulamentação da temática em território nacional. Para tanto, o MEC, amparado por meio de suas instâncias executoras elaboraram e aprovaram dispositivos legais, a saber, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs) de 1997 e os RFP - Referenciais para a Formação dos Professores (1999), que visam à regulamentação dos aspectos educacionais, por meio de orientação e acompanhamento das políticas educacionais nos estados e municípios, de modo a conferir-lhes autonomia suficiente para elaborarem as próprias propostas para o campo educacional.

A temática da formação continuada começa a ganhar espaço em meio a um discurso político que a concebe enquanto mecanismo capaz de sanar as dificuldades encontradas ao longo da formação inicial, e por isso, passa a ser considerada sob esse prisma, como instrumento capaz de garantir a qualidade da educação. Dessa forma, em sintonia com o contexto mundial e sob o viés da necessidade de inovação do campo educacional, as políticas e legislações brasileiras constroem um aparato legal para fundamentar essa concepção.

No que diz respeito aos documentos legais da década de 1990 e início do ano 2000, termos recorrentes podem ser citados, tais como “formação permanente”, “profissionalização docente”, “competência técnica” e “autonomia”, que acabam por se tornar palavras chaves no discurso e nos textos legais que preconizam uma formação profissional que requer renovações institucionais, metodológicas, teóricas, ético-moral (SILVA, 1997).

Com relação às regulamentações e normatizações, os estudos de Gatti (2008) apontam que, com a promulgação das legislações que normatizam a necessidade de processos formativos continuados ao professor, a temática passa a apresentar crescimento exponencial, que segundo a autora pode ser considerado como processo de defesa de uma formação como caminho para equacionar os problemas originários da formação inicial do professor e de como esses problemas se refletem na qualidade do ensino.

Nesse sentido, subsidiada por um aporte legal, a formação continuada se afirma para além da teoria, no entanto, faz-se necessário salientar que é possível compreender que a preocupação política está em torno da construção de uma “educação de qualidade” e com o discurso de formar “professores bem preparados”, o governo vem investindo em capacitações

que proporcionam a formação continuada, tanto a nível federal, como estadual e municipal.

Cabe ressaltar aqui, como nos apresenta Dourado (2007), “[...] a qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”. Para o autor, a discussão que se faz hoje sobre a qualidade da educação está relacionada com os acordos fechados por parte do governo brasileiro com agências de fomento internacional, sobretudo com o BM e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – (BIRD).

Essa compreensão arraigada na escola e na sociedade de que a escola deve se primar pelo princípio da qualidade, tem referências, fundamentalmente nas perspectivas do BM, ao apresentar propostas que visam, essencialmente, à eficiência da educação. Assim, esta é vista como um produto que tem que oferecer retorno, e a prioridade deve ser dada a alguns aspectos do processo educativo por serem mais rentáveis.

A implantação dessas concepções via políticas de formação, em nosso país, tem se constituído desde o final dos anos 1980 e alcança consolidação na década de 1990, em virtude dos acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e na Conferência de Jontiem¹⁵, em 1990, na Tailândia.

Na perspectiva de Enguita (1996), a preocupação com a qualidade na educação está presente não somente nas declarações dos organismos internacionais, mas também, nas manifestações das autoridades educacionais, em organizações de professores, entre outros lugares. Podemos dizer que qualidade, geralmente, está atrelada ao atributo de um serviço, mercadoria, bem-estar, entre outros.

Cabe ainda ressaltar o posicionamento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - (ANFOPE), quando afirma:

A importância dada a questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (ANFOPE, 2000, p. 16).

¹⁵ A Conferência de Jontiem resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jontiem ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes. Dessa forma, em sequência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas.

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), a legislação brasileira no campo educacional, com destaque para a LDB e para o Plano Nacional da Educação – (PNE), revela a importância da definição de padrões de qualidade de ensino. Sobretudo, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - (FUNDEB), entre outras medidas que fazem parte do pacote da Reforma Educacional, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – (SAEB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais - (PCNs).

Assim, o padrão de qualidade fundado no IDEB funciona como uma tecnologia de governo da educação, pois o desempenho escolar nas avaliações nacionais torna-se um mecanismo condicionador da gestão das escolas e do trabalho docente. Com isso, o IDEB cria formas de racionalização e operacionalização numérica de fatores multifacetados – reprovação, evasão escolar e desempenho nas avaliações oficiais – que enquadram a gestão das escolas e o trabalho dos/as professores/ as numa lógica gerencial e performativa (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 323)

No referido estudo, Dourado, Oliveira e Santos (2007), revelam que a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos.

Compreendidas as concepções políticas que permeiam o contexto das legislações, passaremos agora para a compreensão de cada um dos elementos legais que trazem significativos impactos para a formação continuada.

2.5.2 Principais fundamentos legais

A formação de professores no Brasil, durante três décadas e meia, foi regido absolutamente por uma única legislação, a 1ª LDB¹⁶ e suas alterações¹⁷, sobretudo as introduzidas pelo Regime Militar. Consequentemente com a promulgação da Lei n.º 9.394/96, a atual LDB, nova normatização começa a ser debatida e implementada, sob a qual discorreremos.

A publicação da LDB (BRASIL, 1996a) seguida de outros documentos importantes,

¹⁶ João Goulart publica em 20 de dezembro de 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB), que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934.

¹⁷ Lei n.º 4.024, de 20/12/61 (1ªLDB), modificada pelas leis n.ºs 5.540, de 28/11/68 (complementada pelo Decreto-lei n.º464/69); 5.692, de 11/08/71 e 7.044, de 18/10/82.

tais como, os RFP - Referenciais de Formação de Professores (BRASIL,1999), FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, seguido pela sua ampliação através do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - (FUNDEB), Lei nº 11.494 de 20 de Junho de 2007 e Rede Nacional de Formação Continuada de Professores - (RNFC) (BRASIL, 2005) institui no país a década da educação, refletindo sobretudo o lugar então ocupado no campo político e educacional das ações relativas a problemática da formação continuada docente.

A formação continuada de professores se torna uma temática abordada e garantida legalmente, na LDB, Título VI, que trata dos processos formativos dos profissionais da Educação de modo regulador nos artigos 61 a 67 é estabelecido que

Art. 62 - § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL,1996a)

Ainda no que diz respeito à LDB, é possível identificar no texto legal, as primeiras concepções acerca da formação continuada, uma vez que no § 4º, do artigo 87 há a preceituação de que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” Legalmente a formação continuada foi instituída, porém conforme dito anteriormente a concepção de “treinamento” permanece fortemente difundida. Outro fator de preponderante destaque diz respeito à concepção adotada nesse dispositivo legal, ao preconizar que a “formação em serviço” pode vir a assumir um caráter de formação inicial.

Ainda nesse artigo, no § 3º, inciso III, há a prescrição das esferas responsáveis pelo processo formativo, ficando a cargo do Município, do Estado e da União a incumbência de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício”. Desse modo, a legislação vai permitindo espaços para a construção de processos e mecanismos formativos, uma vez que no artigo 67 é assegurado, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, a valorização dos profissionais da educação.

Seguindo o caminho das normatizações, o inciso II trata sobre o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” e o inciso V sobre o “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

Já no artigo 70, título VII, temos as definições das questões financeiras:

Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação (BRASIL,1996a)

Ressaltemos, contudo que a prescrição legal parece não ter se concretizado de fato as políticas de formação, tendo em vista a realidade a que muitos profissionais enfrentam em vários municípios e estados brasileiros. Em recente levantamento realizado por Gatti (2008), foi possível identificar que grande parte dos estados e municípios brasileiros relegam os espaços de formação continuada a processos de terceirização de empresas responsáveis para tal finalidade.

Em análise desenvolvida, Gatti (2008), afirma que a legislação brasileira apresenta avanços consideráveis em relação ao processo histórico de formação de professores no Brasil, no entanto também ressalta que o texto legal apresenta algumas fragilidades conceituais. Para a autora trechos do texto legal, tais como “aperfeiçoamento profissional continuado [...] os sistemas de ensino envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço” (BRASIL, 1996) permitem várias interpretações, inclusive a real determinação de quais órgãos de fato se tornam responsáveis pelo processo, o que por vezes acarreta na responsabilização das instituições educacionais a responsabilidade pela formação continuada dos professores.

Gatti (2008), afirma que o aparato legal para a formação continuada construído pelo MEC não possibilitou, em virtude da falta de especificações e direcionamentos a concretização de ações promissoras. E essa ideia pode ser corroborada com o evidente crescimento de um percurso autônomo de formação docente, que antecede a legislação e por vezes perdura até a atualidade.

As políticas educacionais direcionadas ao suprimento de carências formativas encontra-se como prerrogativa legal prevista também no RFP ao definir que o papel da formação continuada no Brasil consiste em “[...] propiciar atualizações, aprofundamento das

temáticas educacionais, [...] apoiar-se na reflexão sobre a prática, [...] e promover processos constantes de autoavaliação, [...] para construção contínua de competências profissionais” (BRASIL, 1999, p. 70). E ainda,

[...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas. (BRASIL, 1999, p. 131)

É, portanto, também por meio da publicação dos RFP, documento elaborado pelo MEC e publicado em fins dos anos de 1990, que a formação continuada de professores passa a ser mais legitimada, pois a publicação do referido documento passa a normatizar os processos de formação e assegurar, ainda que minimamente a presença dessa política pública educacional.

A fim de legitimar as legislações, um sistema de formação passou a ser estruturado, por parte do setor público viabilizado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – (FUNDEF¹⁸), criado através da Emenda Constitucional 14, dispositivo legal que estabelece um fundo para o financiamento da educação, referente ao Ensino Fundamental e à valorização do Magistério.

O referido dispositivo legal explicita em seu artigo 2º que a aplicação do fundo deve priorizar “manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público, e valorização do magistério”, e de acordo com o artigo 7º, na remuneração e capacitação de professores. Com a criação do FUNDEF puderam ser realizadas oficialmente ações de formação continuada, principalmente no que diz respeito aos municípios, pois as Secretarias e Departamentos de Educação passaram a receber subsídios financeiros para esse fim.

Com a crescente discussão do campo educacional que ocorreu nos anos de 1990 e anos posteriores, foi necessária a discussão e ampliação da proposta, sendo o FUNDEF transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – (FUNDEB) pela Lei 11494/2007.

A legislação que normatiza o FUNDEB estabelece que, “pelo menos 60% dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública.” Quanto aos 40%

¹⁸ O FUNDEF foi substituído em 2007 pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. A referida política ampliou a perspectiva de universalização do ensino, na medida em que estendeu para toda Educação Básica e manteve a perspectiva de valorização dos profissionais do magistério. (BRASIL, 1996b)

restantes, estes podem ser aplicados na manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, dentre os quais, a formação (inicial e continuada) dos professores, visando o atendimento a toda a educação básica, porém de forma fragmentada e diversificada (BRASIL, 2007)

No âmbito das legislações, ainda cabe ressaltar, aspectos do Plano Nacional de Educação – (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, que institui a valorização dos profissionais da educação nos seus objetivos e prioridades. No documento legal há dispositivos que visam garantir a formação continuada dos professores a partir da compreensão de que se faz necessário tempo para estudo e planejamento, condições de trabalho, salário digno e plano de carreira. O PNE trata da formação continuada dos professores como uma das formas de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação:

É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior. (BRASIL, 2014, p. 40)

Segundo as diretrizes do PNE (2014), a formação continuada dos profissionais da educação pública deve ser uma política pública a ser garantida, fundamentalmente pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atenção incluía a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino.

Evidencia-se, desse modo, que os dispositivos legais e respectivamente as tentativas de legalizar o processo de formação continuada dos professores não são esclarecedores quanto aos princípios e procedimentos que a formação deveria assumir. Além disso, a prerrogativa legal da formação continuada não é suficiente para garanti-la, uma vez que existem fatores externos que influenciam no processo, por exemplo, as condições que o professor dispõe para investir na sua formação.

Podemos considerar desse modo, que as legislações retratadas, estabeleceram marcos legais indiscutíveis, por situar e legalizar os processos formativos delimitando e definindo espaço e lugar para a formação continuada do professor, garantindo-a como direito dos professores e sobretudo, como dever do Estado. Porém, muitas vezes, esse discurso favoreceu a abertura de espaços para o incremento e a instauração de uma gestão privada na oferta da

formação continuada.

Podemos afirmar desse modo, que as discussões propostas até aqui nos permitem avançar no exercício da reflexão de modo a pensar que uma nova política de valorização e profissionalização dos educadores deve estar fundamentada em referenciais que permitam o desenvolvimento humano e profissional, compreendendo o indivíduo em sua totalidade.

2.6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PREDOMINANTES

A formação continuada de professores durante muito tempo foi desenvolvida sob os aportes do paradigma taylorista-fordista¹⁹, introduzido na educação por meio do modelo de racionalidade técnica. Sob esse aspecto, Pérez Gómez (1992) afirma que:

A maior parte da investigação educacional, nomeadamente nos últimos anos, desenvolveu-se a partir desta concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica ou instrumental. A concepção de ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloquentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 98)

A partir dessa concepção teórica podemos afirmar que há uma dicotomia entre os aspectos teóricos e práticos, sendo de maneira intencional a sobreposição dos saberes práticos sobre os acadêmicos. Nesse sentido, Pérez Gómez (1992), afirma que a maior parte dos programas de formação de professores que se baseia no modelo de racionalidade técnica ou instrumental utiliza-se de dois componentes:

- 1 - componente científico-cultural, tendo como objetivo garantir o conhecimento do conteúdo a ensinar;
- 2 - componente psicopedagógico, este se apresenta em duas fases, na primeira, 'adquire-se o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras para a sua aplicação racional; na segunda, tem lugar a aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 98)

¹⁹ O Taylorismo é uma teoria criada pelo engenheiro Americano Frederick W. Taylor (1856-1915), que a desenvolveu a partir da observação dos trabalhadores nas indústrias. O engenheiro constatou que os trabalhadores deveriam ser organizados de forma hierarquizada e sistematizada; ou seja, cada trabalhador desenvolveria uma atividade específica no sistema produtivo da indústria (especialização do trabalho). No taylorismo, o trabalhador é monitorado segundo o tempo de produção. Cada indivíduo deve cumprir sua tarefa no menor tempo possível, sendo premiados aqueles que se sobressaem. Isso provoca a exploração do proletário que tem que se "desdobrar" para cumprir o tempo cronometrado. Já o Fordismo tem sua origem a partir de Henry Ford (1863-1947), dono de uma indústria automobilística que desenvolveu seu procedimento industrial baseado na linha de montagem para gerar uma grande produção que deveria ser consumida em massa. Os países desenvolvidos aderiram totalmente, ou parcialmente, a esse método produtivo industrial, que foi extremamente importante para a consolidação da supremacia norte-americana no século XX.

Tendo como aparato teórico a racionalidade técnica, esses processos de formação continuada tendem a assumir um caráter reducionista, utilizando fundamentalmente de atividades para a aplicação da teoria.

A concepção de profissional que se assume a partir dessa postura é fragmentada, uma vez que se separam os profissionais responsáveis pela formação, os formadores, e os profissionais que recebem a formação. Não há um diálogo capaz de promover a interação entre esses diferentes personagens.

Outro fator que merece destaque é que nessa abordagem a prática docente é considerada como neutra, o que implica um trabalho pedagógico pautado na individualidade. A esse respeito corrobora Behrens (1996),

Os projetos de formação do profissional do magistério normalmente são planejados e executados por grupos de especialistas. Os professores são convidados a participar destes encontros e destes cursos, que os especialistas julgam pertinentes para aquele momento histórico. A proposição destes cursos estanques, não raras vezes, advém de alguma reforma de ensino, ou da necessidade de se estabelecerem novos paradigmas de ação docente (BEHRENS, 1996, p. 133).

Em contraponto a concepção apresentada acerca da racionalidade técnica, alguns modelos propostos para a formação continuada procuram questionar e ao mesmo tempo propor alternativas a fim de superar a até então predominante concepção da dicotomia entre teoria e prática. Autores como Schön (2000), Nóvoa (1991), Pérez Gómez (1992); Giroux (1997), dentre outros, defendem a racionalidade prática e o professor reflexivo.

A perspectiva teórica de se pensar na formação de professores sobre a concepção do professor reflexivo chegou ao Brasil na década de 1990, século XX, com os estudos do pedagogo estadunidense, Donald Schön (1983), que se contrapunham à abordagem tecnicista de educação, cuja proposta subsidiou grande parte dos programas de formação.

A concepção desenvolvida pelo autor influenciou diversos programas de formação continuada no Brasil, como também em outros países, especialmente Espanha e Estados Unidos. Na perspectiva dos estudos de Donald Schön (2000), as práticas de formação continuada docente, influenciadas pelo paradigma da racionalidade técnica pautam-se numa epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e conseqüentemente em uma pedagogia que desvaloriza o saber escolar.

Para Schön (2000) existem razões pelas quais a racionalidade técnica é inadequada, entre as quais, podem ser citadas o fato de se ignorar que o conhecimento precisa estar inserido em um contexto social; a abordagem não permite que os saberes construídos pelos

professores ao longo do trabalho pedagógico sejam considerados; e além de não admitirem os problemas reais do cotidiano da escola.

Schön abriu a discussão para estudos relativos ao professor prático reflexivo, seguidos de Zeichner (1993); Pérez Gómez (1992); Nóvoa (1991); Alarcão (2003) e outros. Para esses autores a formação continuada do professor deve fundamentar-se essencialmente com referência na “prática da prática e para prática”, uma vez demanda do professor uma constante intervenção e adaptação às circunstâncias do fazer pedagógico diário, conforme afirma Pérez Gómez (1992, p. 44), “o professor é o protagonista de seu desenvolvimento profissional e a reflexão é um fator extremamente importante”.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (ALARCÃO, 2003, p. 41).

Comprendemos que para os defensores da concepção de formação reflexiva que a ênfase do processo é dada à necessidade de reflexão do professor como elemento fundamental para mudança da prática. É uma concepção de formação de professores subsidiada no movimento de “conhecimento na ação-reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 2000).

Para Nóvoa (1991), a preocupação da técnica e do conhecimento deveria ser superada, permitindo um avanço para a socialização e a reflexão de sua configuração profissional.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores [educadores] os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade profissional (NOVOA, 1991, p. 37).

O pesquisador Zeichner (1993), também defensor da perspectiva da reflexão afirma que o processo reflexivo não se limitaria a questões metodológicas do ensino ou a organização da sala de aula, o que poderia significar incorporar novas experiências em velhas estruturas. Mas acrescenta que esta perspectiva incluiria também a problematização de aspectos que envolveriam a organização escolar e sua cultura.

No Brasil, a concepção de formação de professor prático-reflexivo recebeu severas críticas em âmbito nacional, sobretudo por autores como Pimenta (2002); Ghedin (2002); e Libâneo (2004); Duarte (2004); Facci (2004) entre outros. Por exemplo, Ghedin (2002), ao

analisar a proposta de Schön, considera que relevantes avanços foram alcançados se comparados às propostas anteriores subsidiadas na racionalidade técnica. Contudo, o autor reafirma sua crítica ao paradigma do professor reflexivo ao afirmar que o problema não consiste na realização prática da proposta, mas em fundamentos pragmáticos, no qual, “o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto” (GHEDIN, 2002, p. 131).

Para a pesquisadora Facci (2004), “quanto mais se tentou valorizar o trabalho do professor reflexivo, mais se esvaziou o seu trabalho”. Para a autora ao se negar a importância do trabalho de transmissão do conhecimento científico como fundamento do trabalho do professor, este acaba se tornando desempessado de sua principal ferramenta, o conhecimento, que acaba por se tornar indispensável à reflexão crítica a respeito de sua profissão. Além de comprometer o movimento de busca de possibilidades para a superação das condições objetivas e subjetivas que interferem no seu trabalho (FACCI, 2004, p. 252).

Ao se posicionar de maneira contrária aos preceitos da formação sob os aspectos da perspectiva do professor reflexivo no Brasil, Duarte (2002, p. 2), afirma que Schön e demais precursores, “adotam uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico”.

Ainda em Duarte (2002) é possível compreender que para o autor, ambas as teorias, professor reflexivo e o construtivismo, defendem o lema das “pedagogias do aprender a aprender²⁰”, cuja diferença, segundo Duarte, consiste no fato que os estudos do professor reflexivo concentram seu foco na análise da construção do conhecimento realizado pelo professor em seu processo de formação enquanto o escolanovismo clássico e o construtivismo concentram seu foco na análise da construção do conhecimento pelo aluno.

Na concepção de Facci (2004), há uma supervalorização da individualidade e subjetividade, o que provoca o avanço na compreensão dos fenômenos sociais, uma vez que há um esvaziamento dos conteúdos científicos. Além disso, a autora salienta que não está explicitado na abordagem teórica do professor reflexivo em quais momentos do processo da formação o professor se apropria dos conhecimentos teóricos e nem mesmo, quais seriam estes conhecimentos.

Para a autora, o papel das formações para os professores assume uma característica reducionista, uma vez que acabam apenas por propor situações de experimentação que

²⁰ O termo aprender a aprender está ligado à linha construtivista, que teve como um de seus iniciantes Jean Piaget. De forma simples, a ideia construtivista é a de que o aprendizado se dá quando o indivíduo interage com o conteúdo. Neste sentido então o que se aprende é uma construção pessoal. Como consequência de sua percepção subjetivista, o construtivista encara o conhecimento como interpretação pessoal da experiência.

possibilitem a reflexão sobre o trabalho de ensinar, o que contaria sua perspectiva para esses processos que se fundamenta na concepção de que espaços de formação continuada de professores devem possibilitar a construção do conhecimento historicamente acumulado.

Em outra linha de análise que se aproxima dos pressupostos defendidos, Kramer (1989) suscita um questionamento acerca das propostas de formação continuada no Brasil, uma vez que em sua concepção, ainda favorecem a formação profissional desconhecendo a pessoa em formação. Segundo a autora, as referidas estratégias privilegiam a formação técnica, ou seja, treinamento com efeito multiplicador e/ou vivências pontuais, localizadas na socialização de experiências vividas. Estas têm pouco significado quando se alteram os contextos.

Em oposição a esse modelo pautado nas concepções do professor reflexivo ou de treinamentos pontuais, os estudos de Saviani (2003), Facci (2004), Libâneo (2004), apontam para a necessidade de reconfiguração dos programas de formação continuada, sobretudo sob o viés da valorização da criticidade da formação, da realização de práticas que favorecem o professor no desenvolvimento da análise crítica, e ao mesmo tempo em que tais ações permitem a compreensão da realidade histórica e social que estão inseridos.

Numa perspectiva crítica, a escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos. Vale destacar, todavia, que ela não é o único espaço em que ocorre a educação. Esta já existia antes mesmo da existência da escola. A vida social implica a vivência da educação pelo convívio, pela interação entre as pessoas, pela socialização das práticas, hábitos e valores que produzem a vida humana em sociedade. Como prática social, a educação é fenômeno essencialmente humano e, portanto, tem historicidade. A prática educativa envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, de conteúdos (objetos de conhecimento a ser apreendidos), de objetivos de métodos e de técnicas coerentes com os objetivos desejados. Desse modo, ela pode caracterizar-se articulando aspectos contraditórios, como opressão e democracia, intolerância e paciência, autoritarismo e respeito, conservadorismo e transformação, sem nunca ser, porém, neutra. Se permite a opção, não admite a neutralidade, pois aquela tem caráter político (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 168-169).

Defendemos esse ponto de vista, por acreditar que as relações pessoais, afetivas e profissionais vão sofrendo alterações à medida que a sociedade se reconfigura de nova forma. Desse modo, cada vez mais é inevitável afirmar que a realidade contemporânea demanda por profissionais capazes de lidar com um cenário social em constantes mudanças, que concebe o conhecimento e aprendizado não como algo pronto e acabado, pelo contrário o conhecimento e o aprendizado se constituem de forma rápida e mutável. Sendo assim, torna-se inevitável falar no papel do professor como agente articulador, sobretudo favorecedor desses processos

nas instituições de ensino.

Os discursos oficiais, pautados nessas constantes mudanças exigem dos sistemas de ensino e conseqüentemente da escola e principalmente dos professores, enquanto sujeitos do fazer pedagógico, uma constante atualização de seus conhecimentos, haja vista a obsolescência das informações e dos conhecimentos e também da constante necessidade de reconstrução e partilhamento de saberes. Porém é preciso que estejamos atentos ao que Libâneo (2003), nos aponta ao relacionar esse cenário em mudanças com a profissionalidade do professor.

[...] as novas realidades do mundo contemporâneo estão exigindo inovações didático-pedagógicas que propiciem melhor cumprimento dos objetivos da escola por meio do ensino aprendizagem. [...] é preciso evitar a tentação dos professores de imaginar um “ensino fácil”, por meio dessas ideias banalizadas de ensino pelo concreto, ensino a partir da experiência da criança, uso de sucata etc., tomados como grandes inovações. Tornar o professor co-construtor de seu processo de trabalho implica que ele avalie judiciosamente sua prática a partir da reflexão em cima de seu trabalho, com base na teoria (LIBÂNEO, 2003, p. 204).

O tema formação continuada de professores tem sido apontado sempre nos discursos oficiais, bem como nas propostas pedagógicas das instituições escolares. Pensar a formação continuada de professores na atualidade requer um exercício de reflexão, pois demanda pensarmos nas questões complexas que envolvem a ação, tais como desafio de compreender o professor enquanto sujeito inserido em um contexto sociocultural e que exerce um trabalho educativo frente a constantes demandas impostas pela sociedade. Desse modo, exige-se um professor, com caráter cada vez mais profissional, desvinculando sua imagem da concepção de cuidador e ou de vocacionado para um profissional que saiba lidar com demandas urgentes e com um saber em construção.

As leituras realizadas apontam que as ações de formação continuada dos professores precisam ser desenvolvidas no intuito de romper com o modelo vigente, no qual há um distanciamento de teoria-prática, e são apresentadas ações esporádicas, fragmentadas, muitas realizadas fora da instituição escolar. Conseqüentemente, a compreensão sobre a importância da formação continuada é imprescindível, porém não nos referimos a qualquer tipo de formação, mas sim aquela formação pautada em uma lógica que supere os preceitos e conceitos da racionalidade técnica, uma formação que permita aos professores a reflexão da própria prática, porém sem cair em concepções esvaziadas de aspectos teóricos já abordados, sobretudo, os ligados nos aspectos puramente técnicos. Enfim, torna-se necessária uma formação capaz de permitir que os professores repensem suas ações, concebendo que o

conhecimento se constrói a partir dos próprios sujeitos, por sua vez situados em um espaço cultural, social e histórico.

Contudo, não é isso que temos visto nas práticas de formação continuada espalhadas pelas instituições educacionais de nosso país, pelo contrário há uma forte tendência de que a formação deve ser pensada pela lógica do acúmulo de conceitos teóricos a fim de serem aplicados em uma prática futura, são formações baseadas em fatos, princípios e regras, até mesmo treinamentos em função de técnicas.

Segundo Estrela (2006), esse movimento pode ser considerado como ‘indústria da formação’. Assim, em consonância com a lógica do mercado cada vez mais presente na sociedade contemporânea, a formação passa a ser vista pela sociedade como mercadoria.

Os professores passam a colecionar certificados – mesmo que para isso se preocupem mais em assinar as listas de presença do que em participar efetivamente desses instantes de formação – que podem significar um pequeno aumento percentual em seus já baixíssimos salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p.35.)

Essa visão é compartilhada por Nóvoa (1992), ao afirmar que não se pode compreender o processo de formação continuada de professores como um processo de acumulação de cursos, técnicas ou até mesmo de conhecimento. Ainda segundo o autor é muito comum que se encontrem programas ou projetos de formação continuada baseados em um modelo tecnicista, em outras palavras, uma formação que acontece “de fora para dentro”, ou seja, importa-se para dentro da escola, para o espaço de formação, conceitos, elementos e compreensões que não demandam dos anseios dos professores e ou não fazem sentido da forma como são apresentados.

Sendo assim, há de se compreender um movimento muito criticado pelos que discutem a formação continuada, que diz respeito ao processo de resistência do professorado, mas esse processo é facilmente compreensível quando se pensa que a formação que está sendo oferecida não favorece e nem responde aos anseios dos professores. Uma vez que não são consideradas as dimensões da formação docente, tais como: condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário, bem como a própria continuidade da formação oferecida.

Fazendo uma crítica a esse processo mecânico de formação, Nóvoa (2009), defende a prerrogativa de que a escola precisa ser o espaço de formação continuada dos professores, por se configurar como espaço no qual os processos reais acontecem.

[...] em primeiro lugar a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas. Em segundo lugar, a ideia da docência como coletivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética (NÓVOA, 2009, p. 17).

Para Nóvoa, a escola deve ser considerada como um lugar de desenvolvimento do professor, que na sua ação engloba vários conhecimentos que vão além da teoria e prática, pois refletem um processo histórico pessoal e de concepção educativo-formativo bastante abrangente. Contudo, Nóvoa (2009), também salienta que essa concepção de formação continuada centrada na escola precisa ser pensada a partir de duas perspectivas, as “escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (NÓVOA, 2009, p. 28).

Fica evidente, a partir das perspectivas defendidas por Nóvoa (2009), ao discutir a formação continuada centrada na escola e a responsabilização do professor por esse processo a falta de entendimento claro e objetivo que as políticas de formação continuada de professores, ora delegavam essa função ao próprio professor, como principal responsável pelo seu percurso formativo, ora atribuíam essa função às instituições escolares.

Sobre esse aspecto Fernandes (2014), afirma que:

A valorização e o reconhecimento das escolas como espaços formativos são de fundamental importância e há anos os movimentos docentes lutam por isso, mas no contexto atual, as escolas incorporaram as responsabilidades de formação docente sem que as condições objetivas de trabalho fossem alteradas (FERNANDES, 2014, p. 117-118)

A ausência de condições objetivas compromete significativamente a formação continuada, aprofundando as lacunas da formação inicial, insuficiente e precária. Os próprios horários destinados à formação continuada do professor na escola, reuniões pedagógicas, Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo – (ATPCs), como são chamadas, geralmente marcadas como um espaço de rotinas administrativas da escola, lideradas pela própria direção da escola que sobrepõe o trabalho administrativo ao pedagógico somado ao fato de acontecerem geralmente no final do dia de trabalho e ou em horário entre trocas de turnos, o que acarreta a chegada e a saída de muitos professores durante o período, bem como o fato de desconsiderar que o professor ou já trabalhou o dia todo, ou ainda vai para uma jornada noturna.

Dessa maneira, os espaços de estudos e reflexão coletiva, considerados de

fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, acabam se transformando numa atividade desprazerosa, em uma sobrecarga de trabalho, em virtude das condições em que se efetiva o trabalho e a formação docente.

Por outro lado,

a formação de professores passou a ser transferida aos próprios sujeitos, que são responsabilizados pelo processo formativo e por seus reflexos no cotidiano escolar, justificando a desresponsabilização do mercado que pode oferecer cursos rápidos, frágeis e precários a uma demanda maior [...] (FERNANDES, 2014, p. 119)

Contudo, quando se atribui toda a responsabilidade de um processo de formação continuada ao próprio professor corre-se o risco de se deparar com situações adversas da própria carreira docente, tais como, a falta de condições objetivas para a realização dessa formação, haja vista a carga horária de trabalho dos docentes da educação básica no Brasil, onde geralmente alternam entre dois e ou três turnos de trabalho. Segundo Ball (2005), esse modelo de formação individual faz parte de um cenário marcado pela performatividade, e conseqüentemente da valorização cada vez mais um trabalho isolado, fragmentado, que se rende a meritocracia e individualismo.

Muito dos programas de formação continuada foram desenvolvidos sob uma perspectiva mercadológica, ou seja, a partir dos recursos oferecidos por meio dos subsídios dos governos, muitas empresas de consultoria surgiram a fim de sanar essa lacuna no mercado.

Conseqüência desse movimento pode ser sentida a partir de análises como a de Fernandes (2014), que nos mostra que as formações desenvolvidas são de fato produtos a serem vendidos a um mercado que cada vez mais cresce no Brasil. Desse modo, a lógica da formação continuada está fundamentada na premissa de uma formação que de fato não dá conta dos elementos necessários ao exercício da profissão.

Defendemos, pois, uma perspectiva de formação que se opõe as concepções que tendem a alijar o papel ativo do professor durante o processo. Dessa forma, a formação continuada, em uma perspectiva humanizadora faz-se extremamente necessária, porém ela deve acontecer sob um viés contrário à lógica reprodutivista, das informações rápidas, acríicas, fragmentas e, sobretudo superficiais.

A perspectiva humanizadora que defendemos se justifica através do adensamento da concepção de que a formação continuada deva ocorrer na relação com os pares e outros profissionais da escola, ou seja, ela deve ocorrer no cerne das relações sociais e intra-

escolares. Nesse sentido, aponta Facci (2004),

Pensar a formação do professor como um processo que promova a sua própria humanização para além do senso comum e que, na qualidade de membro atuante na sociedade, possa colaborar com a transformação social, a qual tem como pressuposto a transformação da sua própria consciência. [...] A humanização do aluno e do professor está limitada por relações e formas de ação presentes na prática educativa, que refletem a influência de relações mais amplas, presentes na prática social (FACCI, 2004, p. 246-250).

A fim de darmos continuidade ao caminho de reflexão que estamos propondo a respeito da necessidade da formação continuada de professores amparada em uma lógica de desenvolvimento humano do professor, apontaremos no próximo capítulo, os elementos teóricos nos quais nos embasamos para a discussão de uma perspectiva que possibilite o professor, a partir de um determinado contexto sócio histórico, compreender a função que os processos de formação continuada exercem em uma perspectiva de favorecimento de transformação da realidade.

**AS IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL
PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA**

“O homem não nasce homem,
ele se torna homem”.
Leontiev, (1978)

3 AS IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Este capítulo apresenta o referencial teórico de sustentação a nossa pesquisa. Discorreremos sobre os elementos históricos e pressupostos teóricos constituidores da teoria histórico-cultural, de Vigotski²¹ e seus seguidores, assim como de perspectivas de pesquisadores contemporâneos. Ao longo deste capítulo, empreendemos esforços a fim de evidenciar as implicações dessa teoria a partir alguns de seus principais conceitos que consideramos serem mais relevantes para se pensar as relações educacionais, sobretudo, o processo de formação continuada de professores, tema central deste trabalho.

3.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: PREMISSAS TEÓRICAS

O surgimento da teoria histórico-cultural²² se dá em um contexto no qual a história estabelecia para a União Soviética, pós-revolucionária, a necessidade de encontrar meios para sobrevivência, embora estivesse convivendo com ameaças militares, políticas e econômicas do ocidente, encontrava-se

[...] um país enorme em proporções geográficas, com grande atraso econômico e cultural, arrasado pela guerra civil e pela guerra imperialista, deveria transformar-se em um curto espaço de tempo em um país capaz de produzir o suficiente para garantir a sobrevivência e satisfação da população, sob pena de mergulhar na mais profunda barbárie (TULESKI, 2002, p. 55).

É sob esse cenário, que segundo Cole e Scribner (1991), as primeiras décadas do século XX representaram uma ruptura no campo da psicologia, ciência que serve de fundamentação a todo o arcabouço teórico a ser discutido. A crise econômica e social acaba por afetar também as questões ligadas à compreensão dos fenômenos e relações humanas, nesse sentido, atinge substancialmente a compreensão do campo psicológico e científico.

Configurou-se desse modo, uma crise também no campo da ciência psicológica, crise essa, que pode ser compreendida a partir da cisão acerca da compreensão dos fenômenos ligados a constituição do ser humano. Havia duas grandes tendências que se opunham. De um

²¹ No Brasil, ainda não existe uma padronização na forma de grafar o sobrenome desse autor russo. Podemos encontrar as grafias: Vigotskii, Vygotski, Vygotsky e Vigotski. Usamos, neste trabalho a última grafia, mas preservamos, nas referências bibliográficas.

²² Esta corrente teórica também tem outras denominações, tais como: Psicologia Sócio-Histórica, Teoria Histórico-Cultural. No presente trabalho assumiremos a denominação de “Teoria Histórico-Cultural”.

lado, a psicologia tradicional (subjetivista e empirista), um ramo com características de ciência natural, buscando explicar os processos sensoriais elementares e reflexos, e de outro a busca pela compreensão da ciência mental, descrevendo os processos psicológicos superiores.

Segundo Facci (2004), o dualismo existente na época pode ser compreendido se atentarmos para o fato de que a cisão estava entre o subjetivismo e o empirismo, entre a filosofia empirista, que contempla os métodos das ciências naturais, e a filosofia idealista, que compreende a psicologia como ciência de caráter mental. Mas, os estudos de Vigotski iam além desse dualismo.

Vigotski inserido nesse contexto de dualidade acaba por fazer um movimento de crítica “à velha psicologia”, ao não defender a forma como esta considerava os processos psíquicos superiores, uma vez que estes eram tratados como soma ou cadeia de processos elementares. Para Vigotski (1996a) a tarefa fundamental da análise em psicologia não é decompor o todo psicológico em partes ou fragmentos, contudo evidenciar a partir do conjunto psicológico integral, determinados traços e momentos que conservam a prioridade do todo.

Analisando o contexto e os novos posicionamentos assumidos pelos envolvidos, Tuleski (2002) afirma que a superação pretendida por Vigotski da “velha psicologia” somente se tornaria possível com a elaboração de uma nova forma de pensar, sustentada em uma perspectiva histórica na relação homem-natureza, de modo que, o homem fosse visto como, o produto e produtor de si e da própria natureza. No entanto, era necessário abandonar as concepções das relações mecânicas, empíricas e simples entre os fenômenos, para uma nova compreensão do homem como um ser complexo e dinâmico.

Nesta perspectiva, Vigotski, buscou, então, aprofundar seus estudos em uma psicologia que se voltasse para o indivíduo como um todo e não fragmentado, que considerasse o histórico e o social num movimento dialético para o desenvolvimento humano.

Vigotski (1996a), em um texto de 1927, intitulado de “O significado histórico da crise da psicologia” dedica-se a encontrar outra possibilidade para se pensar a psicologia, outro caminho, um caminho a ser trilhado guiado pela concepção marxista, que essencialmente não fosse o do objetivismo reducionista, nem do subjetivismo descritivo, mas sim, um caminho que permitisse a compreensão do processo de desenvolvimento humano.

A teoria histórico-cultural surge, ainda no século XX, no referido contexto da Revolução Soviética, com base no materialismo histórico-dialético²³. Para os novos preceitos conceituais, a psicologia surge como forma de superação da crise imposta à ciência.

Essa corrente científica da “nova psicologia” adota a constituição do indivíduo e sua humanização pela via da concepção de um sujeito concreto, superando assim concepções individualizantes e psicométricas que se voltava exclusivamente para a avaliação do indivíduo, ao passo que possibilitava enxergar a sociedade como aquilo que cria o próprio ser humano e não como algo externo ao indivíduo ou como uma força estranha à qual o indivíduo deve adaptar-se.

Essa nova forma de pensar o processo de desenvolvimento humano foi construída sob esse contexto em disputa e fundamentalmente desenvolvida a partir de um alicerce estruturado nos princípios propostos por Marx, ou seja, a partir da materialidade histórica, aquela que concebe existir “um mundo material que antecede à existência do próprio homem, [...] transformado pela ação humana” (ZANELLA, 2004, p. 129).

Construída a partir da formação de um grupo, conhecido por “troika”, formado por Alexander Romanovich Luria (1092-1977), Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) e pelo líder, Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), a teoria mantinha um grande vínculo com o paradigma marxista, por se caracterizar como uma psicologia de caráter dialético, porém sob a concepção de que o marxismo não era um dogma a ser seguido, mas um pensamento essencial para o estudo e investigação.

Nas palavras do próprio Vigotski é possível considerar a vinculação de seus pressupostos teóricos ao marxismo,

[...] a única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral, porque essa psicologia nada seria além da dialética da psicologia; toda aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, ou a partir de outros pressupostos, fora dessa formulação, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e a dissolver a dialética em pesquisas e testes; a raciocinar sobre as coisas baseando-se em seus traços externos, casuais e secundários; à perda total de todo critério objetivo e a tentar negar todas as tendências históricas no desenvolvimento da psicologia; a uma revolução simplesmente terminológica (VIGOTSKI, 1991, p. 392).

²³ É um conjunto de doutrinas filosóficas que busca explicações para os problemas diretamente relacionados ao plano da realidade no mundo material ao longo da história. Uma explicação materialista dentro de uma interpretação marxista, ou seja, é uma tese do marxismo, que com auxílio do conceito de modo de produção da vida material busca explicações para o conjunto de acontecimentos do plano real envolvendo o social, o político, o econômico e o cultural. Trata-se de um método de compreensão e análise do campo da historiografia.

Vigotski demonstra que naquele momento era necessária a criação de uma nova forma de se pensar a psicologia, sobretudo, sob um caráter de superação ao modelo vigente. “A psicologia necessitava seu *O capital* – seus conceitos de classe, valor [...] nos quais possa expressar, descrever e estudar seu objetivo” (VIGOTSKI, 1991, p. 389). Dessa forma, Vigotski e seus precursores²⁴, diante do contexto histórico de crise no final do século XIX da ciência psicológica, preocupavam-se em construir uma psicologia capaz de responder à problemática político-social daquele momento.

Em oposição ao modelo de ciência natural, a teoria histórico-cultural permitiu o início de pesquisas sobre as condições sociais da gênese da consciência e do desenvolvimento dos indivíduos, diferenciando e rompendo abruptamente com a psicologia idealista vigente na época, a reflexologia, fundamentada nos princípios de Pavlov. Desse modo, os pesquisadores objetivavam principalmente estudar o processo de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética. O que o levou aos estudos dos mecanismos psicológicos mais sofisticados, como as funções psicológicas superiores, a saber, o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio, planejamento.

A partir da complexidade do comportamento humano e compreendendo os limites da reflexologia, Vigotski objetivava uma análise que assumisse, de modo rigoroso e coerente, o ponto de vista central do processo educacional como processo de reconstrução social das formas biológicas do comportamento. Por isso, a principal intenção era a construção de uma fundamentação de base biossocial. Sendo assim, para o autor seria incorreto, entretanto, ver no reflexo condicionado um princípio que tudo esclarecesse.

Para Vigotski (1995), há a compreensão de que o método e o objeto de investigação devem ser ajustados de forma adequada e por isso, o estudo dos processos psíquicos superiores humanos, principal objeto de estudo da psicologia vigotskiana, exigia a formulação de um método de investigação peculiar. Desse modo, a obra de Vigotski também se caracteriza por compreender o meio como objeto historicamente construído e fonte inicial do conhecimento do indivíduo, concebido como um ser social que apresenta uma identidade individual construída a partir das interações mediadas pela cultura.

Como elemento histórico e social, a cultura, se torna essencialmente importante ao

²⁴ Há que se destacar também que após a formação desse grupo (Troika), outros representantes como Daniíl Borísovich. Elkonin (1904-1984); Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998); Alexandr Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981); Piotr Iakovlevich Galperin (1902-1988) e Lidia Ilínichna Bozhovich (1908-1981) vieram a compor a chamada Escola de Vigotski.

processo de constituição do ser humano, pois

[...] a teoria histórico-cultural vai abordar a história da evolução da sociedade, ela vai estudar como as distintas sociedades determinam condutas humanas e a evolução individual, desde que o indivíduo nasce e vai se formando e se desenvolvendo. É aí que entra o elemento de ligação da teoria com a história (VIOTTO FILHO, 2009, p. 30).

Sobre essa concepção Oliveira (2010b), afirma que

É na dialética homem-natureza-cultura que o ser humano se desenvolve, e, agindo sobre a natureza, não apenas se apropria de seus elementos, como transforma, segundo suas intenções. Por outro lado, ao transformar, é transformado no processo interativo (OLIVEIRA, 2010b, p. 45).

A partir das concepções assumidas pelos autores, podemos compreender que o homem não é simplesmente produto do meio, pelo contrário ele se torna produtor de cultura. Do mesmo modo é possível afirmar que a constituição humana é resultado de um processo dialético formado pela história filogenética do homem que determina diretamente o seu desenvolvimento ontogenético.

Para Vigotski, a nova abordagem da psicologia “[...] lida com fatos e categorias de caráter e ordem mais complexos que uma reação ou um reflexo isolado e, em geral, que tudo aquilo pesquisado pela ciência atual sobre a atividade nervosa superior do ser humano” (VIGOTSKI, 2003, p. 34).

Na constituição da teoria histórico-cultural estão presentes concepções de Marx e Engels sobre a sociedade, trabalho humano, bem como o uso dos instrumentos, interação dialética entre o homem e a natureza. Dentre eles destacamos a concepção apoiada em Marx, na qual pudesse ocorrer o desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano através do desenvolvimento omnilateral²⁵ do homem e não o desenvolvimento unilateral e distorcido das capacidades humanas. Dessa forma, os novos pressupostos teóricos se fortalecem em oposição aos conceitos existentes na época da psicologia tradicional, que não operava na perspectiva da totalidade, apresentando concepções multifacetadas, e, sobretudo carentes de princípios e leis gerais.

Para Marx (1962), o ser humano se torna humano somente no momento em que apropria da realidade encontrada, bem como passa atuar sobre ela, ou seja, o processo de desenvolvimento do ser humano somente acontece quando ao se apropriar dos conhecimentos

²⁵ O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas.

ele se torna capaz de transformá-los, e aos transformá-los acaba por se transformar também. Essa ação, chamada de trabalho, tem caráter consciente dos homens sobre a natureza, e se transforma em virtude de suas necessidades.

3.2 O HOMEM, A CULTURA E O TRABALHO

Compreendendo o desenvolvimento humano como resultante do processo de apropriação da cultura historicamente elaborada e acumulada, a teoria histórico-cultural se fundamenta na concepção materialista histórico-dialética, que considera o homem um ser histórico, resultante de suas relações sociais e culturais, que se desenvolve a partir das interações que faz com o meio no qual está inserido.

Rejeitando os modelos sustentados nos pressupostos inatistas²⁶, que acabam por determinar os comportamentos de forma universal para o ser humano, atrelado às determinações biológicas e naturalizantes, a teoria histórico-cultural propõe que se pense no homem a partir de uma dimensão social e cultural.

Diante dessa perspectiva, devemos compreender que o ser humano necessita tanto de sua estrutura biológica, sustentada pela evolução das espécies, assim como do contexto social do qual faz parte. Não é uma relação de oposição ou sobreposição. Mas sim uma relação de complementariedade.

Considerando como ponto de partida para a constituição do ser humano a base natural biológica, a teoria histórico-cultural avança, delineando que o seu desenvolvimento está atrelado ao processo histórico-cultural. Ou seja, o que os homens são quando adultos não é resultado de sua hereditariedade, mas sim o resultado de sua experiência acumulada, a partir de suas relações sociais.

Essa concepção é uma das principais premissas da teoria, como evidencia Vigotski: [...] “o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade” (VIGOTSKI, 2010, p. 697).

Na medida em que cada ser humano é construído socialmente, na relação com a realidade e com os outros homens, ele se apropria também da história da humanidade; isto é, o homem não é construído apenas pelo meio social imediato, mas por todas as mediações nele contidas, pela história da humanidade e pela cultura que ele carrega. A atividade humana, por meio da qual o indivíduo desenvolve a

²⁶ Corrente teórica que afirma o caráter inato das ideias no homem, sustentando que independem daquilo que ele experimentou e percebeu após o seu nascimento.

consciência, envolve, pois, essencialmente uma apropriação da história (ROSA; ANDRIANI, 2002, p. 273).

A partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, a concepção de homem, pode ser considerada como aquele que se constrói a partir de uma visão que nega as concepções idealistas do que seja o ser humano, em outras palavras, a visão que se propõe nega o homem enquanto ser universal e abstrato, destituído de valores históricos, e se afirma na visão de que ele é um sujeito constituído histórica e culturalmente.

A perspectiva histórico-cultural está fundamentada, basicamente, na concepção de homem como um ser histórico social. Assim, o ser humano não nasce formado ou possuindo uma essência pronta e imutável; ao contrário, ele se constrói como homem a partir das relações que estabelece com o meio e com os outros homens, num movimento dialético em que faz parte de uma totalidade e vai transformando-se em sua essência por um processo de complexificação e multideterminação (ROSA; ANDRIANI, 2002, p. 272).

O homem passa a ser visto como um ser de caráter concreto, porém inconcluso e complexo. Inconcluso, porque seu desenvolvimento ocorre de modo contínuo e processual por toda a vida. Complexo, porque seu processo de desenvolvimento é histórico e culturalmente constituído. Assim sendo, não se reduz a uma determinação simplista de interação com o meio.

Para a teoria histórico-cultural, o homem, enquanto sujeito não se reduz às dimensões apenas do social e individual, mas deve ser considerado a partir da totalidade, ou seja, a partir das múltiplas relações que são estabelecidas nos espaços sociais em que atua, modificando e sendo modificado pelos elementos que constituem essas relações.

É necessário compreender que a essência social que constitui o ser humano é histórica e se caracteriza no processo de formação do indivíduo, pela apropriação e objetivação do conteúdo historicamente produzido e transmitido pela humanidade, dessa forma, cabe também ressaltar que para o autor, o processo de apropriação não ocorre de modo direto e imediato. O processo de apropriação ocorre nos diferentes espaços sociais de atuação do sujeito que possibilitam o processo de apropriação da cultura (DUARTE, 1993).

A apropriação dos aspectos culturais exercem um papel preponderante no processo de desenvolvimento humano ao demonstrar que os instrumentos são criados pelo homem a partir de necessidades específicas e dessa forma considerados como objetos sociais “no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas e que são responsáveis pela formação de novas funções psíquicas superiores” (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Diferentemente dos outros animais que de forma natural buscam a adaptação ao meio em que estão inseridos, o homem, busca adaptar o meio as suas necessidades através da atividade humana, denominada de trabalho. Desse modo, a partir desse processo de criação e transformação da natureza em virtude das necessidades que se impõe ao indivíduo, ocorre um processo sócio histórico de apropriação.

No processo de apropriar-se, o homem foi criando instrumentos, servindo-se deles a fim de atingir os objetivos desejados, ou seja, esse processo atribuiu aos objetos o caráter de instrumento. Dessa forma, a cada instrumento criado, novos foram sendo necessários em virtudes de novas funções que a realidade impunha.

O ser humano, no processo de criar e desenvolver a cultura forma sua esfera motriz, conjunto de gestos adequados ao uso dos objetos e instrumentos, e a partir dessa esfera motriz desenvolve as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Dessa forma, a humanidade é criada no momento em que se cria a cultura humana, os hábitos e costumes, a linguagem, os valores, entre outros elementos. O homem, nesse movimento, transforma o meio circundante e transforma a si próprio. Segundo Leontiev (1983), essa transformação

[...] manifesta-se como um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais, e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo que expressa sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano. (LEONTIEV, 1983, p. 131).

Sendo assim, o homem, apropriando-se dos elementos da cultura humana e objetivando-se em novos produtos culturais através de sua atividade, desenvolve as formas superiores de conduta, que se constituem essencialmente em uma via dupla de desenvolvimento,

[...] que jamais se fundem em si ainda que estejam indissolivelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, segundo, dos processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, [...] que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos [...] (VIGOTSKI, 2000, p. 29)

Marx e Engels (2007), afirmam que se pode diferenciar o ser humano dos animais por vários fatores como a consciência ou até mesmo a religião, mas o ser humano de fato se diferencia dos outros animais, no momento em que inicia a produção de seus meios de vida, ato que se encontra dependente da sua “organização corporal.” Dessa maneira, quando produz

seus meios de vida, o ser humano está produzindo “indiretamente sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

Para Marx (2004),

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o ser humano e a natureza, um processo em que o ser humano, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural, como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2004, p. 36).

Assim, na concepção de Engels (1982), o trabalho configura-se como elemento fundante do ser humano, uma vez que determina as relações do ser humano com a natureza e com os outros homens, condição básica e fundamental de toda a vida humana, nas palavras do autor:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio ser humano (ENGELS, 1982, p. 13).

Entendemos que através do “trabalho”, em uma perspectiva histórica, é possível compreender a formação do ser social, uma vez que o modo pelo qual o ser humano produz a sua existência, num certo período, condiciona as suas consecutivas alterações de ordem fisiológica e social, confirmando assim, a prioridade da atividade vital do trabalho no processo de humanização.

Leontiev (1978, p. 70) afirma que “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do ser humano, acarretaram a transformação e a humanização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido”. Desse modo, o homem é compreendido como ser social, o qual se constrói humano a partir de sua vida em sociedade e que tem como base de sua hominização o trabalho, diferindo dos animais por ter seu desenvolvimento regido, não por leis biológicas, mas por leis sócio históricas.

De acordo com as reflexões de Marx:

[...] Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao ser humano. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção de favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão o pior arquiteto da melhor abelha é que

ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste, existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural o seu objetivo. [...] os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios [...] O processo de trabalho [...] é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o ser humano e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto [...] comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983, p. 149-150, 153).

Através da ação intencional do homem pelo trabalho, o indivíduo vai se apropriando dos elementos da cultura, exercitando a atenção, a percepção, apropriando de linguagens, desenvolvendo a imaginação, o controle próprio e a própria personalidade. Desse modo, através da ação do trabalho do ser humano com relação à natureza, inicia-se a produção da cultura, diferenciando o indivíduo dos outros animais.

É nesse processo de trabalho, que homem, torna-se capaz de produzir não apenas objetos materiais, mas torna-se capaz de produzir a si mesmo e a outros, através da produção de conhecimento. O homem se constitui nesse processo como ponto de partida e de chegada, em uma relação dialética com a realidade circundante.

Em outras palavras é retomar a concepção de Vigotski (2001b), ao afirmar que a grande diferença do filhote humano e dos filhotes de outros animais, consiste na capacidade do primeiro atribuir e estabelecer relações significativas e intencionais com o meio circundante. Dessa forma, na constituição desse processo ativo de produção e intervenção na realidade é que ocorre o processo de humanização, da formação do ser humano enquanto ser social, quando isso acontece o ser humano dá um salto ontológico. Nas palavras de Vigotski (2001b), "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (VIGOTSKI, 2001b, p. 63).

Nessa concepção, é possível afirmar que o processo de desenvolvimento resulta do trabalho, da ação do indivíduo e conseqüentemente das aprendizagens, de modo que segundo Vigotski (2001c), não é possível continuar acreditando em uma psicologia que se embasa na premissa de que primeiro acontece o desenvolvimento para que depois aconteça a aprendizagem. Nas palavras do próprio autor, "o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem [...]" VIGOTSKI (2001c, p. 116).

É essa capacidade de apropriação e subjetivação da realidade circundante, através do trabalho que mais uma vez é possível encontrar elementos diferenciadores do ser humano dos demais animais, pois existe nessa relação entre homem e realidade um caráter intrínseco, que

permite não somente a própria apropriação, mas também a capacidade de levar às gerações posteriores. Os homens criam instrumentos e alteram as condições específicas e depois podem transmitir sua função para futuras gerações de forma a preservar a função social.

Para a teoria histórico-cultural, a apropriação dos bens materiais e imateriais, considerados como instrumentos não deve ser vista como algo meramente natural, pois não é transmitido hereditariamente, pelo contrário “é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978, p. 270).

A esse respeito Sforni (2008) compreende que

[...] ao criarem os objetos que satisfazem às necessidades humanas, eles criam também o conhecimento sobre essa criação, assim, ao mesmo tempo em que produzem bens materiais, desenvolvem os saberes sobre o mundo circundante, ou seja, desenvolvem ciência, tecnologia e arte (SFORNI, 2008, p. 2).

Tal concepção nos permite compreender que o homem ao mesmo tempo em que se apropria da função dos objetos, apropria-se das objetivações encarnadas no objeto através da relação com os outros seres humanos. Corroborando com essa premissa,

[...] o homem apropria-se do mundo dos objetos por meio das relações reais que estabelece com o mundo. Essas relações são determinadas e mediadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais o homem se desenvolve, e também pela maneira como sua vida se forma nessas condições e como ele se apropria das objetivações já produzidas e transmitidas por meio da educação (FACCI, 2004, p. 23).

Segundo Vigotski (1991), é no conceito de mediação que a teoria histórico-cultural ancora-se para explicar o processo de apropriação dos elementos que constituem as características tipicamente humanas, isto é, os elementos que constituem suas funções psicológicas superiores.

Precisamos compreender que o processo de desenvolvimento humano sob a ótica da teoria histórico-cultural concebe a ideia de que é preciso que o homem salte das funções psicológicas elementares para as mais sofisticadas, as chamadas funções psicológicas superiores. Porém para que esse processo ocorra são necessários elementos da realidade concreta que se encontram em uma relação dialética com o indivíduo.

O processo de desenvolvimento humano não é determinado imediatamente pelo meio externo, e tampouco é gerado automaticamente pelo próprio sujeito, ele é mediado por múltiplas relações estabelecidas pelo sujeito nos espaços sociais onde atua, transformando a

realidade e sendo por ela transformado de forma dialética.

Vale ressaltar que embora, haja a compreensão de que

[...] a infância é um momento privilegiado para a análise dessas funções, pois é quando elas começam a constituir-se em um momento de intenso desenvolvimento biológico, é apenas o começo de uma história de transformações que duram a vida inteira. Reduzir a análise dessas funções à infância equivaleria a ficar na sua “pré-história” (PINO, 2005, p. 42).

Sustentados nessa premissa, podemos afirmar que a relação do homem com o mundo que o cerca não acontece de forma imediata e direta, pelo contrário, é uma relação que se estabelece de forma dialética, ou seja, uma relação que se estabelece entre o mundo e o homem durante toda a sua existência. É, sobretudo, uma relação mediada.

A categoria mediação não tem, portanto a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação. Ao utilizarmos a categoria mediação possibilitamos a utilização, a intervenção de um elemento/ um processo, em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos / processos, ausentes até então (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 4).

A mediação, a partir dessa concepção não é algo que fica entre o mundo e homem, pelo contrário, ela é algo significado pela interação entre o mundo e o homem. Desse modo, a mediação se constitui por meio da criação e uso de instrumentos físicos e instrumentos simbólicos²⁷.

Esses instrumentos só adquirem o status de instrumentos mediadores se a eles forem atribuídos significados na atividade social. Isto posto, devemos compreender que “instrumento e símbolo são os mediadores entre o homem e o mundo, natural e social, que conferem à atividade seu caráter produtivo” (PINO, 2005, p. 43). Em outras palavras, é possível dizer que por meio desses instrumentos de mediação é que o homem transforma a natureza, transforma a si mesmo, constrói instrumentos físicos e simbólicos e apropria-se da história, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, constituindo-se culturalmente como humano, se humaniza.

É sob esse contexto mediatizado que surgem as questões sobre o signo e o instrumento,

²⁷ Compreendemos os instrumentos simbólicos como uma categoria ampla, que abarca, inclusive, a categoria “relações entre os seres humanos”, destacada por Duarte (1993) na discussão sobre a relação entre objetivação e apropriação. Segundo Duarte (1993, p. 38), as relações entre os seres humanos se configuram através de “determinados tipos de atitudes entre os homens que vão se fixando, se objetivando, e sendo apropriadas por cada pessoa durante a sua vida”.

A diferença mais essencial entre signo e instrumento [...] consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (VIGOTSKI, 1991, p. 62).

Segundo Leontiev (1978), esse processo pelo qual o homem passa, sendo influenciado e mediado pelos instrumentos, pelos signos, pelos indivíduos e o meio circundante influencia o desenvolvimento humano, que ocorre inicialmente em um caráter biológico, hominização, e posteriormente em um caráter mental, a humanização. Dessa forma, o homem enquanto ser, não possui a priori características e estruturas psíquicas constituídas, porém o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre na medida em que o homem se apropria das objetivações genéricas nas esferas cotidianas e não cotidianas de sua vida, tendo sempre em vista que tanto a esfera do “para-si” quanto do “em-si” são constituídas a partir da cotidianidade, de sua singularidade que se constitui no devir histórico humano.

Essa relação dimensiona a complexidade do processo de desenvolvimento humano ao evidenciar a riqueza produzida pela humanidade ao longo da existência, assim como os sentidos que temos acerca da realidade circundante. Entretanto esse complexo processo, que abrange outros conceitos, é o cerne da discussão sobre como ocorre o desenvolvimento.

Diante dos pressupostos teóricos apresentados, substancialmente referendados na teoria histórico-cultural, vários pesquisadores (AGUIAR, 2009; DUARTE 1993, 2003; CHAVES, 2014; FACCI 2003, 2004; SFORNI, 2008, 2010, 2015) começaram um processo de compreensão do campo educacional a partir desses pressupostos, como forma de contribuição para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. A seguir buscaremos descrever e compreender o modo como a perspectiva histórico-cultural nos possibilita compreender as relações educacionais e o processo de formação dos professores.

3.3 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E AS NOVAS POSSIBILIDADES DE INTERPRETAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Considerando que o desenvolvimento humano só é possível na relação com os outros, Leontiev (1978), assegura que o processo de desenvolvimento humano pela forma como se constitui acaba por se tratar de um processo de educação, que tem formas diversas nas várias etapas da vida do ser humano. Para Mello (1999), é no processo de desenvolvimento humano

que se destaca “a essencialidade do papel da aprendizagem e da educação enquanto forças motoras do desenvolvimento da consciência” (MELLO, 1999, p. 17).

Embora compreendamos que o desenvolvimento implique em aprendizagem, temos que destacar conforme já dito anteriormente, que se trata de um processo complexo, uma vez que o desenvolvimento e a aprendizagem embora complementares são elementos diferentes. Nas palavras de Vigotski (2005),

[...] a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem do indivíduo que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (VYGOTSKY, 2005, p. 40).

Sustentados nesse entendimento, compreendemos que diferentemente de outras concepções teóricas, que afirmam contrariamente que o desenvolvimento precede a aprendizagem ou que ambos os processos seguem em paralelo, para a teoria histórico-cultural “o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI, 2005, p. 41).

Embora direcionemos nosso olhar para os processos de mediação e significação do sujeito, torna-se necessário compreender como a teoria histórico-cultural concebe a ideia de aprendizado. Dessa forma, torna-se inevitável a compreensão dos conceitos de Zona de desenvolvimento proximal²⁸ e de Nível de desenvolvimento real.

De acordo com Vigotski (2005), o nível de desenvolvimento real corresponde ao que o sujeito pode fazer de forma independente, já que se refere ao [...] nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado (VIGOTSKI, 2005, p. 35). Já a Zona de desenvolvimento proximal corresponde ao que o sujeito pode fazer com a mediação de outros, ou seja, de pessoas mais experientes, pois se refere aos “processos que estão ocorrendo ainda, que estão desenvolvendo-se” (VIGOTSKI, 2005, p. 37).

Para Vigotski (2005, p. 38), é nesse espaço potencial da Zona de desenvolvimento proximal que deve ocorrer o ensino, assim “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Desse modo, cabe o planejamento de ações que considerem esse aspecto para que o aprendizado ocorra efetivamente, já que é devido à “característica essencial da

²⁸ Prestes (2012), considera que diferentemente de como é abordada por algumas traduções alijadas da obra de Vigotski, o conceito de Zona de desenvolvimento proximal e de Nível de desenvolvimento real não se refere apenas as crianças, mas a toda atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Para a autora “Vigotski diz que atuar nessas zonas de desenvolvimento é atuar em um espaço potencializado do desenvolvimento em uma ação colaborativa, seja com o adulto, seja com crianças ou entre os pares”. (PRESTES, 2012, p.168).

aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2005, p. 39).

Vigotski afirma que é nas relações sociais, a partir do meio e suas influências através dos processos de mediação, que também se desenvolve a consciência no ser humano, e esse processo acontece por intermédio das novas formações que surgem por meio das relações de aprendizagem, os quais “estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central” (VIGOTSKI, 2005, p. 41). Ainda segundo o autor, diferentemente do intelecto, a consciência inclui o sentimento, assim a aprendizagem será “uma articulação de processos externos e internos, visando à internalização de signos culturais pelo indivíduo” (LIBÂNEO, 2004, p.6).

O conjunto desses conceitos possibilita a compreensão de como ocorre a aprendizagem, fundamentais para que possamos compreender o papel do professor, e conseqüentemente o processo de formação continuada, como espaço de mediação para o professor. Dessa forma,

[...] o papel do educador é especialmente complexo porque ele precisa conhecer as regularidades do desenvolvimento psíquico do educando; a dinâmica do ambiente social, finalmente, as possibilidades de sua atividade pedagógica para usá-la de maneira adequada para levar o educando a níveis cada vez mais elevados de atividade, consciência e personalidade (VIGOTSKI, 1995, p. 389).

Entretanto, torna-se fundamental destacar que esses conceitos apresentados não devem ser utilizados fora do contexto dos fundamentos da teoria, uma vez que esses fundamentos são mais importantes que os conceitos em si, pois a Teoria Histórico-Cultural estuda o processo de desenvolvimento como um todo e não as situações isoladas.

Ao falarmos em organização do processo pedagógico à luz da teoria histórico-cultural, torna-se fundamental que explicitemos o entendimento que temos do processo educativo: sua função, sua finalidade e o papel social da escola e do professor.

Em Vigotski temos o entendimento de que a educação, a escola, mais precisamente, devem ter como finalidade a humanização de homens e mulheres, tendo em vista os processos que por ela devem ser incitados, sobretudo no trabalho com um conhecimento científico, nesse sentido defendemos a premissa de que cabe ao professor, contribuir para esse processo educativo.

Concordamos com Saviani (2003, p. 13), quando ele afirma que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Essa concepção considera o problema da seleção dos conteúdos humano-genéricos necessários à formação e ao desenvolvimento do educando inserido em um contexto social, bem como a

problemática das formas e métodos que facilitarão o processo de aprendizagem.

O trabalho educativo, desenvolvido pelo professor, sob essa perspectiva se torna uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana. A partir da perspectiva do papel do trabalho educativo, é necessário compreender as características da formação do educador que objetiva o estabelecimento de uma relação consciente com o significado de sua atividade, isto é, com o compromisso histórico que a tarefa de preparar as novas gerações demanda tanto à formação do educando como indivíduo singular, quanto à produção e reprodução da própria sociedade.

Diante disso, deve se considerar que apropriação, pelo meio educacional da Teoria Histórico-Cultural é um marco e ao mesmo tempo estabelece separação das teorias tradicionais, como aponta Mello (2006), que com sua argumentação, sintetiza essa distinção:

[...] com a teoria histórico-cultural, muda a concepção que tínhamos do processo de educação — que passa a ser de humanização, de educação da personalidade em lugar de instrução —; muda a concepção de desenvolvimento — que, de natural, passa a ser compreendido como produto do acesso social e intencionalmente organizado à cultura —; muda a compreensão do papel do educador nesse processo — de secundário, passa a essencial, ainda que sempre colaborativo (MELLO, 2006, p. 199).

Nessa perspectiva, no âmbito educacional devemos compreender que a teoria de Vigotski apresenta fundamentos que orientam o trabalho dos educadores no planejamento do ensino por meio da compreensão desse processo. Desse modo, a escola deve funcionar como via para acessar o conteúdo cultural sistematizado, programado especialmente para desencadear um processo de aprendizagem que promova nos sujeitos o seu processo de humanização.

3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA

Embora muito se tenha discutido em âmbito nacional e até mesmo internacional, a realidade atual mostra que as práticas formativas fundamentadas em arcabouços teóricos, que se pautam nas técnicas, na reflexão sobre a prática e ou justificadas sob o paradigma da necessidade de atualização constante, mostram-se de fato inconsistentes para promover uma mudança substancial nesse cenário educacional uma vez que nem sempre valorizam o professor enquanto profissional, deixando-o a margem do processo formativo, requerendo dele apenas uma participação passiva, além de impor limites sobre possíveis avanços em

relação aos seus posicionamentos.

Pensar em uma perspectiva humanizadora de formação continuada docente diante dos desafios postos, requer que pensemos em algo que avance sobre a compreensão e ao mesmo tempo sob o que está instituído em nossa sociedade capitalista. Fazemos tal afirmação baseados na concepção de que em nosso sistema capitalista a sociedade tende a transformar tudo em mercadoria e o primeiro passo para uma formação humanizadora se dá na contramão da concepção de formação enquanto produto a ser comercializado.

A formação continuada de fato se realiza através de cursos, capacitações, encontros, seminários. Desse modo, no atual momento histórico que vivemos, não cabe nos discursos de formação continuada, a discussão sobre existência ou a não existência desses programas, mas sim sobre as condições nas quais se efetivam tais práticas (CHAVES, 2014).

Uma vez que concebidos os processos de formação, em sua maioria, dirigidos por instituições públicas, é possível perceber, de maneira frequente programas de formação desenvolvidos em cidades polo, ou seja, nas quais se define uma cidade e os demais professores da região se deslocam para receberem a capacitação, ou ainda a prática adotada por muitas secretarias municipais e estaduais de educação, ofertando a capacitação em finais de semana e até mesmo em período de férias docentes.

Essas modalidades de formação continuada “[...] não asseguram estudos e reflexões que mobilizam o educador para analisar a dinâmica da vida dos homens e sua dinâmica de trabalho, conduzindo-o a uma realização do seu cotidiano” (CHAVES, 2014, p. 121). Ou seja, para a autora, o elevado número de cursos de formação continuada, ofertados e muitas vezes subsidiados pelos cofres públicos não tem provocado de fato mudanças significativas na formação do professor. O que se tem visto, é que os cursos estão cada vez mais sendo preparados para responderem a uma demanda legal, configurando-se em formações frágeis e desconexas com a realidade vivenciada pelo educador.

Chaves (2014) é ainda bastante incisiva ao elaborar uma crítica a esse modelo de formação aligeirado e sem compromissos com uma prática humanizadora, pois

[...] se por um lado, há uma significativa oferta de cursos pra a formação de professores disponibilizados por editoras, instituições de ensino superior, associações e empresas de consultoria pedagógica, por outro, a necessidade de refletir sobre estas ofertas quantitativas e as suas consequências para a prática educativa [...] (CHAVES, 2014, p. 121).

Sobretudo deve-se pensar no processo de precarização que o trabalho docente tem sido submetido, uma vez que as condições de trabalho são adversas. Nesse contexto, pensar que

um processo de formação continuada seja a solução para os possíveis problemas é de certa forma irreal e insatisfatório, pois o que se constata nesses programas a partir dessa perspectiva é puramente a tentativa de administrar práticas pedagógicas oriundas de programas verticalizados, nas quais os professores são mero executores de planos e programas preestabelecidos, retirando de seu trabalho a dimensão de conhecedor e pesquisador da educação.

Em outras palavras, o que esses programas de formação continuada estão fazendo com os professores é um processo de alijamento de seu trabalho, pois são construídos teórica e praticamente sob demandas não condizentes com as realidades enfrentadas pelos educadores, é um processo que tem acontecido no sentido inverso da realidade da escola, ou seja, é uma formação que surge de fora para dentro do contexto escolar.

Em oposição a esse modelo apresentado, a formação continuada que se acredita favorável aos tempos educacionais atuais é aquela capaz de promover a educação desenvolvente, ou seja, por meio da qual os indivíduos internalizam as qualidades humanas que foram criadas ao longo da história, criando sua identidade, construindo assim sua personalidade e aprendendo a pensar.

Ao defendermos uma formação pautada nos princípios da humanização estamos concebendo o professor como sujeito histórico, portador de cultura e o compreendemos como instrumento de transformação do mundo que por meio de ações, proporciona o seu próprio desenvolvimento e dos demais inseridos no contexto educacional. Em outras palavras é compreender a formação continuada dos professores como um processo que permita aos docentes atribuir sentidos ao seu fazer profissional, a partir da realidade vivenciada no próprio espaço escolar.

Uma formação continuada que permita ao professor por meio da educação escolar a ampliação dos conhecimentos cotidianos para o nível mais elaborado, o científico, contribuindo assim para que os envolvidos no processo possam atribuir valores próprios à sua formação, considerando, sobretudo, a participação ativa para que ocorram possibilidades de desenvolvimento.

É sob esses princípios é que pensamos a formação continuada, pois ao afirmarmos que o ser humano se torna homem a partir das apropriações, podemos afirmar que o professor precisa se apropriar de vários conhecimentos, e, além disso, sistematiza-los e ter consciência deles a fim de que possa desenvolver o trabalho pedagógico.

Para nós, a formação docente deve estar fundamentada em bases teóricas sólidas apoiadas na reflexão e no conhecimento científico, essa fundamentação é condição *sine qua*

non para a efetiva compreensão do homem como síntese de múltiplas determinações, assim como das vinculações do trabalho educativo no contexto da prática social e as possibilidades de desenvolvimento humano dos alunos.

Assim, é fundamental a apropriação da ideia de que o professor é um sujeito histórico e social, produtor de cultura, uma vez que está inserido em uma sociedade portadora de significações, e que ao agir de forma consciente através de seu trabalho, ele estará transformando ao mesmo tempo o meio em que vive e a ele próprio. Desse modo, defendemos uma formação continuada humanizadora, capaz de permitir a cada professor, o desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

Em substituição a esse modelo, que estabelece o favorecimento de práticas desconexas e puramente técnicas, diversos autores contemporâneos como Chaves (2014), Duarte (2003), Oliveira (2010), Libâneo (2004), Sforzi (2000, 2008, 2015), sugerem o modelo da formação continuada de caráter humanizador, ou seja, aquela capaz de favorecer o professor a pensar no próprio processo de aprendizado e ensino.

Há que se romper com as ideias previamente estabelecidas no campo da didática e formação de professores que fundamentavam suas ações subsidiadas no tecnicismo década de 1980, e ou alinham suas bases conceituais nas perspectivas advindas das políticas neoliberais década de 1990, que acabam por constituir, de forma relevante, os saberes e representações docentes (SFORZI, 2015). Nessa concepção, para que as ações de formação docente, sobretudo a formação continuada não se tornem espaços de transposições técnicas, baseados em livros didáticos, mídias e outros materiais a serem aplicadas posteriormente, torna-se fundamental que as ações estejam pautadas, sobretudo em uma base teórica, “condição, embora não única, para que o professor seja sujeito de sua ação” (SFORZI, 2015, p. 379).

A perspectiva que se apresenta é de uma formação continuada que expresse um ideal de educação fundamentado na emancipação dos indivíduos. Em outras palavras, o referencial teórico que embasamos para discutir a formação continuada dos professores, propõe que a formação a priori assuma um caráter de desenvolvimento do educador. Em Chaves (2014), encontramos a seguinte afirmação:

Um dos desafios apresentados aos educadores nesse momento é reavaliar as práticas educativas efetuadas nas unidades escolares, as quais em nada são facilitadas, dado 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 este o espaço de atuação em favor da educação emancipadora, que é a formação continuada (CHAVES, 2014, p. 123).

Desse modo, compreendemos que a formação deve ter uma intencionalidade clara e um objetivo a ser perseguido e não somente limitar-se a encontros e repasses de informações. Porém,

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 da ação educativa formal, das necessidades e do potencial das crianças e dos motivos que possam ser gerados numa lógica de educação humanizadora [...] a formação não pode se dar de forma isolada, mas deve, necessariamente, ser construída em um diálogo efetivo entre os integrantes do processo [...] (CHAVES, 2014, p. 129).

Pensar em uma formação mais humanizada, voltada para a compreensão do educador como sujeito, significa recolocar o "professor real" no centro da discussão, considerando que todas as esferas de sua vida constituem seu processo de formação. É sob esse viés que de fato uma formação continuada de caráter humanizador tem sido necessária, a fim de promover a conscientização da postura do professor, e oferecer aporte teórico para se pensar na relação ensino e aprendizado.

A teoria histórico-cultural nos oferece bases para uma teoria pedagógica na medida a clara conceitos essenciais à compreensão do desenvolvimento do sujeito e oferece subsídios para o trabalho docente em uma perspectiva em que coloca o professor como elemento capaz de interferir no processo, promovendo o máximo de desenvolvimento humano nas relações de ensino e aprendizagem. Dessa forma, compreender o processo de desenvolvimento humano, a humanização, como processo de educação, requer que o conceito comum de educação seja superado, sobretudo a fim de que se apregoe um sentido de educação como processo desenvolvente.

O processo de formação continuada do docente deve ser um momento em que os professores desenvolvam conhecimentos, colocando o professor na condição de agente transformador de seu próprio processo de formação. Em outras palavras, compreendemos que o modo como o professor participa do processo de formação contínua, incorporando conhecimentos e elementos, bem como significados sobre a educação em seu modo de atuação, constitui-se fator essencial para a concepção da pluralidade dos processos educacionais, principalmente no que diz respeito às questões sobre os alunos e o processo de aprendizagem.

Ao se apropriar do processo de formação e transgredir os esquemas de aprendizagem pré-definidos, os professores compreendem

[...] a imensa multiplicidade de conquistas psicológicas que ocorrem ao longo da vida de cada indivíduo gera uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será absolutamente singular para cada sujeito. [...] em cada situação de interação com o mundo externo, o indivíduo encontra-se em um determinado momento de sua trajetória particular, trazendo consigo certas possibilidades de interpretação e ressignificação do material que obtém dessa fonte externa (OLIVEIRA, 1997, p. 56).

Sob esse aspecto, compreendemos que os percursos formativos, sobretudo dos intencionalizados a partir do processo de formação continuada, centrados na escola, podem apresentar aos professores oportunidades de intervenção na realidade vivenciada nos espaços educativos. Nos processos de formação, o professor, estabelece processos de interação, reflete a prática, faz uso de habilidades cognitivas, utilizando o pensamento verbal e desenvolvendo maneiras elaboradas para compreender as situações diárias. Essa concepção teórica favorece o planejamento pedagógico e o trabalho docente. Assim, na seção seguinte abordaremos alguns dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural aplicáveis à formação continuada dos professores realizada no espaço escolar que julgamos serem essenciais para a compreensão das relações educacionais e o desenvolvimento humano. A saber, trataremos das categorias: mediação, a vivência, ligadas ao meio, assim como o sentido e o significado atribuído pelos sujeitos.

3.4.1 O meio e a vivência como categorias para se pensar a formação continuada

Sob o olhar da teoria histórico-cultural pensar na formação continuada dos professores implica necessariamente que compreendamos também as categorias fundamentais para a constituição do desenvolvimento humano: o meio, a vivência. O meio é aqui compreendido como a cultura, a sociedade, e as práticas e interações são elementos significativos na constituição do processo de desenvolvimento humano, considerado como fonte inesgotável de conhecimentos. Ao contrário das perspectivas naturalizantes, o meio não tem como papel central determinar o desenvolvimento do homem, tal qual o meio natural ou ambiental faz com os demais seres vivos, mas, sobretudo, criar o seu desenvolvimento.

[...] o meio (e a natureza transformada pelo trabalho humano) não é simplesmente uma condição externa, mas sim a verdadeira fonte do desenvolvimento da criança, já que no meio estão contidos todos os valores materiais nos quais estão encarnados [...] as capacidades do gênero humano e que o indivíduo deve dominar no processo de seu desenvolvimento (ZAPOROZHETS, 1986, p. 15).

Através das experiências produzidas e acumuladas, o meio permite que o homem se aproprie de novas formas de comportamento e de novas formas de relação com o mundo e

consigo mesmo; permite que cada ser construa suas as características e aptidões humanas historicamente produzidas. Deste modo estaremos impedindo o processo de desenvolvimento se não permitirmos que cada ser, em sua singularidade, possa desenvolver ao máximo as suas potencialidades, ou seja, permitir que se aproprie e desenvolva em si daquilo que já foi produzido pela humanidade.

Nas palavras de Vigotski (2010),

[...] para compreender corretamente o papel do meio no desenvolvimento é sempre necessário abordá-lo não a partir de parâmetros absolutos, mas sim a partir de parâmetros relativos. Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância de desenvolvimento [...] mas abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre o indivíduo e o meio em uma dada etapa do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p. 685).

Podemos pensar no potencial que o meio exerce nos processos de educação, mais especificamente na formação continuada dos professores ao direcionarmos o nosso olhar para um professor em início de carreira. Existe uma condição que já está posta para esse novo profissional, ou seja, ele já concluiu a sua formação inicial e agora necessita colocar em atividade o conhecimento adquirido frente às demandas que a realidade impõe. Nessa relação fica claro o poder que o meio exerce sobre o indivíduo, pois esse professor, em início de carreira será confrontado com as peculiaridades do meio, e ao mesmo tempo ele influenciará o meio em uma relação dialética.

Vigotski nos apresenta o potencial do trabalho educativo intencionalizado, pois “[...] o meio se modifica por força da educação [...] para que se desenvolva é preciso que haja no meio essa forma ideal que, interagindo [...] conduz rumo ao desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 1988, p.138). Contudo, para Vigotski (2010), o que determina o papel do meio e sua influência nos processos de desenvolvimento são as vivências que são oportunizadas. Para o autor,

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá no indivíduo. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente [...], mas, sim, o elemento interpretado pela vivência que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (VIGOTSKI, 2010, p. 682-683).

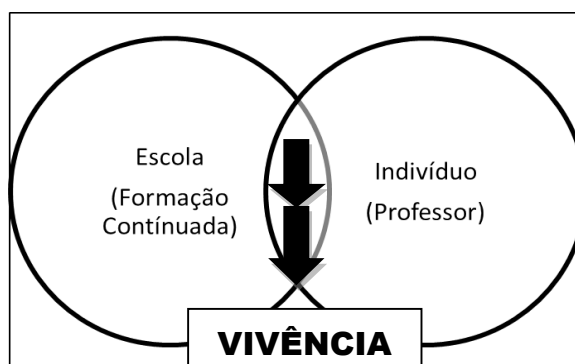
Desse modo compreendemos a vivência como categoria que compreende a relação do indivíduo com o meio, a vivência não é o meio, uma vez que o meio pode permanecer inalterado, mas a relação indivíduo meio é que determina a vivência de cada ser, em outras palavras é possível compreender a vivência como experiência que envolve.

Nas palavras de Vigotski (2010),

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços do seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivencia, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 682-683).

O fluxograma 01 a seguir busca representar a relação que estamos estabelecendo entre a escola, através de seus espaços de formação continuada e o indivíduo, o professor, de modo que essa relação implique por força do meio em vivências para o sujeito.

Fluxograma 01 - A representação da vivência



Fonte: Do autor.

Sendo assim, é função dos processos formativos de professores oportunizar aos participantes vivências significativas ao trabalho profissional, de modo que haja a interação com a cultura, criando e recriando oportunidades de conhecimento. Nessa perspectiva, as vivências oportunizadas na escola, nos processos de formação devem ser repletas de conhecimentos sociais e, sobretudo, científicos.

Nesse caso pensamos no meio escolar como espaço de formação docente por acreditar que em virtude do desenvolvimento humano atingido, a formação do homem singular não se limita ao seu meio de vida unicamente, é necessário propiciar um processo de alargamento de horizontes, isso compreendendo todas as relações existentes nas questões do trabalho e convivência social.

[...] o meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e

qualidades humanas específicas e, sobretudo, no sentido de que é justamente no meio que existem, desenvolvidas ao longo da história, tanto essas propriedades como as qualidades humanas, que são inerentes aos homens por força de sua composição orgânica hereditária [...] (VIGOTSKI, 2010, p. 685).

Defendemos, pois, sob essa perspectiva, que a realidade educacional complexificou-se, sendo a vida cotidiana não mais suficiente para a formação do indivíduo, justificando assim a finalidade de espaços formativos contínuos no próprio espaço escolar de modo a compreender que todo fazer humano tem um motivo e um fim. Acreditamos ser dessa forma uma vez que o motivo é o que move internamente o ser humano de modo que possa se colocar em atividade, e essa impulsiona a aprendizagem e o desenvolvimento.

O professor quando compreende o seu papel no processo de desenvolvimento humano consegue, a partir das construções estabelecidas na escola, criar novos motivos que contribuam para o desenvolvimento de capacidades e possibilidades humanizadoras. Dessa forma, quando os motivos e as necessidades já foram apropriados pelos professores, o papel da formação continuada é promover o estabelecimento de uma relação ativa e crítica com eles, através de atividades que consideram a importância de se criar motivos nos sujeitos, que respondem as suas necessidades de conhecimento, o indivíduo cria novos motivos para o processo formativo, para o conhecimento e o professor age na perspectiva mediadora.

3.4.2 A mediação na formação continuada

A teoria histórico-cultural através dos elementos que explicam o desenvolvimento humano permite compreender os processos educacionais. Em nosso caso, voltamos o olhar para o potencial de desenvolvimento que pode ocorrer a partir da constituição de espaços favorecedores de mediação significativa, desenvolvidos em âmbito da formação continuada. Consideramos assim que a mediação por sua vez ocupa lugar central entre os elementos histórico-culturais ao favorecer a compreensão de que as funções psicológicas superiores são processos mediados culturalmente.

Segundo Luria (1981, p. 27), “à medida que os processos superiores tomam forma, a estrutura total do comportamento se modifica”. Isso nos faz pensar que a formação continuada, centrada no espaço escolar tem a função principal de mediar todo este desenvolvimento dos professores. É importante compreender que o professor não é um ser passivo, mas em desenvolvimento, assumindo a concepção de que o conhecimento se processa através das trocas entre as pessoas, em especial, entre professores e seus pares, entre os professores e os gestores, entre os professores e o objeto da formação. Isto é, a mediação é

um fator fundamental para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Toda educação deve, de fato, implicar a ação humana consciente e objetivada. Para Vigotski, o bom ensino é aquele que leva o indivíduo a superar-se, dessa forma, a fim de atender tais demandas, a educação, deve trabalhar tendo em vista as funções psicológicas superiores, que já estão constituídas e aquelas que poderão vir a ser.

Pensar na formação continuada na perspectiva da mediação implica que façamos um diferencial entre o que a teoria histórico-cultural preconiza como mediação e aquilo que se tornou modismo nos meios educacionais, pois de uma forma reducionista o conceito mediação tem sido utilizado para designar um processo de ajuda que o professor faz com o aluno, que o diretor faz com o professor, que o supervisor faz com o professor, ou seja, relações interpessoais.

Segundo Sforzi (2000), o termo mediação no contexto escolar tornou-se um “discurso fetichizado” por apresentar um discurso polissêmico e ao mesmo tempo vazio de um significado real para a educação. Contudo, essa não é a perspectiva por nós defendida a partir dos pressupostos teóricos de Vigotski, pois compreendemos a mediação, através dos processos que evidenciam os conhecimentos científicos como mediadores culturais. Dessa forma, a atenção volta-se não apenas para a relação do professor com os seus pares, mas, sobretudo, para a relação entre o professor e o conhecimento.

É necessário observar que, na premissa do desenvolvimento humano sob a primazia não é dada para o conhecimento espontâneo, cotidiano, assistemático, fragmentário, desarticulado, pelo contrário, é a partir da sistematização e intencionalidade que os processos ocorrem. A função formação continuada de professores é colocar-se como elemento potencializador do desenvolvimento docente.

O lugar de destaque na perspectiva histórico-cultural se constitui nas interações sociais, entretanto o seu valor no contexto escolar não está restrito à relação sujeito-sujeito, mas no objeto que se apresenta nessa relação, ou seja, o conhecimento. (SFORZI, 2015). Dito de outra forma é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano.

Para Leontiev (1978), o homem não se relaciona diretamente com o mundo, sua relação é mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações precedentes, pelos instrumentos físicos ou simbólicos que se interpõem entre o homem e os objetos e fenômenos. Dessa forma, a experiência acumulada pela humanidade não está apenas nos livros ou nas escolas; está nos objetos físicos e na linguagem, quer dizer, na cultura material e intelectual presente nos espaços sociais.

Compreendemos que o desenvolvimento humano se dá através da apropriação pelo indivíduo da cultura produzida e acumulada pelas sociedades antecessoras, é o que Leontiev quer nos dizer quando fala sobre a possibilidade de uma geração subir nos ombros das outras, ou seja, primeiro acontece o processo de apropriação, depois de objetivação e por fim é possível um processo de superação, essa lógica explica que o conhecimento não é algo estático. O conhecimento permite que o homem avance para outros conhecimentos mais elaborados.

O que move o desenvolvimento é a necessidade que está na base da constituição da atividade humana e nos processos de formação de professores, é imprescindível criar a necessidade da discussão sobre o processo pedagógico.

Quando o professor passa a compreender a necessidade, ele passa a ter um motivo, e dessa forma a formação continuada assume uma valorização diferente, ou seja, o professor passa a apropriar-se desse momento como possibilidade de interação entre os pares, bem como um espaço constituído institucionalmente como possibilidade de desenvolver-se. É, pois, um espaço onde o professor também estuda, porém a forma como ele lida com as informações recebidas é diferente, pois ele deixa a posição passiva e passa a interagir no processo, conduzindo-o, apropriando-se, atribuindo novos sentidos e significados.

Sentido e significado são dois conceitos que podem ser compreendidos a partir de diversas concepções teóricas, afirmamos aqui que não os trataremos sob outras concepções que não as ligadas à compreensão da Teoria Histórico-Cultural.

Segundo Aguiar (2009), sob a concepção histórico-cultural, para o entendimento do sentido e significado deve-se primeiramente compreendê-los como dois elementos distintos, porém, relacionados, uma vez que a compreensão de uma demanda a compreensão do outro.

Os significados são construídos coletivamente em um determinado contexto histórico, econômico e social concreto, ao passo que os sentidos são caracterizados por ser uma produção pessoal em função da apreensão individual dos significados coletivos, nas experiências do cotidiano. Sendo que essas transformações que os sentidos e significados sofrem, são construídos por meio de uma relação dialética com a realidade (TOLFO; PICCININI, 2007, p. 44).

Nas palavras de Vigotski (2001a, p. 465), “o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido”. Assumimos desse modo a conceituação que o significado é constituído de símbolos, ou seja, por aquilo que a própria palavra pode dizer. “Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos e compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (AGUIAR, 2009, p. 14).

Já o sentido é algo que pode mover alguém para uma direção desejada. “O sentido coloca-se em um plano que aproxima mais da subjetividade” (AGUIAR, 2009, p. 15).

Quando o professor se concebe ativo no processo formativo, a prática docente se ressignifica, e o professor passa a vivenciar outras experiências e tem a possibilidade de trabalhar na perspectiva de oportunizar aos alunos vivências desenvolventes, ou seja, o trabalho do professor passa pela perspectiva de mover a atenção, os sentimentos, o pensamento, a imaginação, a memória, o que promove no aprendiz um movimento de experenciação de percepções com o seu entorno.

A forma como o professor vivencia o próprio processo de formação continuada é capaz de desenvolver nesse profissional a capacidade e desenvolver um ensino humanizador, pois compreendemos que a aprendizagem move o próprio desenvolvimento, e ele será capaz de promover o contato dos alunos com os conhecimentos de modos a fazê-los vivenciá-los.

A PESQUISA E SEU PERCURSO METODOLÓGICO

Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo é o jeito de caminhar.

Thiago de Mello

4 A PESQUISA E SEU PERCURSO METODOLÓGICO

O caminho metodológico de um trabalho de pesquisa é o eixo direcionador do processo investigativo, da construção de um saber, pois permite “[...] descobrir respostas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 1994, p. 47). Neste capítulo faremos uma abordagem em relação à investigação qualitativa em educação, sobretudo, no que diz respeito aos procedimentos metodológicos do estudo de caso.

Conforme já indicado nos capítulos anteriores, o objeto de estudo desta pesquisa refere-se ao processo de formação continuada de professores realizada no espaço escolar, com interesse especificamente nas relações favorecedoras de desenvolvimento humano. Dessa forma, descreveremos brevemente sobre os participantes envolvidos na investigação, professores em exercício na rede estadual de Minas Gerais, bem como o campo de investigação adentrado.

Abordamos também, as estratégias que julgamos fundamentais para o processo de recolha de dados durante o período de investigação, relacionados fundamentalmente através da observação direta de caráter participante e entrevistas e análise de documentos. Em seguida apresentamos nossa delimitação para o tratamento e análise dos dados obtidos.

4.1 AS INTENCIONALIDADES METODOLÓGICAS

Investigar o processo de formação continuada de professores a partir de um projeto experimental²⁹, desenvolvido no cotidiano educacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, da Rede Estadual de Minas Gerais nasce do anseio a priori muito particular, ligado às angústias enquanto sujeito que desempenhava concomitantemente duas funções, a de professor e também a de Supervisor Pedagógico³⁰, responsável por processos formativos em ambiente escolar.

²⁹ A SEE-MG permite através da Resolução nº 416 de 4 de junho de 2003, que os estabelecimentos de ensino desenvolvam propostas formativas para seus docentes tendo em vista o contexto da escola. Ressaltamos que embora haja uma permissão, nem todas as instituições de ensino desenvolvem essa proposta. Na cidade de Machado, ao optarmos por focar os professores do Ensino Fundamental: anos iniciais, constatamos que apenas uma escola contava com o projeto em atividade.

³⁰ O Especialista de Educação exerce a função de coordenação e articulação do processo ensino-aprendizagem, sendo corresponsável, com a Direção da escola, na liderança da gestão pedagógica que deve ser o eixo a nortear o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais. Neste sentido, abre-se para o especialista campos fundamentais de atuação na escola, interligados e articulados entre si, abrangendo as ações de planejamento, implementação, organização e avaliação do processo de ensinar e aprender, mediados pela necessidade de se garantir um clima interno favorável ao desenvolvimento.

Ao escolhermos analisar um projeto experimental de formação continuada desenvolvido a partir da iniciativa de um grupo de educadores, gestores e professores, inseridos em uma determinada realidade, buscamos compreender, as motivações, e sistematizações das práticas formativas adotadas, e ainda suas reverberações nas concepções dos sujeitos em processos de formação continuada.

Sabíamos que seria um desafio adentrar em uma realidade escolar e buscar compreender os motivadores e a rotina de funcionamento de um projeto de formação gestado e administrado pela própria escola. Corremos o risco de nos deparar com uma realidade conforme as já descritas no primeiro capítulo, quando discutimos aspectos da formação continuada ligados à racionalidade técnica, assim como outros modelos já existentes subsidiados em concepções neoliberalistas. No entanto, assumimos esse desafio por se tratar de uma proposta desenvolvida sem o caráter da obrigatoriedade por parte da SEE-MG e por se constituir de uma proposta única que atendia nossos objetivos de pesquisa.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A escolha assumida implicou que compreendêssemos o cotidiano escolar, as relações estabelecidas e as posições assumidas pelos sujeitos protagonistas desse processo. Assim, optamos para o desenvolvimento dessa pesquisa, por uma abordagem qualitativa. A opção por esse caminho metodológico justifica-se pelo fato de que a abordagem qualitativa nos permite, enquanto pesquisadores, melhor compreensão de valores, opiniões, crenças e atitudes que sustentam a postura, a visão de mundo e o comportamento dos sujeitos investigados, consistindo-se em instrumento fundamental para o desvendamento e análise da realidade.

Os estudos de Bogdan e Biklen (1994), Chizzotti (2005), Ludke e André (1986) e Yin (1994), serviram de instrumental para a construção dos procedimentos metodológicos dessa investigação. Para esses autores a pesquisa deve partir de uma premissa de conhecimento que compreenda a importância do processo dialógico dos sujeitos na construção de suas interpretações e representações sobre a realidade. Para Chizzotti (2005, p. 79), “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Ao optarmos por essa perspectiva qualitativa temos em vista à elucidação de processos sociais que ainda são pouco conhecidos e que pertencem a grupos particulares, sendo seu objetivo e indicação final, proporcionar a

construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referentes ao fenômeno estudado.

Compreendemos, desse modo, que a natureza dos dados coletados envolve a obtenção de dados descritivos, pois se utiliza das descrições de pessoas, fatos, situações, transcrições de entrevistas e depoimentos que exigem grande atenção do pesquisador, que enfatiza mais o processo de construção do conhecimento do que no produto final. A pesquisa qualitativa é realizada em *locus*, e nesse sentido, enquanto investigadores fomos a campo em busca dos dados que necessitávamos para compor os materiais básicos de análise do objeto de estudo. Tínhamos uma questão central que orientava nossas ações e objetivávamos entrar em contato com as pessoas, conversar, recolher dados, analisá-los, fazendo uma descrição detalhada das pessoas, locais e fatos envolvidos.

O trabalho de campo na pesquisa qualitativa assume, segundo Chizzotti (2005), grande importância, uma vez que o campo corresponde ao recorte espacial que contém, em termos empíricos, a abrangência do recorte teórico que corresponde ao objeto da investigação. Desse modo, em contraposição a um postulado monológico, geralmente presente nas ciências exatas, em que o pesquisador defronta-se com um objeto mudo para ser conhecido e do qual o pesquisador precisa falar sobre e não com ele, nas ciências humanas, o objeto de estudo é o homem, concebido como “ser falante e expressivo”, diante do qual o pesquisador precisa falar com ele, ou seja, estabelecer uma rede dialogal.

Assumir uma postura qualitativa implica o estabelecimento de uma relação entre sujeitos, dialógica, na qual enquanto pesquisadores passamos a fazer parte do processo investigativo, não na posição de detentores do conhecimento, mas em posição relacional entre sujeitos.

4.3 OPÇÕES METODOLÓGICAS: ESTUDO DE CASO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Objetivando contemplar os aspectos necessários para a realização da pesquisa qualitativa e a fim de alcançar os objetivos propostos, subsidiamos nosso delineamento metodológico a partir da concepção teórica e também metodológica sustentada nos pressupostos da teoria histórico-cultural.

Ao vincularmos nosso caminho metodológico aos pressupostos da teoria histórico-cultural, passamos a compreender que os sujeitos desenvolvem suas práticas e ao mesmo tempo atribuem significados as suas experiências, em face de uma relação direta com a

sociedade, com a cultura e com os acontecimentos, e passam a denotar significado as suas vivências a partir de fatos relacionados nesse processo de construção.

O trabalho de pesquisa sob a ótica da abordagem histórico-cultural possibilita a percepção da preeminência das ações humanas como fenômenos socioculturais e históricos como nos aponta Vigotski (1996b), ao destacar a importância que o contexto e as relações que os sujeitos estabelecem com outras pessoas possuem, principalmente na constituição da história do ser enquanto indivíduo. Desse modo, compreendemos que essas vivências e aprendizagens são resultados das relações homem e sociedade, pois quando o homem transforma o meio na busca de atender suas necessidades básicas, ele transforma-se a si mesmo.

Sob essa perspectiva, a relação do homem com o mundo que o cerca compõe sua base histórica, social e cultural, que se constitui segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 11), “em uma relação dialética com o social e a história, sendo ao mesmo tempo único, singular e histórico. Um homem que ao nascer é candidato à humanidade, mas somente a adquire num processo de apropriação do mundo”. Portanto, ao assumirmos esse referencial teórico, assumimos também os princípios do materialismo histórico-dialético como referência para desenvolvimento das ações aqui propostas e também para análise dos dados.

Há no método materialista histórico-dialético, “um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo” e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”. Isto posto, para essa abordagem metodológica torna-se necessário compreender que o conhecimento não é um reflexo simples, passivo e inerte da realidade, mas, contrariamente, é um processo complexo, histórico e dialético (FRIGOTTO, 2010, p. 86).

À vista disso, entendendo que pela forma como o objeto se configura a nós de maneira única e peculiar, optamos pelo estudo de caso, que é uma técnica de pesquisa qualitativa, uma vez que amparados na Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que fazer pesquisa qualitativa, sob essa perspectiva, consiste não apenas em descrever a realidade, mas também intervir, explicar, conhecer, propor mudanças.

Ao elegermos o delineamento pelo estudo de caso, entendemos como principal vantagem, a verticalidade do seu caráter explicativo e compreensivo sobre a realidade investigada e ainda o fato de que segundo Yin (1994), o estudo de caso se configura como o delineamento favorável “quando não se consegue controlar os acontecimentos” e, portanto, não é de todo “possível manipular as causas do comportamento dos participantes” (YIN, 1994, p. 35).

A esse respeito, segundo Ponte (1994),

[...] um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (PONTE, 1994, p. 3)

A pesquisa dedicou-se a entender a realidade específica de uma escola da rede estadual de Minas Gerais, situada no Município de Machado, a partir de suas ações de formação continuada de professores, pautadas em um projeto experimental, de maneira a descrever situações, observar peculiaridades, explicar e compreender comportamentos e posicionamentos dos atores envolvidos. Compreendemos, como Vigotski (2001), que “[...] cada pessoa é em maior ou em menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (VIGOTSKI, 2001, p. 138). Desse modo, o contexto de uma pesquisa qualitativa é de extrema relevância, por se caracterizar como *locus* do desenvolvimento das ações, por isso passaremos a sua descrição.

4.4 O CENÁRIO DA PESQUISA: DA DEFINIÇÃO À CARACTERIZAÇÃO

Ao emprendermos nossos esforços para a investigação científica torna-se evidente que em alguns momentos algumas escolhas deverão ser feitas pelo pesquisador, e que essas por vezes assumem um caráter fortemente intencional. Assim foi a escolha do campo da pesquisa.

A escolha pela referida escola assume um caráter intencional, por parte do pesquisador, por alguns fatores que elencaremos a seguir: a priori, a viabilidade econômica da pesquisa fez com que determinássemos que a investigação fosse desenvolvida na cidade de Machado, Sul do estado de Minas Gerais, domicílio do pesquisador, o que não impactaria em elevados custos para realização, o que garantiria sob esse enfoque a viabilidade de execução da pesquisa.

Posteriormente, já com clareza definida acerca do objeto a ser pesquisado e os enfoques a serem analisados, buscamos elencar alguns elementos que pudessem favorecer a definição do cenário de pesquisa. Dessa forma, delimitamos que a investigação seria desenvolvida com professores da rede pública estadual, uma vez que o acesso ao campo se tornaria mais aberto, tendo em vista que a rede pública municipal se encontrava em um processo de troca do poder executivo e conseqüentemente passava por alterações na pasta

educacional, e não seria viável empreender um trabalho que pudesse ser impedido de ser finalizado. Outro fator definidor foi o fato de o pesquisador já ter trabalhado na rede estadual.

Ao elencarmos a rede estadual da cidade de Machado, com foco nos anos iniciais, identificamos que na cidade encontram-se em atividade duas escolas. Dessa forma, passamos a um processo de investigação³¹, ainda que sem rigor científico, sobre o desenvolvimento de processos de formação continuada de professores nessas instituições.

Nossa investigação preliminar nos levou a definição do *locus* da pesquisa, uma vez que em uma das instituições havia o desenvolvimento de um trabalho específico e em caráter experimental, acerca da formação de professores em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, formação essa que está vinculada à concepção de formação continuada de professores no espaço escolar.

Explicados nossas escolhas e determinantes para assim o fazermos, descreveremos o contexto da escola, definidos por nós como espaço de realização da pesquisa.

O cenário desta pesquisa é uma escola da rede estadual localizada no município de Machado, uma cidade de aproximadamente 41.000 habitantes, geograficamente situada ao sul do estado de Minas Gerais, cuja principal atividade econômica é o cultivo do café.

Para obter os dados desta instituição escolar foram utilizadas informações do PPP – Projeto Político Pedagógico, para tal foi realizada uma leitura cautelosa, que ampliou os conhecimentos sobre esta, sendo possível identificar que essa instituição foi criada nos termos do Art. 22 da Lei estadual número 2.610 de 08 de Janeiro de 1966, para suprir as exigências da prática de ensino da escola normal, formação inicial de professores para atuação nos anos iniciais e educação infantil, e carência de escolas no município.

A escola iniciou suas atividades no ano de 1967, recebendo muitos estagiários do curso normal, advindos de outra instituição da cidade, formadora de docentes. Nessa época o corpo docente da escola ainda era cedido pelo município, em um sistema de parceira Município-Estado. Não foram encontrados registros exatos de quantos eram os professores que atuavam na instituição no período, uma vez que os documentos não precisam fidedignamente a situação funcional dos professores que estavam na instituição no período, se eram estagiários ou profissionais em exercício da docência.

Atualmente, não mais vinculada à concepção de espaço de aplicação aos futuros professores, a instituição atende a uma demanda do município na educação fundamental, 1º ao

³¹ O processo de investigação a que nos referimos diz respeito ao contato direto com os gestores escolares das instituições que ofertam a modalidade de ensino (anos iniciais do ensino fundamental). A investigação se tornou bem simples e fácil devido ao fato de que o pesquisador já havia atuado na rede. Dessa forma, os gestores se mostraram solícitos em responder aos questionamentos do pesquisador.

5º anos de escolarização, mantendo em funcionamento 11 turmas distribuídas nos turnos matutino e vespertino. É dirigida por uma gestora, que tem como cargo de origem a função de professor de educação básica/regente de turma³², que se mantém no cargo desde 2009, sendo reconduzida³³ ao cargo pela comunidade escolar para mais um mandato, com término previsto para o final de 2018.

O trabalho pedagógico da instituição está organizado em dois turnos de efetivo exercício das atividades pedagógicas, ou seja, as atividades compreendem o período entre 07h00 às 12h00 e 13h00 às 17h00. São desenvolvidas atividades de ensino em duas modalidades de ensino distintas, ou seja, há a separação entre o ensino básico, turmas das séries iniciais de alfabetização e as turmas do Projeto Educação em Tempo Integral – (PROETI³⁴), com um currículo flexibilizado nos quais são preconizadas atividades práticas, esportivas e lúdicas.

Embora nosso foco de análise se dê sobre os professores que atuam nos anos iniciais e não nos professores que atuam no PROETI, julgamos necessário esclarecer, tendo em vista a organização da escola, que em um turno é desenvolvido o Currículo Básico do Ensino Fundamental, compreendendo os componentes curriculares da base nacional comum e da parte diversificada. Em outro turno, conforme projetos apresentados pela escola são realizadas atividades que “ampliam as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do Currículo Básico, com ênfase na alfabetização, letramento, matemática e ampliação do universo de experiências artísticas, socioculturais e esportivas” (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2009, p.08). Segundo Resolução CNE/CEB nº 07/2010, é considerado período integral toda jornada escolar organizada em sete horas diárias, resultando em carga horária anual de 1.400 horas.

No que diz respeito à localização geográfica, a escola, *lócus* de nossa pesquisa está situada em uma região periférica da cidade, onde não há a presença de instituições comerciais, nem mesmo unidades de atendimento de serviços públicos relacionados à saúde e ou atendimento social. Em virtude de sua localização, alguns problemas de caráter social

³² O Plano de Cargos e Carreiras do Estado de Minas Gerais prevê o exercício docente nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), como regência de turma. E para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º e Ensino Médio), como regência de aulas.

³³ Na Rede Estadual de Minas Gerais o cargo de dirigente escolar é eletivo, ou seja, os detentores de cargos efetivos de professor de educação básica, podem concorrer ao mandato de 4 anos, via pleito eleitoral, no qual votam pais, professores e demais integrantes da comunidade escolar.

³⁴ O Projeto Educação em Tempo Integral foi concebido com a finalidade de: aumentar o aprendizado dos alunos por meio da ampliação do tempo diário de permanência na escola, com prioridade para o atendimento de crianças e jovens em áreas de vulnerabilidade social e com a participação da comunidade escolar no acompanhamento de seus resultados (MINAS GERAIS, 2013).

interferem diretamente no funcionamento da escola, uma vez que existem casos de alunos e familiares envolvidos com drogas, prostituição e outros crimes, cujos conflitos refletem no cotidiano da escola e dificultam a dinâmica do trabalho pedagógico proposto.

A escola atende famílias com renda baixa e em situação de vulnerabilidade social, nas quais as mães/responsáveis³⁵ trabalham para ajudar no orçamento doméstico. Conforme levantamento de dados, da própria instituição, realizada em pesquisa durante os meses de Janeiro e Fevereiro de 2016, fase de matrícula escolar, 87,5% das famílias possuem renda de até 01 salário-mínimo, 12,5% possuem renda entre 01 a 02 salários, informação que consta no documento do PPP (MACHADO, 2016).

De acordo com a referida pesquisa, a maioria das mães/responsáveis são trabalhadoras assalariadas, que assumem funções nas colheitas de café, de forma sazonal, bem como no comércio e na área de prestação de serviços na cidade: são atendentes, empregadas mensalistas, diaristas, vendedoras, etc. Desse universo de pesquisa, 80% das famílias recebem o auxílio do programa do Governo Federal – Bolsa família³⁶ (MACHADO, 2016).

Em posição de enfrentamento, a escola busca implementar ações de participação e socialização de alunos e familiares em atividades desenvolvidas aos finais de semana, que envolvem esporte, lazer, e ações de trabalho social. Além disso, há um calendário de reuniões mensais, com os pais e docentes, em que se propõe uma agenda de projetos de caráter cultural a serem desenvolvidos em parceria.

Os educandos que frequentam o espaço escolar apresentam, normalmente, uma faixa etária entre os seis anos de idade aos 10 anos, ocorrendo em alguns casos alunos em situação de distorção idade-série, ou seja, alunos que estão com idade acima de 10 anos.

A escola atende a 250 alunos, distribuídos no turno matutino e vespertino. De acordo com dados do boletim contextual³⁷ do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – (PROEB) (2015) o nível sócio - econômico da escola é baixo, e representa 4.1 numa escola que vai de 0 a 10 pontos. Esse fato torna-se relevante, pois

³⁵ Ressaltamos que o PPP da escola faz menção apenas a questão das mães trabalhadoras, não abordando em nenhum momento a questão do papel do pai na vida escolar dos alunos.

³⁶ É um programa do Governo Federal de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza.

³⁷ O boletim contextual do PROEB é formado por dados extraídos do questionário contextual aplicados aos alunos, professores e diretores. No caso dos alunos constam perguntas relacionadas ao padrão de vida, às características culturais, aos hábitos de estudo, às características familiares, ao apoio familiar e ao ambiente escolar. No questionário dos professores são apresentadas questões relativas às características sócio-demográficas, à formação profissional e a práticas pedagógicas. Por fim o questionário do diretor aborda questões referentes à titulação, características do exercício profissional, além de uma avaliação geral das condições da escola e do trabalho dos professores.

[...] nas pesquisas educacionais o debate sobre classes e estratos sociais é um tema central, não só por que a educação é uma das dimensões fundamentais nos estudos de estratificação e mobilidade social, mas, também, devido à forte correlação entre resultados escolares e o nível socioeconômico e cultural das famílias, comprovada por ampla evidência empírica em vários países do mundo desde meados dos anos 1960 e também no Brasil (ALVES; FRANCO, 2013, p. 45).

Há que se destacar que 10% deles para frequentar a escola, carecem da oferta do transporte escolar, pois moram na zona rural. Ainda segundo informações coletadas do mesmo boletim (2015), o corpo discente é formado por 44,39% por meninos, enquanto meninas representam 55,61%. Esse dado se mantém próximo ao quantitativo do estado, onde 52,7% é formada por meninas enquanto o percentual de meninos não ultrapassa 47,3%.

O boletim contextual do PROEB ainda nos traz dados que se referem à questão racial dos alunos matriculados, que segundo os dados consolidados apresenta índices bem diferentes do estado. Na escola o percentual de alunos brancos não ultrapassa 6,5%, enquanto o de não brancos chega a 93,5% dos alunos. Esse percentual se mantém acima dos números do estado, já que o total de não brancos não supera 66%.

De acordo com o PPP que à época desta pesquisa estava devidamente aprovado, a estrutura organizacional da escola tem o aluno como eixo central e a proposta pedagógica da instituição está fundamentada na concepção de currículo básico preconizada pela SEE-MG, através de documentos norteadores, tais como o Conteúdo Básico Comum - (CBC), bem como, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais – (DCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs-), o Currículo Básico Comum - (CBC), e os Cadernos elaborados pelo CEALE³⁸ - Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da UFMG.

Em síntese às diretrizes educacionais, a escola define como sua missão,

[...] possibilitar e criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação nas relações sociais, políticas e culturais, exercendo assim a cidadania de fato. Fazer, portanto, da Escola, um espaço de formação e informação (PPP -MACHADO, 2016, p. 4)

³⁸ A proposta da coleção foi elaborada, em versão preliminar, junto à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, buscando atender ao desafio de pensar uma proposta de intervenção para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos no Estado de Minas Gerais. Mediante a parceria com o MEC, tornou-se uma das publicações da Rede Nacional de Formação Continuada. A coleção orienta o educador a estabelecer metas que articulam a alfabetização, o letramento e a cultura escrita para cada ano do período destinado à alfabetização, a partir dos eixos: “Compreensão e valorização da cultura escrita”, “Apropriação do sistema de escrita”, “Leitura”, “Produção escrita” e “Oralidade”. Além disso, a coleção ainda orienta o educador a criar um ambiente alfabetizador na escola e auxilia o planejamento das atividades e os registros do processo de aprendizagem. O material também permite ao professor atuar no diagnóstico e avaliação do domínio da língua escrita pelos alunos. A partir dessa percepção, o professor também pode contar com o material para trabalhar com as crianças que apresentam rendimento aquém do esperado.

Ainda segundo o PPP, o trabalho pedagógico da escola é conduzido pelos especialistas em educação básica - supervisor pedagógico, que articulam o trabalho pedagógico, coordenando e integrando o trabalho dos docentes na escolha e utilização dos procedimentos e recursos didáticos mais adequados ao atendimento dos objetivos curriculares.

Já no que diz respeito ao quadro de pessoal, ele é constituído por 36 profissionais, entre profissionais do quadro administrativo e corpo docente. Sendo uma diretora, duas supervisoras pedagógicas, duas secretárias, um bibliotecário, três ajudantes de serviços gerais, duas cozinheiras e vinte e cinco professores, dos quais, quatro atuam no atendimento educacional especializado para portadores de necessidades especiais, onze nos anos iniciais de alfabetização e os demais nos projetos de tempo integral. Segue o quadro com a apresentação do corpo administrativo:

Quadro 01- Características do quadro pessoal administrativo: ano de 2016.

| CARGO/FUNÇÃO | FORMAÇÃO | IDADE | SEXO | TEMPO DE ATUAÇÃO | TEMPO NA ESCOLA | SITUAÇÃO FUNCIONAL |
|--|---------------------------|---------|------|------------------|-----------------|--------------------|
| Direção | Normal Superior | 45 anos | F | 23 anos | 18 anos | Permanente |
| Especialista em Educação - Supervisão | Licenciatura em Pedagogia | 38 anos | F | 10 anos | 3 anos | Permanente |
| Especialista em Educação/Supervisão | Licenciatura em Pedagogia | 34 anos | M | 7 anos | 2 anos | Permanente |
| Bibliotecário | Licenciatura em Letras | 50 anos | M | 25 | 8 anos | Permanente |
| Assistente Técnico de Educação Básica/Secretária | Nível Médio | 44 anos | F | 17 anos | 10 anos | Permanente |
| Assistente Técnico de Educação Básica/Secretária | Nível Médio | 38 anos | F | 3 anos | 1 ano | Temporário |
| Auxiliar de Educação Básica/Serviços Gerais | Alfabetizado | 49 anos | F | 30 anos | 12 anos | Permanente |
| Auxiliar de Educação Básica/Serviços Gerais | Fundamental | 37 anos | F | 10 anos | 2 anos | Temporário |
| Auxiliar de Educação Básica/Serviços Gerais | Alfabetizado | 48 anos | F | 14 anos | 3 anos | Temporário |
| Auxiliar de Educação Básica/Serviços Gerais | Fundamental | 46 anos | M | 15 anos | 4 anos | Temporário |
| Auxiliar de Educação Básica/Cozinheira | Médio | 32 anos | F | 5 anos | 1 ano | Temporário |
| Auxiliar de Educação Básica/Cozinheira | Fundamental | 44anos | F | 8 anos | 3 anos | Temporário |

Fonte: Do autor.

Quadro 02- Características do quadro pessoal docente: ano de 2016.

| CARGO/FUNÇÃO | FORMAÇÃO | IDADE | SEXO | TEMPO DE ATUAÇÃO | TEMPO NA ESCOLA | SITUAÇÃO FUNCIONAL |
|---|---|--------------|-------------|-------------------------|------------------------|---------------------------|
| Professor de Educação Básica/ Atendimento Especializado | Licenciatura em Pedagogia com Especialização em Educação Inclusiva e Especial | 32 | F | 2 anos | 2 anos | Temporário |
| Professor de Educação Básica/ Atendimento Especializado | Licenciatura em Pedagogia com Especialização em Educação Inclusiva e Especial | 40 | F | 5 anos | 1 ano | Temporário |
| Professor de Educação Básica/ Atendimento Especializado | Licenciatura em Pedagogia com Especialização em Educação Inclusiva e Especial | 29 | F | 1 ano | 1 ano | Temporário |
| Professor de Educação Básica/ Atendimento Especializado | Licenciatura em Pedagogia com Especialização em Educação Inclusiva e Especial | 36 | F | 7 | 2 | Temporário |
| Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais | Licenciatura em Pedagogia | 25 | F | 1 ano | 1 ano | Temporário |
| Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais | Licenciatura em Letras | 26 | F | 3 anos | 2 anos | Temporário |
| Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais | Licenciatura em Estudos Sociais | 44 | F | 15 anos | 6 anos | Temporário |
| Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais | Licenciatura em Pedagogia | 27 | F | 3 anos | 3 anos | Temporário |
| Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais | Licenciatura em Letras | 47 | F | 12 anos | 7 anos | Permanente |
| Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais | Licenciatura em Pedagogia | 35 | F | 7 anos | 5 anos | Temporário |
| Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais | Licenciatura em Letras | 38 | F | 8 anos | 5 anos | Permanente |
| Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais | Licenciatura em Estudos Sociais | 40 | F | 11 anos | 4 anos | Temporário |
| Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais | Licenciatura em Pedagogia | 39 | F | 6 anos | 1 ano | Temporário |
| Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais | Licenciatura em Normal Superior | 44 | F | 19 anos | 10 anos | Permanente |
| Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais | Licenciatura em Pedagogia | 48 | F | 22 anos | 11 anos | Temporário |
| Professor de Educação Básica/ PROETI | Licenciatura em Educação Física | 37 | F | 6 anos | 2 anos | Temporário |
| Professor de Educação Básica/ PROETI | Licenciatura em Educação Física | 39 | M | 5 anos | 1 ano | Temporário |
| Professor de Educação Básica/ PROETI | Licenciatura em Educação Física | 29 | M | 1 ano | 1 ano | Temporário |
| Professor de Educação Básica/ PROETI | Licenciatura em Letras | 37 | F | 13 anos | 2 anos | Temporário |
| Professor de Educação Básica/ PROETI | Licenciatura em Letras | 31 | F | 4 anos | 1 ano | Temporário |
| Professor de Educação | Licenciatura em | 34 | F | 7 anos | 1 ano | Temporário |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|----|---|---------|--------|------------|
| Básica/ PROETI | Ciências Biológicas | | | | | |
| Professor de Educação Básica/ PROETI | Licenciatura em Ciências Biológicas | 37 | F | 6 anos | 3 anos | Temporário |
| Professor de Educação Básica/ PROETI | Licenciatura em Música | 32 | M | 2 anos | 2 anos | Temporário |
| Professor de Educação Básica/ PROETI | Licenciatura em Pedagogia | 39 | F | 18 anos | 9 anos | Permanente |
| Professor de Educação Básica/ PROETI | Licenciatura em Pedagogia | 47 | F | 14 anos | 2 anos | Permanente |

Fonte: Do autor.

O espaço físico da instituição conta com doze salas de aula, um laboratório de informática com 20 computadores, também equipado com um Datashow e lousa digital, além de uma biblioteca, uma brinquedoteca, uma quadra poliesportiva, onde são realizadas as aulas de educação física e os eventos da escola, além de uma cozinha e um refeitório, pátio e de quatro sanitários, sendo dois para funcionários e dois para alunos.

4.5 OS SUJEITOS PESQUISADOS

Ao delinear o nosso trajeto enquanto pesquisadores, sinalizamos que seria necessário identificar os sujeitos a partir de seu ambiente e contexto social, por meio das ações e representações dos envolvidos no trabalho pedagógico da instituição, o que a priori nos ajudaria a compreender nossas indagações iniciais. Dessa forma, segundo Lüdke e André (1986), em uma abordagem metodológica, como é o estudo de caso, não se privilegia uma amostragem aleatória e numerosa, pelo contrário, a escolha deve assumir um caráter criterioso e intencional, ou seja, a seleção da amostra está sujeita a determinados critérios que permitam ao investigador aprender o máximo sobre o fenômeno em estudo, dessa forma, os sujeitos da pesquisa se constituem essencialmente pelos professores que atuam na referida escola, através de suas ações e falas, seus depoimentos, seus diálogos, suas reflexões.

Partindo do pressuposto de que uma amostra ideal é aquela capaz de refletir a totalidade em suas particularidades, propomos critérios para delimitação da amostra e para esse fim embasamos em Bogdan e Biklen (1994), ao elucidar que em pesquisas qualitativas, uma amostra ideal não atende a critérios numéricos, mas sim a critérios que favorecem as múltiplas dimensões do objeto de pesquisa.

Estabelecemos, inicialmente, como foco de nossa pesquisa, a modalidade de ensino que compreende os anos iniciais, sendo esse o nosso primeiro critério utilizado para o desenvolvimento da pesquisa foi o de observar e entrevistar os professores que estivessem diretamente ligados a essa modalidade de ensino. E o segundo critério definido seria de

selecionar professores em diferentes momentos da carreira profissional, ou seja, iniciantes, em fase de desenvolvimento e ao final da carreira profissional.

A fim de obter informações e dados que nos auxiliassem em nosso objetivo de pesquisa, estabelecemos um contato inicial. Entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2015, apresentamos nossa proposta de pesquisa³⁹ para a equipe diretiva da escola. Após o aceite da instituição elaboramos um roteiro de pesquisa documental, a fim de que pudéssemos identificar nos arquivos da instituição, mais precisamente nas pastas funcionais dos professores, dados que nos possibilitasse compreender o perfil de nossos pesquisados. Desse modo, durante o mês de fevereiro de 2016, iniciamos o levantamento de dados.

O levantamento de dados na instituição não se constituiu uma tarefa difícil, visto que a vida funcional dos servidores da rede estadual são atualizadas anualmente e parte das informações são encontradas em sistemas computacionais. O que nos tomou tempo foi o fato de que precisávamos fazer o levantamento de dados de todos os professores para quem posteriormente pudéssemos fazer nosso recorte de profissionais a serem investigados tendo em vista os critérios já mencionados.

A seleção dos dados dessa natureza encontra suporte nas afirmações de Chizzotti (2005, p. 84) ao explicar que os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados aleatoriamente, mas fenômenos que “se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos”.

Na estruturação do instrumento de coleta de dados, que serviu de apoio para a elaboração de algumas das diretrizes implementadas, durante o desenvolvimento da pesquisa, as questões propostas foram agrupadas em unidades temáticas: a) Caracterização dos professores: idade, sexo, naturalidade escolaridade, período e instituição de formação acadêmica; b) Desenvolvimento profissional: vínculo empregatício com a rede, tempo de atuação, experiências profissionais.

Delineados nossos critérios de seleção amostral, identificamos que nossa pesquisa seria desenvolvida com oito professores especificamente, que neste trabalho, em virtude da preservação do sigilo dos participantes da pesquisa, identificaremos os professores participantes da pesquisa como: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8.

³⁹ A presente pesquisa atende a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de saúde, sobre pesquisa com seres humanos. A Resolução 196/96, define a pesquisa com seres humanos como aquelas que individualmente, envolvem o ser humano de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais (BRASIL, 1996c).

Quadro 03- Características dos sujeitos pesquisados

| SUJEITOS PESQUISADOS | FORMAÇÃO | IDADE | SEXO | TEMPO DE ATUAÇÃO | TEMPO NA ESCOLA |
|----------------------|---------------------------------|-------|------|------------------|-----------------|
| P1 | Licenciatura em Pedagogia | 25 | F | 1 ano | 1 ano |
| P2 | Licenciatura em Letras | 26 | F | 3 anos | 2 anos |
| P3 | Licenciatura em Pedagogia | 27 | F | 3 anos | 3 anos |
| P4 | Licenciatura em Pedagogia | 35 | F | 7 anos | 5 anos |
| P5 | Licenciatura em Letras | 38 | F | 8 anos | 5 anos |
| P6 | Licenciatura em Estudos Sociais | 40 | F | 11 anos | 4 anos |
| P7 | Licenciatura em Normal Superior | 44 | F | 19 anos | 10 anos |
| P8 | Licenciatura em Pedagogia | 48 | F | 22 anos | 11 anos |

Fonte: Do autor.

4.6 OS PROCEDIMENTOS E A COLETA DE DADOS

A seguir descrevemos os procedimentos e a coleta de dados.

a) Das questões éticas

Os primeiros passos para a realização da presente pesquisa consistiu no encaminhamento da proposta para análise e avaliação junto ao Comitê de Ética em Pesquisas - (CEP) da UNIFAL-MG. Dessa forma, a pesquisa somente teve início após obtermos o parecer favorável⁴⁰ por parte da instituição através de seus representantes legais, (**Apêndice A**). Após aprovação do CEP, encaminhamos a proposta de pesquisa à direção da escola, que já havia se manifestado favoravelmente ao seu desenvolvimento em momento anterior, com o intuito de iniciarmos as ações. Foi nesse momento, que iniciamos uma análise exploratória nos documentos da instituição escolar, que serviram de base para as primeiras descrições já apresentadas nesse texto.

Lüdke e André (1986), afirmam que uma pesquisa que busca um avanço no campo científico deve-se valer de diversos meios para a obtenção de dados a fim de que um novo conhecimento possa ser construído, no entanto, deve-se manter a ética nesse processo e respeitar os sujeitos que livremente optaram por participar da investigação proposta. Sob essa

⁴⁰ Através do parecer CAAE 51453615.6.000.5142, (Anexo A), a comissão do CEP/UNIFAL-MG se posicionou favoravelmente para nossa investigação. A pesquisa foi classificada como de Risco Mínimo, uma vez que não vem a desenvolver procedimentos que sujeitem os participantes a maiores riscos do que os já encontrados na realização de suas atividades cotidianas.

premissa, garantimos que os participantes não tiveram nenhum prejuízo ao aceitarem participar do estudo, pois receberam as informações por meio da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (TCLE), (**Apêndice B**), no qual foram retomadas as dúvidas que, por ventura, surgiram ou ainda não estavam esclarecidas.

Todos os sujeitos convidados a participar, foram incluídos na pesquisa após assinarem o TCLE conforme solicitado pela resolução do Conselho Nacional de Saúde - (CNS), nº 196/96. Cabe esclarecer também, que enquanto pesquisadores, deixamos os sujeitos investigados, livres e à vontade para deixar a pesquisa a qualquer momento. E a partir de fevereiro de 2016 iniciaram as ações de observação e investigação dos sujeitos na rotina escolar.

b) A coleta de dados

Na perspectiva que assumimos, os instrumentos de pesquisa não podem se reduzir a simples ferramentas coletoras de dados, pois a realidade não dispõe de dados prontos e acabados, aptos a serem coletados. Os dados são produzidos durante a investigação, no momento de uso dos instrumentos, na interação pesquisador e meio. Sendo assim, é nesse momento de produção que ocorre, também, a obtenção dos dados. Dessa forma, os instrumentos devem estar aliados à base teórico-metodológica da investigação; base teórico-metodológica, esta, que nos possibilita a apreensão da realidade em sua complexidade.

Partindo dessa concepção, a recolha de dados neste estudo foi exclusivamente feita pelo investigador no contexto escolar, baseando-se fundamentalmente:

- a) Nos dados levantados através da análise documental, que constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Dessa forma, buscamos compreender como estavam organizados os documentos Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e o Regimento Interno, bem como o Plano de Ação dos Especialistas em Educação Básica, por constar nele a proposta de formação continuada para os professores da instituição. Essa técnica permitiu identificar elementos iniciais para a observação, tais como o contexto em que os professores estão inseridos, identificar alguns elementos do percurso formativo dos educadores e a concepção da instituição para os processos de formação continuada.
- b) Nas observações diretas durante a rotina escolar, principalmente nas reuniões de

formação continuada,⁴¹ denominadas pela instituição como Módulo II⁴². Ao fazermos essa opção tínhamos clareza de que “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”, o que apresenta uma série de vantagens, “[...] o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”. Desse modo, “é favorecido ao pesquisador uma dinâmica que possibilita chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos”, uma vez que são acompanhadas as experiências dos sujeitos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Devido à possibilidade de se captar um universo de situações às quais não se teria acesso somente por meio de entrevistas e questionários aos participantes, selecionamos a observação participante como técnica de coleta de dados nesta pesquisa. Desse modo, assumimos a concepção de observação participante aquela na qual o pesquisador coleta dados, participando do grupo, observando seu comportamento diretamente em suas atividades cotidianas. Essa concepção, aliada às características de nosso objeto de pesquisa, a formação continuada de professores e o desenvolvimento humano, contribuiu fortemente para que optássemos pela observação e conseqüentemente pelo registro de notas de campo, o que constituiu nosso diário de campo.

O diário de campo constitui um dos principais instrumentos do estudo de caso, uma vez que é utilizado relativamente às notas de campo. As notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 150). Os autores propõem que o conteúdo das observações seja constituído por duas partes, a saber: uma parte descritiva na qual se desenvolve um registro detalhado do que acontecia no campo, ou seja, os fatos, as atividades, a transcrição das falas dos sujeitos, a descrição do comportamento do observador, inclusive com a inserção das conversas do investigador com os sujeitos participantes.

A segunda parte seria caracterizada por elementos reflexivos, na qual o pesquisador

⁴¹ Ao todo foram 16 reuniões de Módulo II, com duração de aproximadamente 2 horas cada, dessa forma contabilizamos cerca de 32 horas de observação participante relacionadas ao processo formativo.

⁴² O Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, que regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, que: Art. 1º A carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de vinte e quatro horas compreende: I– dezesseis horas semanais destinadas à docência;

II–oito horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição: a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor; b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões de Módulo II

deve elaborar seus comentários e perspectivas, sentimentos, dúvidas. Dessa forma, durante os momentos de observação, vários apontamentos foram realizados. Ressalta-se ainda que algumas observações foram transformadas em notas ao final do dia, para que nossa ação não viesse a causar constrangimento e ou mudança da rotina escolar. Dessa forma, o registro no diário de campo se transformou em um instrumento de análise à medida que as falas dos professores foram sendo demarcadas como elementos fundamentais desse estudo por trazerem as concepções que os educadores têm a respeito da formação continuada e por evidenciarem a apropriação da formação em suas práticas.

As observações realizadas acerca do contexto escolar evidenciam uma tentativa de apreender o máximo possível daquilo que se passava com os sujeitos pesquisados, buscando a todo tempo não influenciar e ou interferir no decorrer natural das atividades. Segundo Bogdan e Biklen (1996, p. 94), a observação cautelosa do pesquisador favorece uma tentativa de confirmar ou não várias interpretações. Desse modo, nossas observações passaram por três momentos distintos: 1º Momento – Observação descritiva: primeiro contato, desde a chegada ao campo de pesquisa, quando iniciaram as negociações para conseguir acesso ao espaço; 2º Momento – Observação geral: sequência entre o contato e a forma de tratamento quando nos apresentamos e expomos nossos objetivos enquanto pesquisadores; 3º Momento – Observação seletiva: da inserção na rotina escolar ao refinamento dos aspectos observados.

O primeiro momento caracteriza-se essencialmente por uma observação meramente descritiva, que nos favoreceu uma visão global do espaço e dos sujeitos, seguindo para uma observação sob uma perspectiva geral dos sujeitos no que diz respeito aos aspectos profissionais e pessoais em suas interações, o que para nós já consistia em uma observação focalizada, pois mantínhamos nosso foco em determinadas situações e acontecimentos da prática pedagógica dos profissionais. E por fim, à medida que nos inserimos na rotina, realizamos uma observação seletiva, depois das várias observações em campo.

A princípio objetivávamos obter a confiança do grupo a fim de que as pessoas sentissem à vontade para nos fazer relatos, segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 277), “o pesquisador precisa ganhar a confiança do grupo, fazer com que os indivíduos compreendam a importância da investigação, sem ocultar seu objetivo”. Sabíamos que nosso desafio seria a princípio estabelecer uma relação de confiança entre os sujeitos da pesquisa, bem como ter sensibilidade para ouvir e ao mesmo tempo saber ter flexibilidade para lidar com as situações inusitadas que pudessem acontecer.

Embora a ideia inicial fosse observar a rotina escolar de forma ampla, logo nos primeiros contatos e relatos com a realidade identificamos que seria necessário elencar alguns

elementos principais para a observação, uma vez que um olhar descompromissado com uma finalidade pudesse incorrer em falta de assertividade na observação. Dessa forma, elencamos, a partir do contexto escolar e dos objetivos propostos na pesquisa alguns elementos centrais em nossa ação observatória: aspectos materiais, físicos e socioeconômicos da escola; direção e equipe técnica; corpo docente: formação, planejamento e concepções. **(Apêndice C)**

As observações focadas em aspectos específicos contribuíram para a compreensão de várias ações que se rotinizaram no interior da escola. Buscamos atuar no sentido de compreender o desenvolvimento das ações, sem influenciar no decorrer normal dos acontecimentos. Ressaltamos que pela nossa experiência docente, por muitas vezes o grupo de professores e ou a equipe diretiva fez solicitações para que auxiliássemos em atividades e ações, dessa forma, nesses momentos nos quais transitamos entre nosso papel enquanto pesquisadores e participantes dos processos fizemos nossos registros sob essa condição posteriormente.

O papel adotado durante toda a coleta de dados foi o de observador e participante, variando de observador como participante e de participante como observador. Em termos cronológicos, as observações se deram através do acompanhamento durante os meses de Fevereiro a Junho de 2016, por duas vezes na semana, durante o período integral. Durante esse período acompanhamos a rotina da escola, desde o início das atividades, com a chegada dos professores, os momentos de intervalo, socialização dos professores e principalmente as reuniões de Módulo II, destinadas a formação continuada do docente.

Seguimos segundo Minayo (2010), o critério da saturação para definirmos quando seria necessário interromper a observação. Para a autora quando as informações observadas começam a se tornar recorrentes é necessário interromper a observação, uma vez que os dados apenas se reproduzirão e não possibilitaram análises diferenciadas. Nesse sentido, ao terminarmos nossas observações, no mês de Junho, e conscientes de que somente o registro não colabora unicamente com a pesquisa, tornando-se fundamental o entrelaçamento de dados por meio de outros instrumentos decidimos por realizar algumas entrevistas.

A partir das experiências vivenciadas através das observações realizadas e transformadas em anotações no diário de campo, bem como à luz do referencial teórico que oferece subsídios para nossa pesquisa foi-se pensando em um roteiro de entrevista semiestruturada que contemplasse as informações observadas com as representações dos sujeitos.

Os mecanismos de inquéritos (entrevista e questionamentos durante o processo), **(Apêndice D)** constituíram-se de questões sobre as considerações acerca da formação

continuada centrada no espaço escolar e a concepção do professor sobre a articulação entre essa formação e o trabalho realizado. Desse modo a entrevista passa a ser um elemento crucial no desvelamento das concepções dos educadores acerca da formação continuada realizada no espaço escolar.

Na constituição de nosso roteiro, propusemos questões que exigiam alguma exploração de ideias e justificção de opinião. De acordo Bogdan e Biklen (1994, p. 136) “as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”.

A opção por um modelo de entrevista semiestruturada, deve-se ao fato de que a escuta dos investigados se torna essencial para a compreensão de nosso objeto de pesquisa, o que segundo Marconi e Lakatos (2011) caracteriza-se como um elemento favorecedor das pesquisas de caráter qualitativo por permitirem que o entrevistador tenha liberdade para fazer as perguntas que quiser a partir de razões e motivos que forem se desvelando durante o processo, e favorece que o entrevistado faça colocações que julgarem necessárias para se fazer entender. Acreditamos também que, enquanto instrumento de coleta de dados, ela permite maior flexibilidade, bem como favorece o processo interpretativo em relação à fala dos entrevistados, além de permitir o desvelamento e o confronto de situações que foram observadas. Constituída como processo de interação social, a entrevista, apresenta como elementos centrais o entrevistado e o entrevistador.

A ação de aliar a entrevista à observação participante é uma técnica significativa nas abordagens qualitativas, uma vez que favorece o confronto das informações obtidas, bem como se torna um elemento diferenciador, minimizando “a artificialidade com a qual se leva a cabo a entrevista frente a naturalidade dos cenários de observação” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 279).

Neste ponto, é necessário considerar como se deu o contato do pesquisador com os sujeitos a serem entrevistados. No mês de Julho de 2016, o pesquisador, em contato com a equipe diretiva da escola teve espaço para conversar com os professores selecionados em um momento destinado a formação continuada.

Novamente, enquanto pesquisadores, informamos ao grupo nosso objetivo de pesquisa e o que estávamos realizando na escola desde o mês de fevereiro. Acreditamos ser necessário esse momento, pois até a presente data estávamos observando, e a partir de agora iríamos ouvir e indagar diretamente os docentes. Foi informado ao grupo de que eles participariam de uma entrevista na qual a identidade de cada participante seria mantida sob sigilo e o que nos interessavam eram as considerações que cada um tinha a fazer a respeito do tema proposto.

As entrevistas foram agendadas por horário, uma vez que o dia foi previamente determinado pela direção da escola, em virtude do calendário escolar. Cada professor foi entrevistado por cerca de 20 a 50 minutos aproximadamente, sendo esse momento, a partir do consentimento do entrevistado, registrado com o auxílio de um gravador de áudio e posteriormente as falas foram transcritas de acordo com os ensinamentos de Pretti (1990), cujas orientações mencionamos a seguir: prolongamento de vogal, s e r assinalando :::; para qualquer pausa, indicamos; com relação aos comentários descritivos do transcritor, destacamos (()).

As entrevistas foram realizadas no próprio espaço escolar. No entanto, utilizamos um espaço de socialização da instituição, primeiro por se constituir em um lugar, naquele momento, reservado à entrevista e por se constituir, segundo Bogdan e Biklen (1994), em um ambiente informal, descontraído e sem pressões, de modo a deixá-los responder à vontade.

Um fator que merece destaque é o fato de que as entrevistas foram realizadas logo após o período de observação, ou seja, o trabalho de campo ainda estava em andamento, e acreditamos que esse fator foi favorecedor, pois permitiu que os sujeitos pesquisados estivessem mais próximos do pesquisador. Contudo, registra-se também que alguns entrevistados se mostravam preocupados com as respostas dadas, no sentido de que as respostas estariam corretas ou não. Explicávamos para os pesquisados que estavam preocupados que não estávamos naquele espaço com um critério de certo ou errado, e que nosso interesse estava estritamente ligado às considerações de cada participante.

A entrevista nos permitiu também ter em conta o comportamento não verbal dos entrevistados. Desse modo, após finalizarmos cada entrevista fazíamos anotações, com a finalidade de posterior análise e comparação com o discurso dos entrevistados.

Segundo Minayo e Minayo-Gómez (2003), a obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, recorrendo a estratégias distintas, melhoraria a validade dos resultados, e nesse sentido o cruzamento de dados consiste na “utilização de diferentes abordagens metodológicas do objeto empírico para prevenir possíveis distorções relativas tanto à aplicação de um único método quanto a uma única teoria ou um pesquisador”, refletindo assim na tentativa de assegurar compreensão e profundidade do fenômeno em questão. Desse modo, o cruzamento das informações pode “iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados” (MINAYO; MINAYO-GOMÉZ, 2003, p. 136).

4.7 ANÁLISE DE DADOS

Iniciamos o processo de análise dos dados a partir das concepções de Bogdan e Bilken (1994), para os quais o movimento de análise consiste em um processo no qual o pesquisador busca a organização de forma sistemática dos dados coletados através das transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, durante a investigação.

Tendo em vista a nossa concepção teórica, que se tornou a lente com a qual passamos a olhar todo o processo investigado, o real não resume a sua aparência e segundo Vigotski (2004), sustentado em Marx e Engels, “se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica [...] essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas” (VIGOTSKI, 2001 p. 150).

Sob essa premissa conceitual, concebemos que, afim de que possamos de fato nos aproximar da compreensão dos dados levantados, ou seja, apropriar das significações dos sujeitos torna-se necessário apreender o sujeito a partir de sua constituição social, ou seja, não o observando apenas em sua unilateralidade, mas em sua totalidade, por meio de suas relações, contradições e qualidades, por meio também da materialidade das mediações histórico-culturais, sociais que se configuram no desenvolvimento do ser humano.

Nesse caminho, que nos propõe a teoria histórico-cultural, analisar a realidade pressupõe uma compreensão que avança do processo empírico, ou seja, inicia-se a partir da aparência dos dados coletados, no nosso caso, das palavras, consideradas como significados, e parte para a dimensão concreta, que são os sentidos atribuídos pelos sujeitos. Para a realização do pretendido movimento de análise, fizemos a opção de compreender os dados sob categorias fundamentais para perspectiva histórico-cultural, os sentidos e significados construídos através do processo da vivência e mediação.

Compreendemos que os significados atribuídos pelos sujeitos constituem o ponto de partida para a análise, uma vez que são histórica e socialmente determinados, porém não se reduzem a si mesmos, tendo em vista que na concepção histórico-cultural os significados de uma palavra não se reduzem a dimensão linguística, eles estão afetados pela vivência e pelas mediações. Para Vigotski (2001, p. 398), os significados são “ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual [...] unidade constitutiva da contradição entre pensamento e linguagem”. Desse modo, ao assumirmos tal perspectiva estamos assumindo a premissa que é preciso avançar sobre as questões linguísticas e compreender o sujeito que emitiu determinada fala, é uma relação entre o pensamento e a linguagem, fundamentalmente construída sob

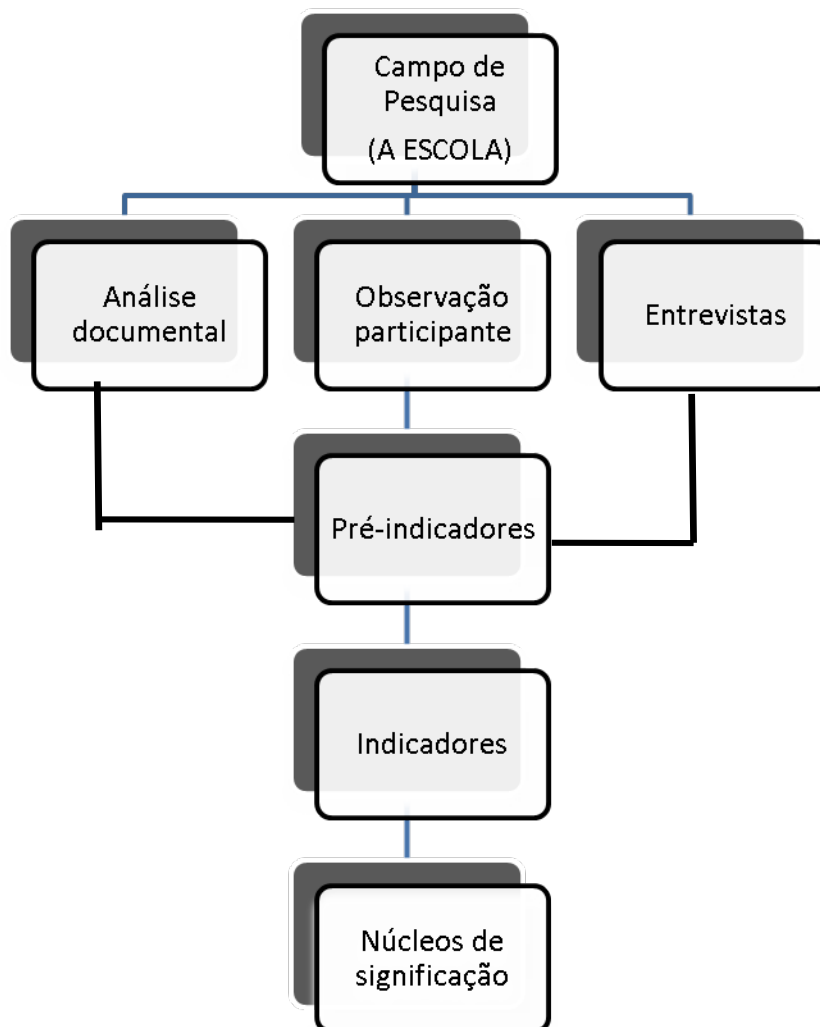
condições objetivas reais.

A interpretação dos dados à luz de um referencial teórico “[...] fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 47). Para as autoras “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados””. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Com esse intuito buscamos em Aguiar e Ozella (2006), fundamentação metodológica para se analisar os dados e dessa forma, optamos pela abordagem dos núcleos de significação. Para Aguiar e Ozella (2006), a proposta metodológica de análise de dados fundamentada na construção de núcleos de significação permite ao pesquisador maior concretude no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelos sujeitos pesquisados frente à realidade vivenciada. Ainda segundo os autores, essa abordagem se torna “o meio com o qual se pode decifrar os dados [...] e a compreensão do objeto investigado só ocorre quando o pesquisador se aproxima das determinações sociais e históricas desse objeto (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 05).

Para a construção do caminho de análise proposto por Aguiar e Ozella (2013), alguns procedimentos devem ser seguidos: leitura flutuante do material, construção de pré-indicadores, seguida de indicadores e agrupamento por núcleos de significação. Detalharemos a seguir como desenvolvemos tal proposta.

Fluxograma 02 - Caminho de coleta e análise dos dados



Fonte: Do autor.

Após a transcrição das entrevistas realizadas, bem como de todo o material construído através das observações, materializado no diário de campo, foram realizadas leituras flutuantes, com o objetivo de apropriação dos dados, ou seja, apreender as palavras com maior carga emocional ou ambivalências, ou seja, com significados, que nos permitisse associação direta com o objeto de pesquisa.

De acordo com Aguiar e Ozella (2013), o pesquisador deve se atentar nesse processo de leitura a fim de captar os sentidos que até então não tinham sido identificados, bem como organizar o conteúdo em função da carga significativa que traduz e também a partir da frequência de sua repetição, esse processo pode ser denominado de construção dos pré-indicadores. Para os autores, os pré-indicadores são os temas com maior frequência e importância enfatizados nas falas. Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação.

Há que se ressaltar aqui, que embora elencamos os pré-indicadores em forma de palavras, essas são retiradas das falas recorrentes dos sujeitos pesquisados, o que encontramos fundamentação em Aguiar e Ozella (2013) “os pré-indicadores são trechos de falas compostos por palavra articuladas que compõem um significado (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309). Sob essa concepção, procuramos destacar na construção dos pré-indicadores os pontos mais recorrentes nas falas e observações realizadas, agrupando-os e formando o conjunto inicial, apresentados abaixo, no Quadro 04.

Quadro 04 - Pré-Indicadores

| Pré-Indicadores |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Apoio pedagógico • Aprender a aprender • Aprendizado • Aprimoramento • Atualização • Capacitação • Conhecimento • Contradição no discurso • Convivência com os colegas • Desafio • Ensino e aprendizagem • Espaço de treinamento • Estudo • Estudo em grupo • Falta de continuidade • Formação continuada após o horário de trabalho Crescimento pessoal • Leitura • Obrigação • Partilha • Planejamento • Prática de ensino • Preocupação com a prática adotada • Realização profissional • Retorno financeiro • Sobrecarga de trabalho • Teoria e prática • Troca de experiências |

Fonte: Do autor.

Após a organização de todo o material, outras leituras foram realizadas, porém agora com o objetivo de encontrar os indicadores nos quais os dados obtidos estabelecessem relação. Esse processo consiste na aglutinação dos pré-indicadores, dessa forma é possível avançar para os indicadores. Assim, foi construído o quadro 05 dos indicadores:

Quadro 05 - Indicadores

| Indicadores |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Necessidade e oportunidade de capacitação; • A relação sentido e significado; • Os conhecimentos prévios e a formação do professor; • Apropriação e objetivação da profissão docente; |
| <ul style="list-style-type: none"> • A relação teoria/prática; • A realidade multifacetada da escola; • A relação meio e vivência; • A formação continuada como processo de superação da dicotomia pessoal/profissional; • Estratégias de superação e enfrentamento das dificuldades encontradas; |

Fonte: Do autor.

A partir da organização dos indicadores, avançamos no processo de análise, pois foi realizada a seleção daquilo que se aproxima da nuclearização. Esse processo ocorreu de acordo com os critérios de similaridade, complementaridade, ou contraposição.

Segundo Aguiar e Ozella (2013), o núcleo é composto por diferenças e igualdades, que se complementam ou divergem. A sugestão para nomeação dos núcleos é extrair da fala dos participantes uma frase curta que reflita a articulação. A análise se inicia por processo intra-núcleo para uma articulação inter-núcleos. São formas que revela semelhança e/ou contradições do sujeito. Assim, foi construído o quadro 06 com os núcleos de significação.

Quadro 06 - Núcleos de Significação

| Núcleos de Significação |
|---|
| Concepção dos professores |
| As condições objetivas do processo de formação continuada |

Fonte: Do autor.

Quadro 07 - Detalhamento da construção metodológica da análise

| Pré-Indicadores | Indicadores | Núcleos de Significação |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Capacitação • Atualização • Espaço de treinamento • Planejamento • Troca de experiências • Conhecimento • Estudo • Convivência com os colegas • Contradição no discurso • Obrigação | <ul style="list-style-type: none"> • Necessidade e oportunidade de capacitação; • A relação sentido e significado; • Os conhecimentos prévios e a formação do professor; • Apropriação e objetivação da profissão docente; | <p>Concepção dos professores</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Teoria e prática • Ensino e aprendizagem • Estudo em grupo • Apoio pedagógico • Leitura • Prática de ensino • Sobrecarga de trabalho • Retorno financeiro • Formação continuada após o horário de trabalho • Crescimento pessoal • Realização profissional • Preocupação com a prática adotada | <ul style="list-style-type: none"> • A relação teoria/prática; • A realidade multifacetada da escola; • A relação meio e vivência; • A formação continuada como processo de superação da dicotomia pessoal/profissional; • Estratégias de superação e enfrentamento das dificuldades encontradas; | <p>As condições objetivas do processo de formação continuada</p> |

Fonte: Do autor.

Conforme explicitado no capítulo teórico, os sentidos são construídos na relação com o outro, multiplicam-se e nunca são concluídos. Na concepção de González Rey (2005), a apreensão das zonas de sentido somente é possível a partir de um trabalho construtivo-interpretativo. Dessa forma, a partir dos significados que os professores atribuíam à formação continuada, procuramos compreender os sentidos construídos.

Enfim, ressaltamos que a análise de dados foi continuamente relacionada com o referencial teórico estudado. Frente ao exposto, passamos para o capítulo IV no qual apresentamos a discussão e análise dos dados, resultados efetivos desta pesquisa.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinadas coisas, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. [...] Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las (GRAMSCI, 1978, p. 47)

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, apresentamos os dados levantados, através das situações observadas na pesquisa de campo e nas entrevistas realizadas com as professoras, sujeitos da pesquisa, assim como os elementos encontrados no levantamento documental. As discussões analisadas a seguir visam responder aos objetivos da pesquisa através de recortes dos dados apresentados.

5.1 O CAMINHO PERCORRIDO NA ANÁLISE DOS DADOS

Ao optarmos por uma análise a partir dos núcleos de significação sustentados em Aguiar e Ozella (2006), assumimos a concepção de que existe a necessidade de produção de conhecimento que possa de fato evidenciar e ao mesmo tempo aprofundar “o movimento complexo e contraditório de constituição dos sentidos subjetivos do professor”, ou seja, um conhecimento que avance na “apreensão das formas de pensar, sentir e agir dos professores, para que, de posse desse conhecimento, criemos formas de intervenção que contribuam para a formação desses profissionais” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 11).

Sustentados nessa concepção, buscamos em nosso referencial teórico subsídios que fundamentam esta análise, recorrendo a Vigotski, e precursores da teoria histórico-cultural para explicitar o que o conceito de sentido representa dentro desse arcabouço teórico. No intento de entender o que é sentido, torna-se necessário apresentar também o se entende por significado, a fim de articular em que esses conceitos se assemelham e em que se diferenciam. Tais categorias, embora distintas, caminham dialeticamente, não sendo possível a existência de uma sem a outra.

Sentido e significado compõem uma categoria na perspectiva histórico-cultural articulada ao pensamento e a linguagem. A análise do pensamento e da linguagem por sua vez, permite a compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos, que constituem o ser humano e contribuem para seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010).

A partir da perspectiva de Vigotski, é possível compreender o homem como sujeito que faz parte de uma realidade da qual se apropria de ferramentas a fim de sobreviver e se comunicar. No contato social, mediado, pela linguagem, pelo diálogo, pelas condições objetivas da realidade que o cerca, o homem se torna humano.

A significação é a atividade mais geral e fundamental do ser humano, o que diferencia em primeiro lugar, o homem dos animais do ponto de vista psicológico (VIGOTSKI, 1995, p.

84). Esse processo se dá na interação com o outro, o que, dialeticamente, representa dizer que cada um transforma o seu meio e acaba por ser também transformado (VIGOTSKI, 2010).

É possível afirmar que estamos inseridos em um mundo repleto de sentidos e significados. Entramos em contato com eles por meio de nossas ações. Significar é humano: “é impossível ao homem não significar [...] a significação faz parte da atividade humana”. Mesmo se não percebemos, significamos todo o tempo. Significar não faz apenas parte do processo de comunicação, é também uma particularidade humana (SMOLKA, 2004, p. 35).

O significado é “um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (VIGOTSKI, 2001a, p. 465). O significado da palavra é estável, construído por sujeitos que compartilham o mesmo espaço físico e que se fazem entender através de signos padronizados. As palavras pronunciadas possuem significações que se adequam ao contexto.

A partir do que consideramos como significado é possível compreender a categoria sentido. Essa categoria é explicitada por Vigotski como a soma de todos os fatos psicológicos, na qual o significado é apenas uma das zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso (VIGOTSKI, 2001a, p. 465).

Significados são construções históricas e sociais que são compartilhadas entre os homens que permitem a sua comunicação, devido ao fato de serem produzidas e compartilhadas por eles (VIGOTSKI, 2001a). Deste modo, os significados pré-existem aos sujeitos, uma vez que são construídos e transmitidos ao longo da história, sendo ‘internalizados’ pelos membros da sociedade que os compartilham, movimento que constituirá a sua dimensão subjetiva.

Ao serem individualizados e subjetivados, os significados aparecem ao homem com um caráter particular, que o constitui e é por ele constituído. Assumimos a categoria sentido a partir da concepção de que se constitui através de uma formação fluida, complexa e, sobretudo dinâmica, resultante de fatores psicológicos, ou seja, uma concepção de zona de sentido adquirido pela palavra segundo o contexto em que ela aparece (VIGOTSKI, 2001).

O sentido tem, contudo o caráter individual dialeticamente relacionado ao significado. Os sentidos configuram um campo de movimento constante e inesgotável da subjetividade, subvertendo o que está instituído. São singulares, únicos e carregados de afeto, sendo, ao mesmo tempo, históricos, pois se referem à história de vida do sujeito, que por sua vez está inserido em um contexto histórico e social.

Uma palavra pode ter o mesmo significado com vários sentidos em contextos diferentes. Quando há uma apropriação de significados, abrem-se possibilidades para a

construção dos sentidos. Para Vigotski, “o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido” (VIGOTSKI, 2001, p. 465). Portanto, o sentido da palavra é um fenômeno complexo e inesgotável. Assim, o sentido é definido pelo contexto e pelo momento histórico e, portanto, é mais flexível do que o significado. Por isso, cada enunciação terá sentidos diferentes, de acordo com diferentes contextos e momentos históricos em que acontecer.

Compreendemos desse modo que, o sentido não é direto e padronizado, uma vez que está sujeito às diferentes percepções de cada indivíduo, portanto é único e pessoal. Ao mesmo tempo, é construído pelas mediações da ação coletiva. Compreendemos que as diversas formas de ver, perceber, sentir e interagir no mundo conduz à construção dos sentidos, ou seja, os indivíduos constituem-se como pessoas, dependendo do lugar que ocupam.

O sentido é construído no momento de interlocução entre os sujeitos durante a troca de enunciados. Esse momento não se repete, é único. Dessa forma se situa esta pesquisa em que os sujeitos, em interação, constroem sentidos, aqui compreendidos como construção de uma visão pessoal com mediação coletiva, pois a pesquisa trabalha com discurso construído individualmente a partir do coletivo, acerca do processo de formação continuada no qual estão inseridos.

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas “expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele.” Sabemos que essa apreensão não é fácil, pois não se revela facilmente, “não está na aparência; muitas vezes, o próprio sujeito a desconhece não se apropria da totalidade de suas vivências, não as articula” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227).

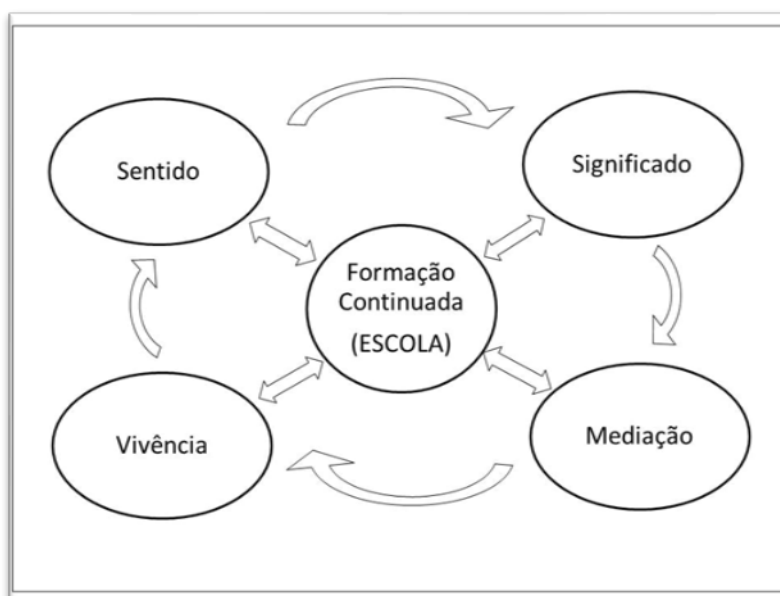
Tomaremos no decorrer desse processo de análise a compreensão de que os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos ao processo de formação continuada emergem em meio a um contexto social determinado, nesse caso, a escola, e em face de suas relações pessoais e objetivas, momento no qual devem ser levadas em consideração todas as condições reais e objetivas do sujeito, bem como todos os atravessamentos sociais que o constituem.

Para Vigotski os fatores psicológicos que interferem na compreensão da relação sentido e significado referem-se às emoções, memórias, afetos e sentimentos presentes nos sujeitos e no meio no qual estão inseridos. Dessa forma, esses fatores, isoladamente ou em conjunto interferem na atribuição de sentidos à realidade. Por isso, ao buscarmos uma compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos professores ao processo de formação continuada desenvolvida na escola, traremos elementos que externamente não estão presentes nas falas, mas de forma substancial favorecem a construção dos sentidos. Buscaremos, pois, a

partir daquilo que foi dito pelos sujeitos, compreender o não dito, ou seja, apreender a fala interior do professor, seu pensamento, e conseqüentemente a constituição de sentido que ele atribui à atividade de docência.

O fluxograma representa o movimento que realizamos em nossa análise, compreendendo a articulação constante entre os elementos: Sentido, Significado, Mediação e Vivência. Entendendo que os processos de formação continuada exercem a função de ativar ações mediadas, que por sua vez geram vivências, que afetam o sentido e o significado e respondem como novas formas de mediação.

Fluxograma 03 - Representação dos elementos teóricos de análise



Fonte: Do autor.

Para a compreensão do processo a partir da perspectiva dos sujeitos, tomaremos como unidade de análise a palavra, dita, enunciada e proclamada em vários momentos em que o pesquisador se colocava também na posição de observador do processo. Desse modo, partimos do princípio de que os sentidos e significados são construídos dentro do contexto no qual estão inseridos.

[...] a palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra (VIGOTSKI, 2009, p. 466).

Ainda há que se destacar que ao analisar os sentidos atribuídos pelos sujeitos, devemos

considerar que estamos adentrando em um campo repleto de complexidades, pois a dinâmica do sentido abrange o contexto em que está inserida a palavra, no texto e contexto social em que foram proclamadas e ainda devemos considerar que a palavra tomada de forma isolada, não tem sentido, apenas significado. A esse respeito, Smolka, (2004), afirma que

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produções, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis (SMOLKA, 2004, p. 12).

Vigotski afirma que o processo de significação está interrelacionado com as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos e conseqüentemente, as condições práticas em que ele participa, pois

[...] como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros (SMOLKA, 2000, p. 31).

Como respaldo científico nas discussões empreendidas, recorreremos às proposições defendidas pela teoria histórico-cultural acerca do desenvolvimento humano. Sob esse olhar é possível compreender os espaços de formação continuada como espaços favoráveis ao desenvolvimento humano, por meio de atividades organizadas, intencionais e orientadas.

Entendemos que, sob o enfoque deste aparato teórico, podemos analisar as situações observadas e entrevistas realizadas em um contexto que visa à humanização dos professores atuantes na escola investigada na pesquisa. Além desses subsídios teóricos, são destacados, estudos de autores contemporâneos que contribuem para discutirmos a temática em foco.

5.2 OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Os núcleos que propomos neste trabalho supõem uma articulação dos conteúdos por semelhança, contradição ou complementação. Tais conteúdos, definidos por pré-indicadores, são constituídos por discursos desencadeados nos encontros de formação continuada, ou seja, as falas, os enunciados, as reflexões dos sujeitos que indicaram pistas a respeito da questão investigada.

5.2.1 - 1º núcleo: Concepção dos professores sobre a formação continuada

Ao buscarmos a constituição do núcleo de significação “Concepção dos professores sobre a formação continuada” compreendemos que ela é elemento fundamental para o desenvolvimento do professor. Por meio de espaços formativos, os professores tem a oportunidade de serem confrontados com elementos desconhecidos, de vivenciarem experiências com os demais pares a partir do meio em que estão inseridos, portanto entram em contato com elementos que estimulam suas aprendizagens e o seu desenvolvimento.

As discussões acerca da importância e da constituição dos processos de formação de professores não deixam dúvidas de que essa prática deve estar constituída no interior das escolas e adotada como política pública nas esferas municipais, estaduais ou a nível federal. Nesse contexto, insere-se a escola na qual adentramos, por apresentar um projeto de formação continuada a ser realizado com os professores.

No ano de 2016, a referida escola, com a reformulação de seu PPP, optou por desenvolver um projeto específico de formação durante o ano letivo. O projeto de formação continuada desenvolvido pela escola declarava como objetivos:

Capacitar os professores para contribuir com a **melhoria dos indicadores** do ensino local, servindo dessa maneira para a formação dos profissionais proporcionando-lhes capacidade de **enfrentar os desafios e as adversidades** sociais da atualidade. Proporcionar aos profissionais da educação **por meio de diversas atividades** a aquisição e construção crítica de conhecimentos, habilidades e valores, contribuindo assim para que se tornem competentes e se qualifiquem como pessoas, como cidadãos e como gestores de um determinado espaço escolar; Discutir e **desenvolver práticas pedagógicas eficazes** que permitam o trabalho didático com estudantes do Ensino Fundamental; Proporcionar um **conjunto de atividades teórico-práticas**, investigativas e reflexivas. (Grifos nossos) (MACHADO, 2016b, p. 02).

Conforme dados levantados no PPP e Regimento Interno da instituição, é autonomia da escola o desenvolvimento de projetos que visem à melhoria do trabalho pedagógico. A escola teve suas ações respaldadas pela SEE-MG para elaboração e desenvolvimento da proposta de formação continuada. Dessa forma, promoveu a formação de seus professores, através de atividades diversificadas. O projeto previa entre outras ações: a) Desenvolvimento de estudos individuais e coletivos, b) Participação em palestras, c) Atualizações pedagógicas oferecidas pela equipe gestora.

A proposta formativa previa encontros sistemáticos ao longo de todo o ano, a serem realizados semanalmente, às terças-feiras, no período destinado aos professores à participação nas reuniões de Módulo II. Os encontros aconteciam normalmente após o encerramento das

aulas, às 17 horas, com duração mínima de 2 horas a cada encontro. No bojo da proposta de formação apresenta-se como princípios orientadores “o diálogo, a observação, a curiosidade, o respeito, a prática reflexiva, com vistas ao reconhecimento do professor como produtor de conhecimento em seu espaço de atuação” (MACHADO, 2016b, p. 5).

O projeto foi planejado a fim de ser executado durante todo o ano letivo de 2016, no período de Março a Dezembro de 2016. Ao que se refere ao material a ser trabalhado ressaltamos que não havia um cronograma com temas a serem discutidos, o projeto apresentava uma seção “Propostas a serem desenvolvidas”, cujo teor diz “os temas e conteúdos a serem discutidos seriam analisados a partir das demandas da escola” (MACHADO, 2016b, p. 06). Sob as condições materiais apresentava como subsídios: “materiais pedagógicos, elaborados através de pesquisas e estudos dos professores e outras experiências de formação na rede de ensino”.

As atividades de formação que constituíam a proposta se orientavam por dois objetivos básicos: “a ampliação do universo de conhecimento dos professores e a reflexão da prática operacionalizada no Projeto Político Pedagógico” (MACHADO, 2016b p. 8).

A partir das observações realizadas durante os momentos de formação foi possível perceber que os professores consideram a formação continuada ofertada como um espaço importante da prática escolar. No entanto, verificamos que, apesar de valorizar a constituição desses elementos no processo de desenvolvimento profissional, as atividades desenvolvidas, em especial, os encontros de módulo II, são muitas vezes realizadas com base no caráter obrigatório através do cumprimento da carga horária.

Retomando a concepção de formação continuada adotada no projeto desenvolvido pela escola, é possível identificar que o documento traz em sua escrita os objetivos declarados e que são significativos para a instituição, tais como “capacitar”, “melhoria dos indicadores”, “enfrentar os desafios e as adversidades”, “por meio das diversas atividades”, “desenvolver práticas pedagógicas eficazes”, “conjunto de atividades teórico-práticas” (MACHADO, 2016b, p. 2). Contudo, embora esse dado não possa ser desconsiderado, buscaremos compreender, nessa análise, qual o sentido dessas afirmativas declaradas nos objetivos, a partir do vivenciado no espaço escolar, buscando evidenciar quais os elementos podem ser potencializadores de desenvolvimento humano para os professores participantes.

Na visão de Kramer (1989), para que os espaços de formação continuada de fato se tornem espaços de desenvolvimento profissional, torna-se necessário que se garanta espaço para a diversidade e para que os professores possam compartilhar suas experiências, refletir sobre suas práticas e trajetórias, compreender a sua própria história, redimensionar o passado,

o presente e ampliar o seu saber e o seu saber fazer.

Durante o processo de investigação, tomamos como foco de análise as oito professoras participantes da pesquisa, que foram observadas durante os processos formativos e participaram das entrevistas. A partir desse procedimento obtivemos o posicionamento de algumas a respeito do modo como compreendem o processo de formação continuada. Pudemos verificar esses elementos quando questionamos sobre “O que entende por formação continuada”? Obtivemos as seguintes respostas:

P8: Na verdade fazemos porque é uma **obrigação** ((falou alto)), porque de fato **não se aprende muita coisa produtiva**, ou ficamos lendo um tanto de coisa que na prática não serve, não se aproveita... ou aprendemos algumas atividades para aplicar.

É explícito o descontentamento da professora ao ser questionada sobre a formação continuada, pelos apontamentos realizados: “não se aprende muita coisa produtiva”, “ficamos lendo um tanto de coisa”. Dessa forma, descontente a professora frisa que os momentos ainda se configuram como espaços para o desenvolvimento de atividades a serem aplicadas aos alunos. Ao se declarar, a professora demonstra que o processo de formação continuada da forma como está estruturado não lhe tem agradado, e dessa forma apresenta um sentido totalmente relacionado à obrigatoriedade.

Embora o significado que a escola atribua ao processo seja de participação e “trocas significativas entre os professores [...] momentos desenvolvidos para o crescimento profissional e pessoal” (MACHADO, 2016b, p. 7), identificamos na realidade que isso de fato não se concretiza na concepção de alguns docentes.

Compreendemos que o sentido é criado pela relação objetiva na qual o homem se insere e que reflete em seu pensamento, dessa forma, é possível afirmar que a escola trabalha com um significado de formação continuada que não afeta o professor em seu sentido ao realizá-la.

Na fala da professora, compreendemos que não havia, naquele momento, o desenvolvimento de uma proposta formativa que promovesse a criação de outros sentidos a não ser os evidenciados na fala. O sentido declarado pela professora anuncia que o objetivo central da proposta formativa não era realizar um projeto com foco no professor, haja vista a falta de identificação do professor com o projeto formativo, mas sim apenas incitar ações tendo o professor como instrumento de execução. O significado que a escola atribui ao processo de formação continuada de professores está atrelado a “melhoria da qualidade da educação e aos índices de resultados apresentados pela escola”.

Retomamos a fala da professora P8 durante a entrevista, momento em que questionamos a declaração de “obrigação”, a professora acrescenta:

P8: É possível você dizer que não é obrigação, mas **quando você não tem opção acaba por ser**. Será que alguém ficaria aqui na escola se não fosse obrigação. Posso estar enganada, mas acredito que não ficaria ninguém, **a não ser que fosse para fazer as atividades para os alunos**, mas logo iriam embora.

De acordo com Leontiev (2004), toda a experiência individual dos homens, bem como todo o pensamento forma-se tendo como ponto de inicial a apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações anteriores. Embora detentora de um discurso muito comum entre os professores, à fala da Professora P8 demonstra a falta de relação entre o significado atribuído pela instituição ao processo de formação continuada, ao sentido que ela atribui. Qual seria então o papel dos processos formativos continuados na escola? Ser um espaço para a confecção de material didático? Se levarmos em conta o avanço tecnológico e pedagógico, destacaremos que a confecção de material didático tem sido uma atividade simplista desenvolvida nos espaços de formação, haja vista a enorme quantidade de material disponibilizado na internet. Dessa forma, o papel dos processos de formação continuada que deveriam servir como espaços de desenvolvimento profissional e humano tem se configurado como espaços regidos puramente por técnicas e métodos burocráticos.

Tomemos agora a fala da professora P6.

Pesquisador: “O que você entende por formação continuada”?

P6: É sempre bem vinda, é uma **capacitação, atualização**, isso ((pausa)), **capacitação** de fato a gente poderia **receber por isso**. Mas... Sinto **falta de mais atividades práticas**, sabe?! ((pensa)) Quando você **já sai com várias aulas montadas**, nosso **planejamento**.

A partir da fala da professora P6 é evidente que o espaço de formação continuada de professores, entendido como o meio, não é determinante, porém tem exercido grandes influências sob o modo de pensar e significar o processo de formação realizado na escola. A professora P6, além de suscitar a necessidade da valorização profissional, apresenta em sua fala um discurso marcado pelas heranças pragmáticas do tecnicismo, ao declarar o saudosismo por um período em que se construíam atividades durante o processo de formação.

As relações entre os aspectos técnicos e os práticos constituem-se na contribuição que o professor vê se aprimorar para exercer a docência em níveis qualitativos. Assim, é possível constatar no processo formativo do professor, possíveis fragilidades, que podem ser de várias

ordens, desde a elaboração dos currículos e percursos formativos, às questões ligadas às relações interpessoais. Nessa discussão, torna-se fundamental a reflexão sobre o processo de formação de professores, de modo a ampliar o olhar multidimensional envolvido na construção profissional, visto que inúmeros fatores internos e externos são relevantes na consideração que se deve fazer dessa profissão.

O sentido atribuído pela professora P6 em sua fala evidencia um movimento comum nas escolas brasileiras, onde as relações do cotidiano escolar, com o tempo e as diversas situações sociais, políticas e econômicas, faz com que o professor caia na monotonia em suas práticas, ao invés de transformá-las, construindo novas relações de espaço e tempo, pessoas e conhecimentos.

Trabalhamos sob a premissa de que o sentido atribuído pela professora P6 é um sentido construído a partir de uma realidade objetiva na qual a professora está inserida. Tomamos como hipóteses o fato de a professora já se encontrar a 11 (onze) anos no exercício da profissão, dos quais, 4 (quatro) foram na escola pesquisada. É possível que ao longo de todo esse período do exercício profissional a professora tenha vivenciado espaços formativos que a levaram a construir um sentido ligado à necessidade de atividades práticas durante os processos formativos, em outras palavras, é o desenvolver uma atividade com uma finalidade definida previamente, com vistas a um produto concreto.

Ao atribuir o sentido da prática como finalidade da formação continuada, a professora é direcionada a partir de valores e determinações institucionais estabelecidos no momento histórico vivenciado no seu local de trabalho pelos atores no contexto social. O processo de apropriação desse significado e atribuição de sentido efetua-se no desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições. (LEONTIEV, 1978, p. 257).

O meio, assim, exerce uma influência de modo que a professora não vislumbre outras possibilidades para esse espaço, redimensionado sempre sua compreensão para atender as necessidades que se expressam no processo produtivo, em que as relações de trabalho em constante transformação exigem novos aprendizados do sujeito.

Tomemos a concepção de outra professora:

Pesquisador: “O que você entende por formação continuada”?

P3: Se pelo menos perguntassem para a gente o que queremos aprender mais,

((fala com tom expressivo)) digo por que a gente já tem uma noção boa da educação, mas não, aparecem com cada assunto, **cada semana uma coisa...** Nem podemos pensar em falar ((silêncio)). **Afinal aqui quem fala é só a diretora e a supervisora!**

Aqui se evidencia a reflexão acerca da própria condição profissional. A professora não se reconhece como elemento importante no processo de formação continuada, uma vez que não se sente ouvida e integrante. O significado que a escola proporciona à professora “se desdobra diante do indivíduo, de modo particular” (LENTIEV, 1978).

A fala da professora P3 traz dois sentidos que merecem a discussão, o primeiro diz respeito à falta de continuidade nos processos realizados pela escola, que embora tenha um projeto desenvolvido que preconiza uma continuidade, isso de fato não se efetiva. Segundo Freitas (2002), a continuidade da formação profissional deve ser um processo permanente de desenvolvimento e deve ser vista como proposta mais ampla, na qual o ser humano, produzindo a si, também se produz em interação com o coletivo.

Outra questão a ser abordada diz respeito ao significado atribuído acerca do posicionamento de poder assumido pela diretora e supervisora é o reflexo da realidade vivenciada. O que a professora revela em sua fala é resultado da vivência em seu cotidiano. “As vivências são os processos dinâmicos, participativos, que envolvem indivíduo e meio que remetem aos sentidos atribuídos” (TOASSA, 2011, p. 215). A partir da compreensão do vivenciado através do meio, é possível entender que a relação de diversos aspectos do desenvolvimento para com o meio é diferente.

Vigotski usa vivência para explicar que o desenvolvimento da consciência é um processo racional, mas, sobretudo, emocional, afetivo, ligado à vida real dos sujeitos, ou seja, “as vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles” (TOASSA, 2011, p. 231).

Compreender o sentido atribuído pela professora requer que compreendemos a influência do meio e a vivência de forma diferenciada, em que se vê a influência do meio sobre os posicionamentos assumidos. Contudo, não podemos analisar o meio como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação, de alguma forma influencia a professora, e norteia o seu desenvolvimento.

O significado atribuído pela escola aos processos de formação tem interferido no modo como os professores atribuem sentido ao processo formativo e o vivencia. Para a professora P3, existe um significado que “já está preparado, historicamente conformado”. E

ela “o vai assimilando do mesmo modo que vai dominando um instrumento” (LEONTIEV, 1978, p. 49).

Franco e Longarezi (2011), apontam que:

A formação continuada do professor, embora tenha o significado social de crescimento, de conhecimento e autorealização, muitas vezes não se relaciona com o sentido pessoal de quem decide participar de um programa de formação continuada para simplesmente atingir níveis diferenciados em seu plano de carreira e na avaliação de desempenho. [Neste sentido] ocorre uma cisão entre significado social e sentido pessoal da formação continuada [...] e isto pode contribuir para a perpetuação de práticas inibidoras do crescimento deste profissional do ensino, o professor. [...] a formação continuada passa a se constituir em um processo alienado quando o sentido pessoal não corresponder ao significado social (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 572).

A formação continuada cujo foco está centrado no cumprimento de uma perspectiva burocrática dificilmente conseguirá atingir e afetar os sujeitos que dele participam. Desse modo, três aspectos fundamentais podem ser apresentados para o processo de formação continuada de professores: a escola, como *lócus* privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores.

A formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica (teoria + prática) (CANDAU, 1997).

A Formação Continuada deve constituir-se por meio de um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador. Considerando o conhecimento como uma construção social, a linguagem tem um importante papel no aspecto da interação e mediação na formação do professor (VIGOTSKI, 1998). O que geralmente acontece é que este espaço não é percebido “[...] como espaço de produção coletiva: neles a linguagem é propriedade de uns e deve ser comprada por outros [...] nos cursos de formação de professores, a linguagem é pedaço, ..., eco...” (KRAMER, 2006, p. 85).

Pesquisador: “O que você entende por formação continuada”?

P4: Já foi boa viu... Sabe aquela época em que a gente aprendia, fazia com os alunos e dava certo? Não existe mais. **Hoje a gente fica aí estudando... Estudando...**((a expressão do rosto sugere monotonia)), **Falta atividades práticas, mais conhecimento prático** mas... Esses alunos vindos de onde vem não aprendem mesmo.

O sentido é sempre o sentido de algo, pois “[...] não existe o sentido puro [...] o

sentido assim pertence de certo modo ao próprio conteúdo vivencial, que parece tomar parte do significado” (VIGOTSKI, 2001, p. 412). Dessa forma, entendemos que o sentido atribuído pela professora P4 tende a ser naturalizado, primeiro por acreditar numa perspectiva de formação baseada no fazer e no agir, concepção que encontra fundamentação nas premissas de uma formação puramente técnica, depois por atribuir ao aluno a responsabilidade por um processo formativo que não cabe ao aluno, ou seja, a professora tenta culpar o aluno e se justificar desse modo por não conceber importância para a formação.

Ainda destacamos na fala da professora P4, o sentido que ela atribui à formação, que deve ter “atividades práticas”, esse depoimento remete à concepção de um processo de formação continuada que pressupõe a atualização dos conhecimentos, visando, sobretudo, a aplicação na prática.

Ressaltamos que essa enunciação declarada se materializa na forma como esses sujeitos vivenciam o processo, ou seja, em nossas observações é possível elencar vários elementos que coadunam com o posicionamento assumido por essas professoras.

Hoje defini que minha observação se daria por conta das reações das professoras acerca das propostas de atividades durante o momento de formação continuada. Iniciei a observação, da qual assumo a função de participante logo cedo. Ao entrar na sala dos professores percebi que toda a semana a supervisora pedagógica deixa um recado no mural de avisos, reforçando o horário e a participação de todos no encontro formativo. Não foi difícil obter algumas depoimentos. “Nosso dia será longo...”, “Que tenhamos paciência para aguentar essas duas horas”, “Bom, mas temos que pensar que é um tempo para o nosso **aprendizado**” (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR – 27/04/2016).

Estabelecendo um paralelo entre o que se diz e se observa, ressaltamos que as fala “Nosso dia será longo [...] Que tenhamos paciência para aguentar essas duas horas”, pertencem à professora P4, o que demonstra realmente o sentido que ela atribui a esse processo.

Tomemos agora a fala da professora P5.

Pesquisador: “O que você entende por formação continuada”? Em quais momentos e espaços você participa da formação continuada?

P5: Preciso pensar.... ((a professora ficou bastante pensativa)) são tantas coisas que vem a nossa mente... Sei lá... **Tem que responder agora?** Não posso dizer depois? ((ao que parece a professora desejava elaborar uma resposta que fosse compartilhada com as demais colegas)).

Pesquisador: Sim. Claro. Mas o que você acredita que seja? Tem ideia?

P5: Ah, eu penso que você deve estar falando **das nossas reuniões de planejamento**. É isso? ((a professora volta a ficar em estado pensativo)).

Segundo Vigotski (2010), a função do pensamento é criar conexões, resolução de

problemas, não necessariamente feito em palavras, mas algo feito em ideias que em muitos casos não conseguimos verbalizar, ou levamos um tempo para definir as palavras certas para definir um pensamento, essa concepção nos ajuda a compreender a reação da professora ao pedir que pudesse responder posteriormente a questão. Porém, mesmo não respondendo imediatamente ao nosso questionamento, podemos atribuir um sentido à ação da professora. Na verdade fica claro que não há um sentido claro e definido para a professora acerca do processo formativo no qual ela está inserida, de fato, não há uma significação objetivada e um sentido construído.

Segue agora trechos da entrevista com a P2

Pesquisador: “O que você entende por formação continuada”? Qual é o seu envolvimento nesse processo?

P2: Continuada, como o próprio nome já diz é uma continuação das aprendizagens que se iniciaram lá na nossa formação inicial (na faculdade). ((risos)), que já faz muito tempo. Mas voltando a pergunta. É preciso estar em contato constante com esses **conhecimentos**, ver o que mudou, o que avançou. Não podemos pensar que a nossa formação está acabada. É uma **troca de experiências, é um espaço que a gente se sente desafiada, confronta o que sabemos com os novos conhecimentos.**

P2 é uma professora que se encontra em fase de início de carreira, apresenta 3 (três) anos de atuação, dois quais 2 (dois) foram desenvolvidos na escola pesquisada. Assim, podemos afirmar que sua concepção e sentido se aproximam de uma perspectiva de formação com caráter de desenvolvimento profissional. A professora apresenta uma perspectiva que nos permite avançar para além da lógica inicial de que a formação continuada deve servir como correção para a formação inicial.

A fala da professora P2 apresenta elementos que permitem compreender uma significação acerca dos processos de formação continuada desenvolvidos na escola. Segundo Vigotski (1996), essa significação acontece a partir de um entrelaçamento de sistema de constituído por signos que são os estímulos instrumentais de natureza social que formam o ser humano por meio do convívio social.

É possível compreender que a relação que essa professora atribui ao processo de formação continuada está mediada pela constituição de signos que atuam sobre ela e estão diretamente relacionados a sua capacidade de compreender de maneira significativa esse processo formativo. Ao afirmar que compreende a formação continuada como uma “troca de experiências, é um espaço que a gente se sente desafiada, confronta o que sabemos com os novos conhecimentos”, a professora embora sem mencionar suscita o potencial mediador que ocorre.

Compreendemos assim, que os conhecimentos trabalhados pela escola na formação continuada são formas acumuladas e sistematizadas de determinadas experiências especificamente humanas. Dessa forma, o trabalho da escola visa garantir a cada ser humano o seu efetivo acesso. O trabalho formativo deve assumir essa concepção de mediação a fim de que ofereça as condições necessárias de apropriação.

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 são 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 de outros 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, 1978, p. 72).

Quando a escola de forma institucionalizada realiza essa apropriação através de espaços formativos que permitam esse movimento, o professor passa a compreender e significar esse espaço através da mediação que ocorre. Essa ação mediadora dos homens no processo de apropriação e objetivação é apontada por Leontiev (1978) e Vigotski (1991), ao abordarem o conceito de mediação entre indivíduo, grupo social e entre o indivíduo que se forma e o mundo cultural. Dessa forma, o processo mediador é de suma importância para a compreensão do trabalho que se realiza na escola.

Canário (2011), afirma que vários fatores podem atuar como aspecto transformador do trabalho docente, dessa forma, a formação continuada, deve ser compreendida como processo que permite essa transformação, embora não único, mas essencialmente importante.

A existência da escola e dos processos formativos desenvolvidos em seu interior se justificam a partir da perspectiva de se pensar "a apropriação e aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber". A nosso ver, esse papel da escola deve também ser aplicado com vistas ao desenvolvimento dos professores, uma vez que a escola deve se configurar como espaço problematizador de questões formativas, incitando a busca por sustentação teórica apropriada (SAVIANI, 2003, p. 23).

Buscando o cruzamento dos dados, encontramos em nossos registros de observação algumas anotações a respeito da referida professora, durante um dos encontros de formação continuada.

A professora P2, chegou toda entusiasmada com a reunião. Ela falava com as demais colegas que se demonstram bastante cansadas. A professora P2 também esteve o dia

todo em sala de aula. Durante a atividade proposta pela Supervisora Pedagógica, a professora P2 se tornou a relatora do grupo e em sua fala descreveu com bastante clareza que a sua participação nos encontros de formação trazem um animo ao seu desenvolvimento profissional. “Eu me sinto realizada, esse é um horário em que a gente pode **trocar ideias**, podemos **partilhar** nossas angústias, gente afinal de contas nem tudo que a gente planeja dá certo. Hoje mesmo, minha aula de ciências não deu certo. Mas, temos que ver como **possibilidades**. Bom eu penso assim”. Realmente professora P2, o que você diz é a nossa realidade. Devemos aproveitar esse momento para o diálogo e discussão e **acima de tudo para o aperfeiçoamento de nossa prática, disse a supervisora pedagógica** (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR – 13/04/2016).

Temos aqui nos relatos obtidos através da observação participante durante os momentos de formação continuada, realizado pela escola, duas falas, a primeira, da professora que se apropria de um significado para a formação continuada e faz desse significado um sentido para a sua prática, ou seja, ao compreender que o processo formativo como espaço de possibilidades a professora se apropria dos conhecimentos desenvolvidos nesse espaço e relaciona-os com sua prática, isso faz com que a professora se posiciona de maneira diferenciada durante a participação no processo. Para Vigotski (2010), os significados atribuídos pelos sujeitos por meio das palavras se desenvolve de maneira inconstante, modificam-se em função da forma de pensamento, chegando a um processo de tomada de consciência.

Tomemos agora a fala da supervisora pedagógica na qual, através do enunciado já transcrito e também das articulações corporais e pelo tom de voz (audível e sereno) um discurso marcado por atravessamentos, ou seja, primeiro sua fala acaba por representar signos motivadores para que a professora e os demais concebam o espaço de formação como espaço de socialização. E ao final de sua fala, percebemos um discurso marcado por uma burocracia técnica e um discurso de poder ao afirmar que o processo formativo serve para “acima de tudo para o aperfeiçoamento de nossa prática”, percebe-se esse movimento em vários momentos de sua fala.

Desse modo, a relação dos professores com a supervisora pedagógica acontece em um espaço social determinado. Sabemos que a supervisora representa muitas vezes a equipe diretiva da instituição e ao proclamar que o espaço de formação tem a finalidade “acima de tudo para o aperfeiçoamento de nossa prática”, a supervisora apresenta um discurso que é marcado por elementos contraditórios ao que se preconiza um espaço de formação centrado no desenvolvimento do professor, mas responde ao projeto formativo, que apresenta enfoque no aprimoramento da prática.

A fala da supervisora está marcada pelo discurso da performatividade, no qual a formação continuada deve prever um fim específico capaz de mensurá-lo. Significações já

existentes se modificam a partir da apropriação de novas significações (processo de articulação de novas significações). É, portanto, a partir do conhecimento da dinâmica das significações que podemos compreender a mobilidade do pensamento, isto é, os significados e os sentidos que o constituem.

Dando sequência a resposta obtida pela P7:

Pesquisador: “O que você entende por formação continuada”?

P7: A formação continuada é **aperfeiçoar a nossa prática**, acredito ser esse o principal motivo de nos reunirmos todas as semanas para estudo.

A professora P7, atribuiu um sentido a sua fala totalmente influenciada pela supervisora pedagógica, isso acontece quando há o desejo de pertença e aceitação por parte de um grupo ou integrante. Desse modo, a relação de P7, com educadores num espaço social específico, ou seja, num espaço de estudo com colegas professores e a supervisora, configura-se como um processo de determinação do modo pelo qual passou a pensar, sentir e agir. Implicada pelo novo contexto, P7 declara:

Relato a fala da Professora P7 “Penso que o objetivo de estarmos sempre nos reunindo é para melhorarmos a cada dia, sermos professores melhores, **buscar o aprimoramento** para utilizarmos desses mecanismos com nossos alunos” (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR – 27/04/2016).

Dando continuidade, segue o questionamento feito para a professora P1

Pesquisador: “O que você entende por formação continuada”? Qual é o seu envolvimento nesse processo?

P1 Temos que pensar que a escola é o lugar para **aprender a aprender**. E é isso que fazemos na formação continuada. **Eu sempre participo**, procuro ler o material antes do encontro e gosto de interagir bastante.

Ao proclamar essa fala a professora se aproxima do sentido de que a escola pode e deve favorecer o desenvolvimento dos professores. Porém a professora ao se referir à formação dessa forma reproduz um discurso proveniente do processo formativo no qual ela está inserida. É a responsabilização ou culpabilização do professor pelo seu processo formativo. Segundo Duarte (2001);

[...] a nossa avaliação é a de que o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar (DUARTE, 2001, p. 28).

Nas declarações da professora P3, ela se mostrou bastante receptiva durante a entrevista, sendo possível desenvolver outros questionamentos,

Pesquisador: “O que você entende por formação continuada”? Qual é o seu envolvimento nesse processo?

P3: Acredito que a formação continuada é um **momento nosso**. Digo nosso, porque em todos os outros momentos dentro da escola parece que estamos ou por conta dos alunos ou atendendo as necessidades da direção. Não estou dizendo que isso esteja errado. Nem sei se teria que mudar. Mas durante as reuniões que temos nossa formação, **podemos trocar experiências, aprender, conviver**. Diferente desses cursos que a gente fazia fora da escola. Nossa lá era pagar e responder várias atividades, a gente pegava o certificado e trazia aqui para escola. **De verdade, pouca coisa se aprendia, era tudo tão rápido, tinha tanta gente quando era pago pelo estado, que nem o nome das pessoas ao nosso redor a gente sabia. Acho que esse modelo aqui na escola é melhor.**

Compreendemos que a P3 atribuiu um sentido a formação continuada ligada a sua vivência e ao seu desenvolvimento, ao compreender que o processo formativo centrado na escola é mais favorável e “melhor”. Para Vinha e Welcman (2011), a vivência é

uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços do seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivencia, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VINHA; WELCMAN 2011, p. 686).

O fato de ter vivenciado outros espaços e tempos de formação continuada declarados em sua fala “De verdade, pouca coisa se aprendia, era tudo tão rápido, tinha tanta gente quando era pago pelo estado, que nem o nome das pessoas ao nosso redor a gente sabia”, possibilita a P3 estabelecer uma relação diferenciada ao processo no qual se encontra inserida. Ressaltamos que a vivência não se relaciona à questão de idade, nem a tempo profissional, haja vista que P3 se encontra em fase inicial de carreira, apresentando 3 (três) anos de exercício da docência.

A vivência está relacionada com a relação que o sujeito estabelece com o meio, através das condições mediatizadas. P2 em sua compreensão afirma ser um espaço de formação fundamental para “trocar experiências, aprender”. Dessa forma, como aponta Facci (2004), é necessário:

Pensar a formação do professor como um processo que promova a sua própria

humanização para além do senso comum e que, na qualidade de membro atuante na sociedade, possa colaborar com a transformação social, a qual tem como pressuposto a transformação da sua própria consciência. [...] A humanização do professor está limitada por relações e formas de ação presentes na prática educativa, que refletem a influência de relações mais amplas, presentes na prática social (FACCI, 2004, p. 246-250).

Na sequência perguntamos:

Pesquisador: Por que você considera melhor?

P3: Melhor porque primeiro a gente não tem que ficar deslocando para outras cidades, ou espaços que dificultam a nossa ida. Depois porque sendo aqui na escola gente pode **trocar as nossas experiências e discutir a nossa realidade mudar o que precisa ser mudado.**

Ao declarar que a formação realizada é capaz de promover espaços de discussão e “trocas de experiências”, além de “permitir mudar o que precisa ser mudado”, a professora atribui sentido e significado a sua participação no processo. Na concepção de Nóvoa (1991), a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente.

[...] o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a lógica dos catálogos (ofertas diversificadas de cursos e a ações de formação a frequentar pelos professores) e construir dispositivos de parceria entre todos os atores implicados no processo de formação contínua (NÓVOA, 1991, p. 70).

Em sequência:

Pesquisador: Então tudo ficou melhor com esse novo modelo implantado aqui na escola?

P3: Melhorou muito, mais acho que falta **uma continuidade nos temas que estamos trabalhando e estudando.** Muitas vezes de um encontro para outro muda o assunto sem que a gente tenha concluído e a **gente ainda precisa ser mais ouvida em relação aos temas que serão estudados.**

A compreensão que a P3 apresenta, nos permite compreender que o sentido que ela atribui a formação continuada compreende um processo que não é visto sob a lógica de um produto a ser consumido passivamente e de forma individual pelo professor. Embora, não seja evidenciada uma discussão democrática a respeito dos temas e necessidades de formação, foi possível observar a abertura de um espaço para o diálogo. Em nossa observação encontramos elementos que evidenciavam as respostas das professoras

No dia de hoje pude acompanhar o desenvolvimento de uma reunião pedagógica

cujo foco seria uma ação do projeto de formação continuada desenvolvido pela escola. A abordagem temática seria acerca da “disciplina”, Logo que o tema foi divulgado pude perceber a indignação de muitos professores. Registro aqui também que era a escolha do tema era uma novidade para eles. Alguns comentários que surgiram: “Se ao menos resolvesse alguma coisa”, “Gente! Mas não perguntam nada”, “Vamos fazer de conta que gostamos” (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR – 30/03/2016).

Isso nos leva a compreender que no desenvolvimento do ser humano, as necessidades e motivos são configurações mediadas pela relação homem/mundo. São atividades significadas; são, por isso, atividades vitais humanas. Conforme aponta Duarte (1993), “a atividade vital humana [...] não se caracteriza, como atividade vital dos animais, pelo simples consumo dos objetos que satisfaçam suas necessidades, mas sim pela produção de meios que possibilitem essa satisfação”. Dessa forma, para que haja de fato significação acerca dos processos formativos torna-se essencial que os sujeitos sintam-se e participem das decisões a serem tomadas. “O homem, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio homem” (DUARTE, 1993, p. 30-31).

Durante a reunião do dia 10 de Maio pude evidenciar entre algumas ações propostas pela supervisora pedagógica: a abertura de um espaço para discussão entre os professores acerca da temática proposta. No final da reunião, após a apresentação das demandas dos professores, a supervisora entregou a cada professor um formulário para o preenchimento das demandas. (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR – 10/05/2016).

Fica evidente nesse relato da observação a tentativa de se aproximar dos professores de modo que eles se sintam parte integrante do processo. Sob as lentes da teoria histórico-cultural pode-se afirmar, assim, à luz dos dados coletados que a escola tem buscado uma transformação na prática da formação continuada, de modo que estão evitando modalidades formativas de caráter isolado.

A partir da análise do projeto formação continuada constatou-se que essencialmente esses espaços tem se constituído como momentos para o desenvolvimento de competências técnicas. Não existe uma sequência a ser trabalhada, a cada semana, direção e coordenação pedagógica vão definindo os temas aleatoriamente. Ao contrário do que preconiza o projeto, os temas não surgem das demandas das professoras. “[...] As temáticas a serem abordadas no projeto de formação continuada surgem de demandas levantadas pelo corpo docente e comunidade” (MACHADO, 2016, p. 32).

No entanto, ainda se percebe pela prática adotada, e analisada em observação que a formação continuada oferecida pela escola ainda se caracteriza por ações isoladas e fragmentadas, com pouca continuidade. Para os professores, haveria sentido se houvesse uma continuidade no que se propõe como trabalho durante esses espaços.

Pesquisador: Como são indicadas as demandas de formação? Quem define os temas a serem estudados?

P1: Normalmente essas definições são feitas pela **diretora e supervisora**.

P2: Nunca parei para pensar. **Normalmente não nos perguntam nada**. Sei que esse ano a supervisora montou um projeto e estamos desenvolvendo. Bom ((pausa)), acho que foi ela.

P3: **Sempre é a supervisora** que vai definir isso.

P4: Com **certeza é a direção**, ou até mesmo deve ter vindo de **Varginha** ((a professora ao usar a palavra Varginha se refere ao Município sede da Superintendência Regional de Ensino)).

P5: Prefiro **não responder** essa questão. ((foi respeitado o posicionamento da professora. O pesquisar não questionou)).

P6: Pela **supervisora**.

P7: **Não sei ao certo**. Mas quem define essa papelada na escola é a **diretora**.

P8: Foi a **supervisora**. Ela disse que estava escrevendo um projeto inovador ((fala com tom sarcástico)).

As respostas dadas pelas professoras evidenciam e apresentam elementos contraditórios com aquilo que se definiu no projeto de formação “os temas e conteúdos a serem discutidos serão analisados a partir das demandas da escola com a participação dos professores” (MACHADO, 2016b, p. 06). Compreendemos pelas respostas anunciadas que o projeto foi desenvolvido apenas pela equipe pedagógica e ainda aclaram que o corpo docente não tem conhecimento do teor do projeto escrito.

Ressaltamos o fato de que nenhuma professora entrevistada afirmou ter participado da elaboração da proposta ou ter sido ouvida sobre as demandas que gostaria de estudar. Em alguns momentos de observação o pesquisador teve a oportunidade de questionar a direção e a equipe pedagógica acerca da continuidade da formação continuada:

Supervisora Pedagógica: **Sempre que possível, nós tentamos dar continuidade**. Só não damos quando **surge algo mais urgente**. Na verdade, na rede estadual acontece muita coisa, **sempre temos algo emergencial**.

Diretora: Buscamos sempre pela continuidade, **porém atendemos as demandas** da Superintendência Regional de Ensino.

As falas gestoras ficaram no âmbito da prescrição, ou seja, do significado enquanto conteúdo fixo, compartilhado, que devem ser apropriados pelos sujeitos, defendendo que há continuidade, e que essa continuidade apenas se perde quando há uma prescrição maior, de caráter institucional. Sob essas falas é possível compreender que a escola exerce uma

autonomia cerceada, de modo que planeja e executa seu projeto de formação continuada, porém a cada nova demanda das instâncias superiores, o projeto para, a fim de dar espaço para atender outra demanda.

A esse respeito Alarcão (2003), afirma que há muito que se discutir e desenvolver acerca dos processos de formação continuada de professores, pois esses devem ter como finalidade o desenvolvimento de um processo pessoal, de questionamento do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. É efetivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento, a significação e o desenvolvimento profissional (ALARCÃO, 2003).

Permanece na instituição práticas pautadas em ações isoladas e fragmentadas, assim como desarticuladas das práticas docentes e da realidade da escola, sobretudo baseadas em múltiplas atividades.

P2: Nossa...((risos)) estou lembrando aqui, teve uma vez que tivemos que **estudar sobre modelos pedagógicos de outros países e ninguém nunca soube o porquê**. É assim, deixa eu te contar, do jeito que vem vai...((risos)).

P4: Ah... **cada semana a gente vê um assunto**, Isso tem o lado bom e o lado ruim. ((Pesquisador: Como assim?)) O lado bom é que a gente aprende sobre muitas coisas, e o lado ruim é que tem que estudar muito.

P6: Penso que para o próximo ano, se a proposta continuar que **precisa ter certa continuidade dos temas**. A gente **se perde** ((risos)), e nunca mais se acha, pois é tanto autor pra gente entender. Um dia falamos de Wallon, outro dia de violência, no outro já estamos falando de doenças sexualmente transmissíveis.

As professoras P2, P4 E P6 demonstram na fala a angústia, quando não conseguem estabelecer a relação de continuidade nos temas discutidos. Sentem um descompasso entre o que falam durante uma semana e a sequência na outra. Há um sentido evidenciado, sobretudo, pela P6, que diz respeito à fragilidade teórica, que deveria na formação continuada ter uma atenção especial, faz com que alguns professores se sintam culpados por não estarem entendendo o que está sendo dito e outros percebem as dificuldades em compreenderem o que está sendo discutido.

Na fala da professora P2 “que estudar sobre modelos pedagógicos de outros países e ninguém nunca soube o porquê” é possível identificar dificuldades experimentadas na quebra do diálogo, que ocorre na formação continuada. Isto é fruto de um referencial teórico extenso, frágil e da mistura de diferentes correntes teóricas, colocadas para os professores sem a preocupação de confrontá-las. Os sentidos emanados das falas refletem a necessidade de reflexão crítica sobre como o discurso teórico contribui para a formação do professor.

Embora apresente um projeto de formação continuada à escola ainda desenvolve algumas ações pontuais de formação, tais como palestras, encontros pedagógicos. No entanto há uma compreensão que não há uma mudança duradoura.

Pesquisador: Quais são as estratégias utilizadas pela equipe gestora durante as formações?

P1: Sempre vamos a essas **palestras** e aprendemos muitas coisas, no início até começamos a aplicar, mas **com o tempo a gente vai se esquecendo**.

P6: Quando dá eu venho nesses encontros que acontecem as palestras. Aí eu já acho muita coisa, além de ficar duas horas aqui na escola após o término das aulas, voltar aos sábados é complicado.

P8: Eu vim uma vez, mas é sempre a mesma coisa, as mesmas palestras com as mesmas pessoas.

As falas das professoras evidenciam que a proposta de formação proposta pela escola, por vezes ainda se pauta em uma perspectiva individualizadora, na qual o professor é colocado como principal responsável pela sua própria formação. Quando se trata do projeto de formação continuada da escola, e em atitude também de observação descobrimos que ele foi elaborado somente pela Supervisora Pedagógica. No teor do projeto identificamos que a grande preocupação encontra-se na introdução de novas metodologias, inovações curriculares.

Pesquisador: Como você relaciona a formação desenvolvida na escola com o seu trabalho?

P7: No meu trabalho, meu **planejamento**, eu sigo as matrizes, porque assim eu sei que não tem erro. É assim que a gente aprende na reunião, não pode fugir das matrizes.

P4: Olha eu vou falar... ((pensa)) Mas como você disse não vai aparecer meu nome. Não vai mesmo né? Certo?! Na verdade a diretora fala pra gente treinar os alunos para o Simave. Uai, então a gente treina.

Pesquisador: Treina? Como vocês fazem?

P4: A gente pega um mês e só aplica prova, aplica prova todo dia, faz prova e corrige, e eles tem que ir bem na prova.

Pesquisador: Mas e os alunos, como eles se sentem? Eles gostam?

P4: Ah ((risos)) até parece... **Não tem que gostar, tem que fazer, a diretora manda a gente e agente manda neles**. É o sistema.

Isso evidencia a não ruptura com o modelo de racionalidade técnica, pois ainda se perseguem objetivos por meio de práticas e procedimentos. E ainda revela que para essas professoras o sentido da formação continuada ainda está muito ligado a concepção de prática do fazer, ou seja, as professoras enquanto sujeitos agentes acabam por executar um

significado proposto pela escola sem atribuir um sentido a ação.

Para Leontiev (1978), as situações que garantem aprendizado são as que envolvem intensamente os sujeitos naquilo que faz, ou seja, quando se consegue que estes tenham interesse pelo resultado que se obterá ao final do processo. É um movimento que requer do sujeito o envolvimento do intelecto, das emoções e do corpo. Quando o sujeito ao realizar uma atividade e a realiza de forma mecânica, e aqui tomamos o objeto de estudo, a formação continuada, ou seja, sem estar motivado pelo resultado produzido ao final da tarefa, situação típica nas práticas observadas durante a pesquisa, onde, de um modo geral, os professores desconheciam ou não se sentiam motivados pelo resultado da tarefa proposta não é possível impulsionar o desenvolvimento.

Não podemos reduzir todos os encontros formativos sob essa perspectiva, haja vista que alguns relatos apresentados se mostram favoráveis ao desenvolvimento, porém nos casos onde o objeto da formação não conseguiu motivar os professores, não se garantiu nem aprendizagem nem desenvolvimento.

É preciso que os professores sintam-se interessados nos resultados, envolvam-se, motivem-se. Sob essas condições todas as funções, como a atenção, a memória, o pensamento, os órgãos dos sentidos exercidas nesse processo, desenvolvem-se. Desse modo, quando a formação continuada assume a forma de atividade, os sujeitos apropriam-se das aptidões, habilidades e capacidades envolvidas nesse fazer. A atividade se constitui, pois, quando a tarefa tem um sentido para o sujeito que a realiza. Para Vigotski (1996), o desenvolvimento

de uma pessoa se expressa não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também por sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos [...] o talento cultural significa, antes de mais nada, usar racionalmente as capacidades de que se é dotado (VYGOTSKY, 1996, p. 237).

O fato de não perceber que o motivo gera a ação e essa vem potencializada de sentido gera um tratamento metodológico aos processos formativos baseados numa divisão de trabalho escolar que obedece a uma lógica perversa segundo a qual ao professor cabe o fazer mecânico, sempre planejado pelo outro. Sem a atribuição de sentido que oriente aquilo que se faz, sem atentar para o papel do sentido e significado no desenvolvimento humano, a formação continuada não se torna capaz de buscar os motivos e interesses dos professores e nem de criar novos motivos e interesses neles, o que poderia garantir o seu desenvolvimento.

As professoras, quando questionadas se a formação melhora o cotidiano escolar, não

souberam afirmar com clareza, pois consideram importante essa relação com a aquisição de novos conhecimentos, mas demonstram que o processo não tem favorecido.

P4: Penso que sim. É tanta coisa que a gente acaba se perdendo.

P5: Eu sei que é um processo importante, mas eu não posso afirmar que ele tem favorecido minha prática em 100%, bom ((pensa)), alguma coisa sempre fica.

Todas essas afirmações significam que o processo de formação continuada deve propor aos professores situações que possibilitem a troca dos saberes, por meio de projetos articulados com uma reflexão concreta. Sob essas perspectivas Nóvoa (1991), nos permite refletir ao afirmar que o deslocamento dos processos de formação continuada das universidades para as escolas não é sinônimo de resolução de problemas, para o autor “transformar a concepção de formação continuada só é possível com a articulação entre os diversos fazeres docentes, que estão diretamente ligados aos aspectos técnicos, pedagógicos e administrativos” (NÓVOA, 1991 p. 45).

Percebe-se que, para as professoras, a participação em um processo de formação continuada começou devido à cobrança da instituição em que elas trabalham, mas, de acordo com os sentidos atribuídos, notam-se alguns elementos a serem superados, mas entre outras o entusiasmo, a motivação e a inovação no seu cotidiano escolar, devido à busca pela continuidade na sua formação. Ou seja, uma cobrança que se transformou em aperfeiçoamento profissional. O que justifica a concepção de que o meio não é determinante, uma vez que ele se configura do mesmo modo para todos esses sujeitos, mas a forma como cada uma se apropria e enfrenta essas condições objetivas é diferente.

Quando questionadas sobre formação continuada, afirmaram que se trata de uma necessidade da própria profissão, como também de conhecimento para se manterem atualizadas, com aperfeiçoamento, o que dialoga com a descrição de Severino (2000, p. 35), quando diz que “o conhecimento individual se dá num âmbito coletivo que se torna complexo e constitui a cultura e que o universo do saber se constrói e reconstrói”.

No entanto a formação deve ser entendida como processo que busca a ampliação do conhecimento, novas perspectivas, novos olhares, e está sujeita a constantes mudanças que visem alcançar níveis qualitativos que atendam ao ideal de ser humano que se espera formar, pois aproxima a realidade do que é ideal, e o que é expresso nos cursos de formação deve oferecer oportunidades de articulação entre o conhecimento e a realidade, para que a profissão docente seja construída em uma perspectiva desenvolvente.

5.2.2 - 2º núcleo: As condições objetivas do processo de formação continuada

O núcleo “**As condições objetivas do processo de formação continuada**” é constituído por indicadores que apresentam articulação entre conteúdos referentes às dificuldades encontradas na escola no que tange à formação, bem como as condições objetivas, tais como, o reconhecimento profissional, questões salariais, investimento na profissão, jornada de trabalho, questões de infraestrutura, recursos e equipe profissional.

As condições objetivas são consideradas como elementos que influenciam o processo de sentido e significado do professor acerca da formação continuada, funcionando como uma força exterior. Assim, ao tomarmos os preceitos da teoria histórico-cultural para olharmos a realidade escolar em suas múltiplas dimensões temos que refletir sobre a complexidade do processo de educação e sobre o papel da educação escolar no processo de humanização.

Precisamos nos manter coerentes com nossa sustentação teórica a fim de que possamos compreender a necessidade de superar a lógica própria do pensamento cotidiano para analisar a realidade. Em outras palavras, é assumir uma postura teórica que nos permita analisar o que é cotidiano pelo não cotidiano, ou seja, o teórico. Não devemos incorrer na simples suscitação dos elementos que se encontram fragilizados nos espaços de formação de professores e também consequentemente na educação escolar.

Ao olharmos para a realidade escolar encontramos uma vida cotidiana constituída por um conjunto de situações que se repetem com periodicidade, como por exemplo, a rotina de entrada e saída de alunos e professores, os procedimentos de trocas de aulas, os intervalos e momentos de interação dos professores e também as atividades escolares. Essa rotina nos possibilita compreender que as relações das pessoas tendem a se pautar pelo pragmatismo e imediatismo. As esferas do cotidiano são marcadas acentuadamente pela espontaneidade, a heterogeneidade, a economia de pensamento, a generalização.

Mas o que essa cotidianidade tem a ver com as condições objetivas? Seríamos simplistas se afirmássemos que tudo. Mas o caminho que se percorre passa por esse sentido, uma vez que a vida cotidiana se faz constantemente pelas analogias, pela imitação, generalização que nos conduzem a buscar e enquadrar novas situações e novos problemas de modo como já foi visto, vivido e resolvido, o que por si só dispensa o sujeito do exercício da reflexão.

Compreendemos que não há problemas nos pautarmos pela cotidianidade para resolver problemas pertencentes à cotidianidade. O grande problema, a nosso ver, está relacionado ao fato de que tendemos a levar essa prática para analisar a realidade educacional,

principalmente os processos de formação continuada. O fato de lidarmos com os problemas educacionais como se todos já fossem nossos conhecidos nos leva ao não desenvolvimento humano e profissional porque não provoca nos sujeitos o confronto com novos desafios e necessidades. Desse modo, ao fazermos essa transposição estamos valorizando a economia de pensamento. Enfim, compreendemos que ao encarar uma atividade complexa de forma natural, perdemos os instrumentos fundamentais para analisar os problemas que enfrentamos, assim como nossos acertos e fracassos. Esse seria um processo sem mediações significativas e elementos propulsores de desenvolvimento.

Explicadas as nossas concepções teóricas para a análise da realidade objetiva e com base no objetivo desta pesquisa, o núcleo contempla e sintetiza os elementos que englobam as dificuldades e impasses encontrados. Pela análise realizada, depreendemos os sentidos, os significados e as mediações que dizem respeito não apenas à escola na qual estão inseridos os sujeitos pesquisados, mas também a realidade social e a educação pública como um todo.

Passaremos agora a análise das principais condições objetivas que interferem no desenvolvimento da formação continuada dos professores no espaço escolar investigado.

a) A equipe gestora e o projeto proposto

A partir do conjunto de dados coletados durante a pesquisa foi possível compreender as dificuldades e as circunstâncias impostas pelo cotidiano escolar que se apresentam através dos sentidos e significados dos professores apontando para os elementos que interferem no desenvolvimento humano.

Para Libâneo (1994) “as condições objetivas de funcionamento da escola levam à estruturação de espaços tradicionais, bem como o emprego de métodos tradicionais” (LIBÂNEO, 1994, p. 192). Assim, é possível afirmar que ainda está muito arraigado na escola um consenso discursivo comum entre professores, equipe gestora e supervisão pedagógica sobre a importância dos processos formativos dos professores.

Podemos afirmar que a direção e equipe pedagógica assumem um discurso no qual o professor acaba por se tornar único responsável por seu desenvolvimento profissional, e que os processos de formação continuada desenvolvidos na escola, devem “instrumentalizar” o professor nesse processo de melhoria educacional. Estes depoimentos ilustram a percepção da supervisora pedagógica e da diretora:

Pesquisador: Quais os desafios que você acredita estarem postos para a formação

continuada desenvolvida no espaço escolar?

Supervisora Pedagógica: São vários, mas eu acho que o maior é o professor não perceber que a **grande responsabilidade da formação continuada é dele e não nossa**. Explico: ele acha que tudo depende da gente, mas eu sou uma supervisora e eles são vários. Eles precisam entender que a formação continuada vai **instrumentalizar o trabalho dele**, e não o meu, afinal de contas é a **teoria e prática** da ação docente.

Diretora: O grande desafio para a formação de professores que realizamos em nossa instituição centra-se na prática de **ensino** e nas **relações de ensino aprendido**, pois o professor precisa compreender bem essa relação para a **melhoria de nossos resultados** e conseqüente **melhoria da educação**.

As concepções daqueles que conduzem o trabalho formativo, através do desenvolvimento do projeto de formação continuada se constituem também enquanto condições objetivas a serem enfrentadas pelos professores. Assim, fica claro que a visão da equipe gestora, materializada na fala da supervisora pedagógica consiste em atribuir ao professor a responsabilidade pelo processo formativo.

Não há discurso e prática voltados à responsabilização coletiva, pelo contrário, a escola embora oferte um processo de formação continuada atribui ao professor toda a responsabilidade. E ainda é possível perceber que o significado da formação para a diretora tem uma finalidade e objetivo muito claro, a melhoria da educação. Mas não há o sentido para a gestora de que a melhoria da educação também contempla o processo formativo, compreendo o professor em todas as suas dimensões.

Amparados em Imbernón (2010) compreendemos que,

A tradição de preparação dos formadores ou dos planos de formação consiste em atualizar e culturalizar os professores em conhecimentos de qualquer denominação ou tipologia. A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender (IMBERNÓN 2010, p. 11).

O entendimento que se evidencia é que o processo de formação continuada realizado na escola ainda tem como principal eixo direcionador a concepção de atualização e culturalização. Assim, pensar esse processo formativo tem se constituído sob uma lógica naturalizante, da qual se depreende a ideia de que é preciso formar um profissional capaz de cumprir uma finalidade específica. Vejamos os depoimentos:

Pesquisador: Como são pensados os processos formativos desenvolvidos na escola?

Supervisora Pedagógica: Toda formação desenvolvida, segue uma finalidade preestabelecida.

Pesquisador: Por quem? Quem estabelece a finalidade?

Supervisora Pedagógica: Ora... ((pensa)) a gente observa **os resultados das**

avaliações externas e partir disso, organizamos oficinas, debates com os professores. E tem também a questão da própria superintendência regional de ensino, **muita coisa vem pronta de lá.**

Por meio dos depoimentos da supervisora, observa-se a clara compreensão de que a formação continuada desenvolvida na escola está constituída sobre uma fundamentação utilitarista, o que reafirma nossa hipótese de que há um discurso de consenso instituído em âmbito escolar, que é necessário manter um projeto formativo, ainda que o professor não seja o elemento central. Ainda sobre o discurso, na maior parte das vezes assumido pela direção e reproduzido durante os momentos da formação, há que se destacar também a forte necessidade de se focar os resultados das avaliações externas. É uma formação para uma finalidade estabelecida.

Analisando as diretrizes propostas no projeto de formação continuada, documento anexado ao PPP da instituição encontramos elementos que antagonizam com os depoimentos dos professores, dos gestores e a prática vivenciada. De fato, o projeto preconiza uma formação pautada no diálogo e na convivência dos professores. Mas isso não acontece. O que vemos é a lógica do cotidiano avançando sobre as questões que deveriam ser problematizadas e analisadas com um viés teórico.

A respeito do projeto de formação proposto, destacamos que um “projeto de formação continuada” que se proponha com objetivos imediatistas terá grandes chances de não alcançar o êxito. Sob o enfoque histórico-cultural podemos afirmar que quando se pretende um projeto que realmente vise algum desenvolvimento ou “impacto na realidade”, torna-se necessário como já foi dito a motivação dos sujeitos, mas para, além disso, no que tange a materialidade concreta torna-se essencial que os sujeitos participantes tenham uma continuidade no processo.

Um projeto, como o analisado com duração de dez meses, mas que na prática não chega a integralizar oito meses não daria conta de tamanho intento. Afirmamos isso, a partir da observação realizada

Ao chegarmos ao final do semestre buscamos sistematizar os dados apresentados nas reuniões e um dado nos chamou a atenção. Durante todo o semestre, 06 reuniões foram abreviadas em seu caráter de formação continuada para se tornar um espaço de questões administrativas. Nesses encontros foi prática usual da coordenação entregar a cada professor apenas um texto para ser lido e alguns questionamentos a serem respondidos e entregues posteriormente (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR – 28/06/2016).

Entendemos, pois, que se torna essencial que o tempo seja validado, aproveitado e não

alterado para outras demandas que a escola definir. Uma proposta formativa deve ser assumida como caráter prioritário em uma instituição educacional. Souza (2013), afirma que para que haja superação das práticas formativas conservadoras ainda desenvolvidas em muitas instituições, não é suficiente que as propostas de formação continuada estejam apenas inseridas na realidade da escola, é preciso ofertar

[...] ambientes formativos que a eles [professores] possibilitem superar o pensamento empírico pelo teórico que, na sua continuidade, interação e complexização promova a mudança dos sentidos que atribuem aos objetos que sustentam sua ação pedagógica. Assim, pensar modelos de formação de professores em colaboração implica em possibilitar tal mudança de sentido, pois é nos processos de interação que estes podem se modificar, podem tomar lugar das antigas concepções novas construções e conhecimentos, movimento que leva o professor à superação de uma qualidade antiga por uma nova e outra qualidade (SOUZA, 2013 p. 43).

Compreendemos que existem nesse discurso de consenso alguns elementos que poderiam ser explorados, principalmente os que dizem diretamente a respeito das necessidades do trabalho dos professores. Encontramos, nesse aspecto, um potencial para se trabalhar a necessidade e o desejo de quem participa dos processos formativos, ou seja, ampliar a discussão dos objetivos e necessidades dos professores a fim de que as temáticas a serem abordadas sejam suscitadas pelos envolvidos.

b) A situação funcional dos servidores

Outro fator que merece destaque diz respeito à situação funcional dos professores, haja vista que no universo de vinte cinco profissionais professores, apenas cinco tem caráter permanente na instituição, os demais são contratados a cada ano. A ocorrência da rotatividade do quadro docente típica e intensa no início de cada ano letivo, afeta o desenvolvimento do projeto pedagógico, uma vez que este só se constitui como resultado de construção coletiva, num processo intencional e partilhado, pelo conjunto dos professores.

Embora ainda se possa contar com um quadro de profissionais entusiasmados a cada início de ano letivo, está posta uma dificuldade, pois a cada nova entrada torna-se necessária a retomada de elementos que já foram trabalhados pelo grupo.

Pesquisador: Quais os desafios que você acredita estarem postos para a formação continuada desenvolvida no espaço escolar?

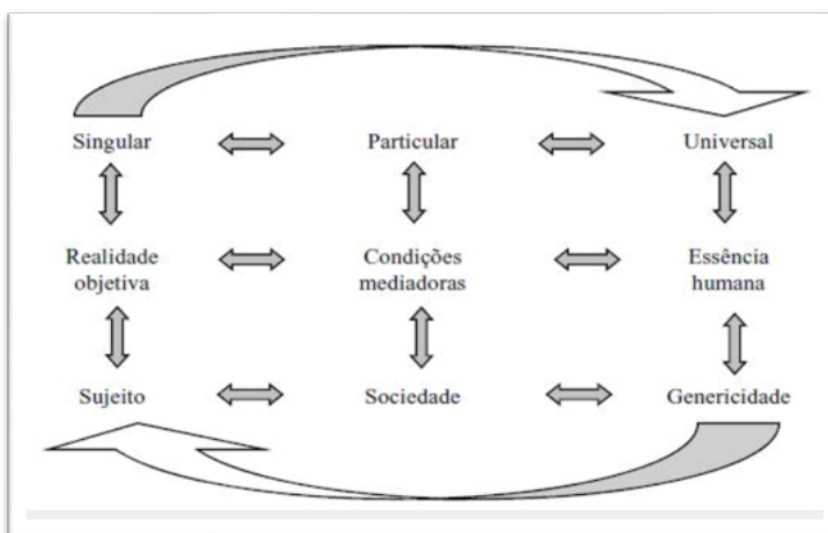
Supervisora Pedagógica: É muito difícil planejar os processos de formação, pois temos professores quase no final da carreira, outros do meio e outros praticamente iniciantes, além da **rotatividade de professores no começo do ano.**

Comprendemos toda a dificuldade apresentada pela supervisora pedagógica, no entanto compreendemos que a rotatividade, poderia funcionar como um multiplicador de práticas de reflexão e de atuação para outros e sob o enfoque histórico-cultural compreendemos que a coordenadora pedagógica poderia utilizar desse elemento como favorecedor do processo, ao invés de vê-lo como um obstáculo.

Vigotski afirma que aprendemos a partir do outro e nos constituímos, assim, a supervisora pedagógica poderia explorar as diferentes fases da carreira docente, e utilizar das trocas como meio de desenvolvimento de toda a equipe. Contudo, vislumbramos na fala da supervisora, que esse modo de agir e pensar são resultado de uma formação pensada num molde da prescrição, ou seja, pensada e elaborada por terceiros e executada por outros.

Os conceitos vigotskianos de mediação e internalização colocam em evidência a importância e real necessidade do outro nos processos de desenvolvimento. Sob esse viés, deve-se assumir que o desenvolvimento humano é um processo social, que ocorre em primeiro plano nas interações com os outros, para depois se tornar pessoal. A figura 03 nos ajuda a compreender o processo de mediação a partir da realidade objetivada.

Fluxograma 04- Processo de Mediação



Fonte: Do autor.

A relação entre “Singular/Universal/Particular”, presente na relação entre o indivíduo através das condições mediadoras com a sociedade, objetiva-se entre a realidade própria em que se encontram os indivíduos e a essência humana decorrente dos movimentos social e histórico de constituição de sua natureza. Aplicando a estrutura da mediação, representada na

figura, aos processos de formação continuada, compreendemos que a proposta formativa da escola deveria exercer a função de “condições mediadoras”, compreendendo a dimensão do “particular” de cada professor e ao mesmo tempo as demandas e o contexto da “sociedade” em uma relação dialética com a “Realidade Objetiva”, que seriam as reais condições onde o trabalho pedagógico se realiza.

Em outras palavras, compreendemos que a realidade objetiva, elemento próprio dos sujeitos institui-se a partir de diferentes mediações decorrentes das atividades humanas nas quais os sujeitos se inserem e tornam-se mediados. A mediação, característica essencialmente humana, deve ser compreendida como elemento capaz de potencializar os níveis de desenvolvimento. Ela ocorre entre os homens por meio da atividade produtiva e depende da maneira como o homem, pela interação, transforma a natureza e transforma a si mesmo.

O professor enquanto sujeito está inserido em uma realidade concreta e objetiva, mas ele traz consigo elementos da sua individualidade que serão confrontados na realidade por esse processo de mediação. Concebe-se, dessa forma que a relação entre o indivíduo e as características do gênero humano não ocorrem de forma direta nem imediata devido às condições próprias da sociedade, fazendo necessário um projeto de educação com vistas à humanização dos indivíduos.

c) A Jornada de trabalho

Podemos compreender pelas palavras das professoras, que essas, estão inseridas em uma jornada “cansativa”, “massacrante”. O professor acaba tornando-se o produtor de um trabalho mecanizado, o que o leva a atribuir ao processo formativo o mesmo sentido. Na concepção das professoras inseridos nesse contexto é possível averiguar o seguinte depoimento:

P7: Tenho que me desdobrar em duas escolas, assim penso que a formação continuada na escola deveria servir para resolver nossos problemas com atividades, pois muitas vezes temos que levar para fazer em casa, fora do nosso horário.

Gatti e Barretto (2009) confirmam essa ideia. Segundo as autoras os professores brasileiros, em geral, são contratados para uma jornada de trabalho de 30 horas semanais. Porém, o número de horas trabalhadas, sempre é maior. Percebe-se assim, uma grande diferença entre a quantidade de tempo remunerada e a quantidade de tempo efetivamente trabalhada. As tarefas realizadas para além do ensino, são feitas nas casas dos professores e,

assim, ocupam o tempo destinado à família, ao lazer, ao descanso e a própria formação. Duarte (2008) coloca ainda que, também fora da escola, os professores realizam tarefas concretas relacionadas à docência.

Analisamos, a partir das entrevistas abaixo, que o sentido atribuído pela professora está diretamente ligado a mecanização das relações, o que se concretiza em processos sem condições objetivas favoráveis ao desenvolvimento profissional.

P5: Acho que se houvesse uma formação continuada dentro do nosso horário de trabalho, mas me refiro a nossa jornada comum. Acho que isso seria impossível ((fica em silêncio)), mas seria a melhor coisa que poderia acontecer. **Seria uma realização profissional.** Pois o dia que temos que ficar para a formação, eu tenho que levantar às cinco horas, quando não levanto mais cedo. E vou dormir umas dez, onze horas. À noite eu faço janta, faço tudo à noite.

P6: A gente **encontra muita dificuldade** sim, embora a gente goste de fazer essa formação continuada. **O fato de ser fora do horário é muito complicado. Você pode até falar que isso faz parte da nossa carga horaria**, mas depois de um dia longo de trabalho, com duas turmas (a professora se refere a dupla jornada que exerce), não é fácil. Fora que eu tenho uma filha de 10 anos. Também passo o dia inteiro na escola. Ainda cuido da minha casa e não tenho ninguém que me ajude. Só minha filha mesmo, que lava a louça, arruma a cama. É tudo por minha conta: é pagar contas, ir ao mercado, tudo! O dia que tem que ficar aqui, complica tudo.

A partir da exposição das professoras acerca da jornada de trabalho fica evidente que o fato de a formação ocorrer após o horário das aulas causa certo descontentamento, justificado pelo cansaço, pelas jornadas duplas. Em consequência dos baixos salários recebidos pela categoria, pois enquanto outros profissionais mais bem remunerados encontram tempo livre para a família e o lazer por meio da contratação de mão de obra doméstica, as professoras não têm condições de fazer o mesmo (VASQUES-MENEZES; CODO; MEDEIROS, 2006).

A professora P5 chega até falar em “realização profissional” ao se referir à possibilidade de processos formativos ao longo do horário de trabalho, sem a necessidade de ficar na escola após o encerramento do turno.

Impossível não compreender que o sentido que elas atribuem a formação continuada está diretamente afetado pelas condições nas quais ela se realiza principalmente no que diz respeito ao horário e a periodicidade. Destacamos também que as professoras acabam por apresentar elementos de suas vidas particulares, o que colabora para compreendermos que o fato de participarem da formação afeta a vida particular.

Durante a formação de hoje percebi que uma professora se mostrava bastante preocupada, saía da sala várias vezes, ficava o tempo todo olhando para o celular e por algumas vezes o telefone tocou. Em um dos momentos em que a professora saiu

da sala e retornou, ela pediu para se ausentar. Após a sua saída uma colega comentou com os presentes que a filha da professora, de dez anos, se encontrava sozinha em casa. Observei que eram 20h00. A supervisora pediu silêncio, e também que todos retornassem as atividades (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR – 24/05/2016).

Cruzamos os dados das entrevistas com a nossa observação e percebemos que o fato de estarem cansadas, preocupadas com outras atividades afetam consideravelmente a concentração e a qualidade da formação realizada. No entanto percebemos pela postura da supervisora pedagógica que a escola não se dá conta dessas questões.

d) O reconhecimento profissional: valorização e a questão salarial

Areladas às condições da jornada de trabalho estão os problemas salariais e a desvalorização da carreira. Assim, “a degradação dos profissionais da educação tem dois focos [...] salário e formação, ou seja, pagando-se pouco e formando-se mal” (FREITAS, 1992, p. 153).

O reconhecimento do professor pode ser analisado a partir da perspectiva da valorização profissional, através de condições adequadas de trabalho, plano de carreira e também pelas questões salariais. Embora seja uma temática amplamente discutida pelos sindicatos e organizações docentes, a questão salarial do professor ainda se configura como uma condição objetiva que afeta significativamente a sua compreensão do processo de formação continuada, pois sob a forma de organização que temos hoje, na qual os professores são consideravelmente mal remunerados, o professor se vê obrigado a exercer jornadas duplas e em muitos casos triplas para sobreviver.

P5: Eu tenho dois trabalhos, além de ser professora aqui na rede estadual, também trabalho na escola particular. Só um emprego não dá para pagar as contas.

P6: [...] para manter meu filho na faculdade, tive que pegar outro emprego, assim, trabalho em duas escolas e aos finais de semana, às vezes dou algumas aulas particulares.

E nessa lógica, quanto menor o salário do professor, mais ele tem que trabalhar e conseqüentemente menos tempo terá para se formar, se desenvolver, “ganhando pouco e por isso sobrecarregado de aulas, o professor não tem tempo para pensar em outra coisa a não ser em trabalhar” (PATTO, 2012, p. 18).

Pesquisador: Quais os desafios que você acredita estarem postos para a formação continuada desenvolvida no espaço escolar?

P6: [...] de fato a gente poderia **receber por isso**, ter um **retorno financeiro** de nossos esforços.

P8: Penso que essas horas da formação continuada que a gente faz aqui na escola **deveriam ser pagas**. Nossa é muita coisa para gente que trabalha em duas escolas. A gente leva muito serviço para casa, e ainda tem leituras da formação para realizar. **É muita coisa, precisava remunerar a gente.**

A valorização profissional é marcada severamente pela problemática das questões financeiras. Gatti, Barretto e André (2011), ao traçarem o perfil salarial dos professores no Brasil evidenciam a realidade fragilizada acerca da remuneração dos professores e o consequente impacto negativo em relação ao desejo de busca de novos processos formativos. Para a autora o estudo demonstra que ao serem mal remunerados os professores acabam por desistir de sua formação, ficando apenas com sua formação inicial, o que pode ser evidenciado com o depoimento das professoras:

P3: Por enquanto não. Só se tiver algum incentivo no futuro. Nesse caso eu volto.

P7: Sinceramente, nem penso em fazer nenhum curso! Não há incentivo, não há valorização! Precisar creio que precisamos, mas vamos levando. A gente ganha pouco, quase não dá para viver. E ainda inventam essa formação continuada e querem que fiquemos mais tempo na escola. Complicado!

Nas falas das professoras fica evidente o sentido que ela atribuiu ao processo de formação com relação à falta de expectativas ao seu desenvolvimento diante da configuração de um quadro caótico para a valorização docente no Brasil. Analisando esses sujeitos, compreendemos que essas condições objetivas tendem a fazer uma ruptura entre o significado da formação e o sentido de se desenvolver, ou seja, esses sujeitos não são capazes, ou não sentem a necessidade de buscar algo, porque não há valorização.

Tais impasses estão relacionados ao seu investimento profissional, na medida em que continuar a formação investindo na carreira, é apontado pelas entrevistadas como algo que não traz benefícios, pois não é valorizado no ensino público.

Pesquisador: Você realiza ou gostaria de realizar alguma formação fora do espaço escolar?

P1: Eu penso sim, **tenho desejo de aperfeiçoar**. Mas os professores daqui da escola dizem que é **bobagem**.

P4: No início de minha carreira ((pensa)) eu até cheguei a fazer uma especialização, **mas se fosse hoje eu não faria**, pois não tem retorno.

P8: Nossa meu filho! ((a professora se desculpou pela expressão)). Eu fiz muitos cursos fora da escola, antes se a gente quisesse algo deveria pagar. Não era como hoje. Mas infelizmente não tive o reconhecimento por nenhum deles. **O Estado não**

reconhece o nosso esforço. Não sei se ainda vale a pena a educação ((pensa, e depois fica emocionada, e pede para sair da sala de entrevista)).

Compreendemos que as condições objetivas da não valorização profissional acabam por vezes criando um ambiente desmotivador no grupo de professores. Destacamos das falas acima a concepção de educação ressaltada pela professora P8, não só o modo com o qual ela lida com a questão do reconhecimento, mas também como significa o cenário da educação brasileira em relação à desvalorização do profissional. Nesse momento ela revela elementos de sentido que foram constituindo-se na sua história pessoal, dentro de relações sociais e históricas constitutivas da sua identidade.

As vivências “envolvem necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito no mundo” (TOASSA, 2011, p. 35). Isso quer dizer que o sujeito jamais se mostra indiferente a uma situação de vivência, ela sempre terá para ele uma conotação emocional forte, o que ficou muito claro no estado emocional da professora ao abordar a temática.

Fica evidente a crença de que a educação poderia ser diferente, mas para isso deveria haver uma preocupação por parte do Estado em remunerar melhor os professores, valorizá-los, em proporcionar de fato espaços de valorização. “A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre [...] uma vez que isso depende de um conjunto de relações, mas que poderá ser um elemento de grande contribuição para essas transformações” (CHRISTOV, 2005, p. 10).

Outra dificuldade muito presente em seu relato (P8), relaciona-se a falta de reconhecimento financeiro, fato que a desestimula a investir em uma formação continuada, uma vez que esta não será reconhecida. A partir da reflexão realizada pode-se constatar que as dificuldades apresentadas pelas professoras localizam-se tanto em questões objetivas da escola, como a falta de recursos.

e) As condições do espaço escolar e as relações interpessoais

Os principais aspectos apresentados pelas entrevistadas no que diz respeito às condições objetivas evidenciam as questões acerca do recebimento de recursos financeiros precários, em relação à escola, por essa ser da rede pública e não possuir equipamentos (Multimídia: Tvs, rádios, notebooks) suficientes para mais de um professor poder trabalhar; além do investimento financeiro, por parte do Estado para as estruturas físicas da escola; e

ainda não ter uma equipe de apoio para auxiliá-los na execução das atividades, construindo o sentimento de desmotivação explicitado pelas entrevistas, que parece impedi-las de realizar-se completamente em seus objetivos como professoras.

A reunião de formação de hoje (18/05/2016), começou um pouco fora do horário. Por várias vezes a supervisora pedagógica convidava as professoras para entrar em sala para o início das atividades, porém sem êxito. Com a chegada da diretora, as professoras se dirigiram a sala, isso cerca de 40 minutos após o horário determinado para o início. Percebi, pelos comentários das professoras que há certo descontentamento em relação a esse encontro, porém nenhuma delas manifestou de forma clara para a supervisora ou para a diretora. Entre os comentários que foram fazendo umas as outras, dizem sobre o material recebido (cópias xerocadas, que se encontram com baixa qualidade e ainda a iluminação da sala, que se encontra comprometida) (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR – 18/05/2016).

Sob as condições do espaço escolar as professoras apontam:

Pesquisador: Você gostaria de dizer algo, que não foi perguntado mais acha significativo a respeito da escola e das condições que são oferecidas para a formação continuada?

P2: **As dificuldades já começam por todas as partes**, a contar do material que a gente recebe **esses xérox muitas vezes apagados**, a gente tem que ficar na escola depois das 17 horas, escurece e a escola não tem iluminação suficiente.

P5: Acho **muito difícil a gente ficar falando**, parece que soa como reclamação. Nossa, mas falta tanta coisa aqui. As condições são precárias. Se quisermos dar conta da nossa profissão temos que buscar nos superar a cada dia. **Sei lá em um dia a gente tem que fazer a formação até muito tarde**. No outro, temos que voltar no final de semana. Isso sem contar o trabalho que levamos para casa, ah ((pensa)) isso nem se fala. Precisamos de fato de condições boas de trabalho. E conseqüentemente de formação.

Pelas afirmações das professoras podemos inferir que algumas têm uma percepção mais abrangente das reais necessidades dos processos formativos. Identificamos a partir da fala da professora P2 e também em nossa observação que o material utilizado através de cópias xerocadas são apostilas desenvolvidas pela supervisora pedagógica para os encontros formativos, normalmente são retirados de material de outros cursos que são ofertados na rede particular de ensino da cidade.

Gatti, Barretto e André (2011) analisando as novas exigências ao trabalho docente, colocam que os professores, na atualidade, trabalham em uma situação tensional. Segundo as autoras

[...] o cenário no qual os professores atuam e o foco de suas formas de atuação têm demandado complexidade crescente. A essa 'complexificação' da condição docente aliam-se a precarização de suas condições de trabalho no contexto comparativo do exercício de outras profissões e as dificuldades de manter condições favoráveis para

a autoestima e, em representação, criar estima social (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 26).

Ao se utilizar de um material previamente pronto, se reduz o professor a reprodutor de uma proposta desenvolvida externamente, por terceiros, e que assim desconsidera a singularidade de cada escola. Ainda sobre as condições materiais

Há uma estreita ligação entre o processo de profissionalização docente e as condições concretas de trabalho. No Brasil, o trabalho do professor sempre foi marcado pela desvalorização, saber das condições das escolas em seu aspecto físico, como material e humano (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 45).

Quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um mero “dador de aulas” (PEREIRA, 2007). Podemos pensar, a partir disto, na discussão sobre a importância de serem desenvolvidas políticas públicas para a educação, que tenham como foco os profissionais da área, sua atuação, suas condições de trabalho, seus direitos e reconhecimentos.

Pesquisador: Quais os desafios que você acredita estarem postos para a formação continuada desenvolvida no espaço escolar?

P2: Acredito que falar da nossa formação pressupõe **apoio pedagógico**.

Pesquisador: Em que sentido?

P2: Na verdade eu penso que a formação deve ser nosso **apoio pedagógico** como um todo. Porém eu percebo muita coisa que precisava mudar.

Pesquisador: Você gostaria de falar sobre as questões necessitam mudanças?

P2: Vou falar ((pensa)), ((a professora fica bastante tempo em silêncio)). Talvez algumas pessoas possam até querer me matar ((risos)), mas eu não penso que tudo seja questão de dinheiro. Aqui mesmo na escola, a gente tem esse processo formativo, acho que isso que te trouxe aqui. **Mas falta muito nos nossos relacionamentos, um bom dia! Boa tarde! Tipo... Como você está? Acho que essa essência do ser humano vai se perdendo na escola.** Penso que esse aspecto precisava ser resgatado na formação continuada, afinal de contas somos pessoas.

A professora P2 traz em sua fala elementos que nos permitem compreender a necessidade de processos formativos que se preocupem de fato com a formação humana, ou seja, em que as relações interpessoais sejam favorecidas. A constituição dos homens se dá pela interação com o meio que o rodeia, de forma a contribuir na sua formação e interferir na sua atuação no mundo. Compreendemos que o meio se dá através das relações dos sujeitos, mediados pelas instituições sociais e pelas políticas que definem as regras e a dinâmica social. Dessa forma, ao interagir com o mundo, o sujeito transforma-o e transformando-o, também se modifica.

Contudo a partir das condições objetivas encontradas na realidade da escola,

compreendemos que essas condições não tem favorecido o desenvolvimento humano do professor, por alijar o seu trabalho e mecanizar as suas ações. O processo formativo, embora presente na instituição, não tem cumprido o papel de ser o potencializador de mudanças na concepção dos professores.

Se tomarmos as categorias sentido e significado para compreender os sujeitos inseridos nessas condições subjetivas, compreendemos o grande descontentamento com os processos formativos. O sentido do professor está ligado a sua sobrevivência, de forma que não haverá desenvolvimento, uma vez que não houve alteração do meio por meio de novas necessidades. Defendemos ao longo de toda a pesquisa que as constituições do meio não são determinísticas, mas afetam os sujeitos em suas subjetividades.

Contudo nossos questionamentos se dão sobre o fato de que essas condições não tendem a permitir que o professor tenha potencializado o seu desenvolvimento humano, ou seja, desenvolvendo novas capacidades, criando novas necessidades. Compreendemos que os processos de formação continuada de professores devem agir sob as condições objetivas, pois compreendemos que elas são cerceadoras de desenvolvimento e na maior parte dos casos não são percebidas.

É sob essa premissa que acreditamos que a formação continuada amparada nos aspectos da teoria histórico cultural pode favorecer o desenvolvimento do professor. Não consideramos que um referencial teórico seja capaz de resolver os problemas econômicos e sociais da profissão docente no Brasil, caso assim fosse, eles não mais existiriam. Acreditamos nesse elemento potencializador ao permitir ao professor a tomada de consciência do que essas condições objetivas têm feito com o seu desenvolvimento profissional não aconteça.

Sem uma formação consistente não é possível criar condições subjetivas que interfiram nas condições objetivas. Os processos formativos que se desejem são aqueles capazes de promover a integração entre o sentido e significado, de modo a se tornar desafiadores das condições objetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a educação presente, o homem não atinge plenamente a finalidade da sua existência. [...] Podemos trabalhar num esboço de educação mais conveniente e deixar indicações aos pósteros, os quais poderão pô-las em prática pouco a pouco.

Immanuel Kant (1989)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final de nossa pesquisa, assumimos a concepção de que algumas considerações podem ser defendidas. No entanto, o objetivo a que se destina esta parte final do trabalho, de forma alguma se pretende a concretude e finalização das discussões acerca dos processos de formação continuada de professores, uma vez que compreendemos a incompletude do ser humano sabemos que nosso olhar pode desvelar apenas uma interface da complexa rede de configurações que se dão acerca do objeto analisado.

A formação continuada de professores, nosso objeto de estudo, se configura sob o prisma de uma complexidade de fatores que se tornam bastante abrangentes e estão ligados ao desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e da profissão docente. Para além da aprendizagem da matéria a ser dada em sala de aula, a formação de professores traz aspectos relevantes que constituem a identidade do professor enquanto indivíduo humano.

Buscamos ao longo desta pesquisa compreender o processo de formação continuada de professores realizado na escola e suas implicações para o desenvolvimento humano, dessa forma, fomos a campo e realizamos observações da realidade vivenciada, nos inserimos no processo formativo e buscamos ouvir os envolvidos.

A partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural buscamos analisar quais os aspectos da formação continuada, centrada no espaço escolar, podem ser favorecedores de desenvolvimento humano, compreendendo que o desenvolvimento humano é marcado pela produção histórico-cultural e a constituição do ser humano é o resultado da experiência humana produzida ao longo dos tempos. Desse modo, compreendemos o processo de desenvolvimento como uma ação não linear, mas um complexo processo dialético, em que as influências externas, o meio e a vivência são essenciais para o desenvolvimento do sujeito.

Essa abordagem nos remete a olhar para os processos de formação continuada a partir do desenvolvimento humano com outras possibilidades, ou seja, permitem o olhar histórico marcado pela percepção das positivities do nível de desenvolvimento do sujeito, comprometido com a máxima humanização. Assim, a pesquisa desvela através dos sentidos e significados assumidos pelos professores as principais concepções acerca do processo formativo ao qual estão inseridos.

Compreendemos que, os sentidos, constituem a soma das experiências, histórias de vida, motivações, compreensões individuais. Por isso, os sentidos são mais amplos e complexos do que os significados, mas aqueles não existem sem estes. Os significados, por

sua vez, são conteúdos constituídos e construídos coletivamente e estão relacionados aos conceitos que os professores têm sobre a formação continuada.

Os sentidos e significados deflagrados pelos professores ao longo da pesquisa evidenciam que a formação na qual estão inseridos se baseia, sobretudo em subsidiá-los ao como fazer, uma vez que o meio não deve ser alterado. Evidenciou-se que a formação continuada é desenvolvida a partir de uma rede de significações, pautadas nos conceitos de melhoria de resultados, teoria e prática, preceitos técnicos e com foco na aprendizagem dos alunos. Identificamos que existe um significado construído pela escola e equipe gestora que se opõe aos sentidos construídos pelos professores.

Embora os professores estejam inseridos e participando do processo formativo, afirmamos que são formações que não suscitam os professores a tomarem consciência de sua ação e do potencial de seu trabalho. Sob esse viés as formações se caracterizam essencialmente pela adaptação e pelos aspectos desumanizadores, ou seja, é a técnica pela técnica, o treino pelo treino. É o que também Marx, conceitua como trabalho alienado, ou seja, a falta de consciência sobre o produto de sua força de trabalho.

Chegamos ao final desse processo com alguns esclarecimentos e novos questionamentos. Ficou evidente para nós que as transformações pedagógicas que se pretendem em um processo de formação não dependem apenas da constituição de um processo formativo, mas implicam consideravelmente modificações nas condições subjetivas e objetivas dos sujeitos.

Nas condições subjetivas por acreditarmos que o sujeito que está no centro da formação precisa estabelecer uma relação entre o significado proposto e o sentido estabelecido, pois se não há essa relação, compreendemos que não há desenvolvimento. Das condições objetivas, para compreender em que condições essa prática se realiza e quais os desafios a serem superados.

Acreditamos que não é qualquer projeto de formação continuada e ou projeto pedagógico da instituição que se torna capaz de criar as condições favoráveis para que essa transformação aconteça. É preciso, segundo Vigotski (2001a), um ensino e conseqüentemente, uma formação docente que incida no avanço das capacidades dos sujeitos, de forma a potencializá-los a funções mais elaboradas. Uma formação pautada na lógica da teoria histórico-cultural deve ser desenvolvida colocando o professor como agente do processo, sujeito transformador em seu contexto social, transformando o contexto e a si próprio ao mesmo tempo.

Chegamos a esse momento, certos de que os estudos sobre a formação docente demandam conhecimento das relações em que se estruturam. De modo a considerar o professor como sujeito inserido num debate para além do campo de sua atuação. O significado do trabalho docente é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

É sob esse contexto que a teoria histórico-cultural nos permite compreender as propostas pedagógicas de formação continuada de professores, uma vez que se configuram como o próprio trabalho do professor. Dessa forma é inevitável dizer que as políticas de formação continuada dos professores, em nosso caso, da rede pública, estão pautadas em um paradigma “organismo-meio”, ou seja, sob uma lógica em que o essencial é que o professor se adapte ao meio.

Para Vigotski (2001a), o ensino que promove o desenvolvimento necessita da participação ativa dos envolvidos. Sob essa perspectiva o desenvolvimento acontece a partir das trocas estabelecidas entre os parceiros, e entre o meio no qual estão inseridos. Sendo assim, cada sujeito, em sua trajetória de vida, está em contato com diferentes elementos e contextos socioculturais.

Reafirmamos o papel da formação continuada como importante recurso de mediação para o desenvolvimento do professor, compreendendo o meio como uma fonte rica e diversificada para esse fim. Nosso processo de humanização não para ao longo da vida e sempre é tempo de desconstruir práticas alienadas e alienadoras, empobrecedoras do desenvolvimento humano presentes na cultura escolar.

A partir da premissa de que o que move o desenvolvimento é a necessidade que está na base da constituição da atividade humana e nos processos de formação de professores, é imprescindível criar a necessidade para a formação dos professores. Segundo Leontiev (1978), a sociedade não para de se movimentar e modificar-se. Nessa perspectiva, a educação não pode parar de se transformar. Proporcionar aos professores processos formativos com caráter humanizador significa uma transformação profunda no foco da educação comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento humano na escola.

Contudo, precisamos deixar claro que o sentido por nós defendido do desenvolvimento humano não é instituído nas práticas de formação de professores pelas políticas públicas do campo da educação, posto que os processos humanos extrapolam as objetividades de qualquer programa de formação de professores. Somente os formadores, gestores e os próprios

professores poderão dar esse sentido à formação de professores, inserindo esses processos de formação como um projeto de existencialidade na sua vida.

Temos consciência de que este trabalho ainda se configura de modo incipiente, mas de relevância significativa, pois permitiu contextualizar e compreender as concepções dos professores sobre a formação continuada ofertada no espaço escolar. Sabemos que não possuímos todas as respostas aos possíveis questionamentos sobre a temática. Contudo, a partir dos sentidos atribuídos pelos professores e o desafio das condições objetivas deflagradas, torna-se necessário novos estudos, assim como a proposição de uma intervenção na realidade pesquisada por meio de um projeto formativo, sustentado nas concepções teóricas que assumimos.

Envidaremos nossos esforços nesse intuito, no caminho que desenvolveremos em nosso doutorado. Buscando compreender novas relações estabelecidas a partir da intervenção da realidade, compreendendo também as reverberações nas práticas adotadas pelos professores.

Após o caminho percorrido até aqui, compreendemos que o mesmo “meio” que nos inquietava inicialmente, continua. Porém, agora com novas questões, para um sujeito que vivenciou o meio de outra forma e aprendeu a olhar de outro modo o mesmo objeto.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: _____. **Psicologia Sócio-histórica**, São Paulo: Cortez, 2009.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos**: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- _____. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 2003.
- _____. Para uma conceptualização dos fenômenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In: TAVARES, J.; SANTIAGO, R. A. (orgs). **Ensino superior (in)sucesso acadêmico**. Porto: Porto Editora, 1997.
- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: N. BROOKE; J. F. SOARES (org.) **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!**: repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.
- _____. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. IN: MACIEL, L. S. B.; NETO SHIGUNOV, A. (Org). **Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, H. A.; SILVA, M. (Orgs.). **Formação de professores, culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. E-book online. **X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Anped Sudeste, 2011.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento Final X**: Encontro Nacional. Brasília, 2000.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 35, p. 539-564, set/dez. 2005.
- BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Porto Editora,

1996. (Coleção Ciências da Educação)

_____. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal 11494 de 20 de junho de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2007.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996a.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal 9424/96 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília: MEC/SEF, 1996b.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNE nº 196/96**, de 09 de outubro de 1996. Brasília, 1996c.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Brasília: 2010

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 1999.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Plano nacional de educação - PNE**/Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2014.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: INEP, 2006.

CANÁRIO, R. "Os Estudos Sobre a Escola: Problemas e Perspectivas", In João B. (Org.). **O Estudo da escola**. Porto: Porto Editora. 2011.

CANDAU, V. M. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. **A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional**. Em Aberto, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.

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.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H.; BRUNO, E. B. G. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COLE, M., SCRIBNER, S. Introdução. In: VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

CORRAGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/ PUC-SP, 2000.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O campo de pesquisa sobre formação de professores. In: SOUZA, J. V. A. de; DINIZ, M.; OLIVEIRA, M. G. (org.). **Formação de professores (a) e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

DOURADO, L. F. Financiamento da educação no Brasil: aportes teóricos e a construção de uma rede de pesquisadores. In: GOUVEIA, A.B.; SOUZA, A.R.; TAVARES, T.M. (Org.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: UFPR, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: textos para discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DUARTE, A. M. C. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global Editores, 1982.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1996.

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-reflexivo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. "A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski". **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2003.

FELDENS, M. G. F. **Educação de professores: tendências, questões e prioridades**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 16-26, nov./dez. 1984.

FERNANDES, M. J. S. Formação de professores no Brasil: Algumas reflexões a partir do trabalho docente. In.: **Educação e humanização as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

FERREIRA, D. J. **Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas 2007** 268 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

FRANCO, P. L. J.; LONGAREZI, A. M. **Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da Teoria da Atividade**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 25, n.50, p. 557-582, jul./dez., 2011.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

FRIGOTTO, G.. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010..

FUSARI, J, C. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. 1997. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

FUSARI, J. C. ; RIOS, T. A. Formação Continuada dos Profissionais do Ensino. **Cadernos Cedes**. Campinas (SP): Papyrus, n. 36, 1992.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2011.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. **Professores do Brasil: impasses de desafios.** Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

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

GONZÁLEZ REY, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, jun. 2007 .

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

KANT, I. **Crítica da razão pura.** Tradução de Manuela P. dos Santos e Alexandre F. Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 1989.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: antologia.** Moscou: Editorial Progreso, 1983.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: Davídov e a Teoria Histórico-cultural da atividade.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1994.

LÜDKE, M. **Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e**

médio – as licenciaturas. Série Cadernos CRUB, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 5-96, maio 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981

MACHADO. **Projeto político pedagógico**. Escola Estadual Rubens Garcia. Machado/MG, 2016.

_____. **Projeto de formação continuada**. Escola Estadual Rubens Garcia. Machado/MG, 2016b.

MARCELO, C.. Lineas de investigación en formación del profesorado. In: _____. **Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos**. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de valorização. In. ANTUNES, R. (org.) **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2004.

_____. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: Fernandes, F. (org.). Marx, K., Engels, F.: **História**. 2. ed. São Paulo, Ática, 1983.

_____. **O capital**. Crítica da economia política. SP: Abril Cultural, 1962

MARX, K; ENGELS F. **A Ideologia Alemã**. Boitempo Editorial, SP, 2007.

MELLO, S. A. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 1999.

_____. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In: GOULART, A. L.; MELLO, S. A. (Org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MINAS GERAIS. **Do choque de gestão à gestão para a cidadania - 10 Anos de Desenvolvimento em Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2013.

_____. **Guia Projeto Aluno de Tempo Integral - SEE MG, 2009.**

_____. **Resolução SEE nº 416 de 4 de junho de 2003**. Institui na rede pública de Ensino de Minas Gerais o Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” de apoio às escolas em área de risco social, 2003.

MINAYO, M. C. De S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo, 2010.

MINAYO, M. C. De S.; MINAYO-GÓMEZ, C. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: P. GOLDENBERG; R. M. G. MARSIGLIA; M. H. A. GOMES (org.), **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro, Fiocruz. 2003.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **A. A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, M. K. **Psicologia, Educação e as Temáticas da vida contemporânea**. Moderna. 2010b.

_____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. São Paulo, Scipione 1997.

OLIVEIRA, V. F. de. (org.). A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, V. F. de. (org.). **Imagens de Professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000a.

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, R. L. **L. Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2012.

PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR**. 1998. 185 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1992.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINO, A. Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola. In: PEDROSA, M. I. (Org.). **Investigação da criança em interação social**. Recife: Ed. Universitária, 2005. (Coletâneas da ANPEPP, n. 4, p. 11-47)

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PONTE, J. P. et al. **O processo de experimentação dos novos programas de Matemática**: um estudo de caso. 1994. 210 f. Dissertação (Mestrado) – IIE. Lisboa, 1994.

PRETTI, D. **Análise de Textos Oraís**. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1990.

ROSA, E. Z.; ANDRIANI, A. G. **Psicologia Sócio-Histórica**: uma tentativa desistematização epistemológica metodológica. In: KAHHALE, Edna Maria P. (Org.). 2002.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. 13. ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1979.

SANTOS, L. L. de C. P. **A implementação de políticas do Banco Mundial para formação docente**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1998. (Cadernos de Pesquisa, n. 111)

_____. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para a educação básica – dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2003a.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2003b.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. New York : Basic Books, 1983.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SFORNI, M. S. F. Perspectivas de Formação, Definição de Objetivos, Conteúdos e Metodologia de Ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Organização do Trabalho Pedagógico**. Curitiba: SEED, 2015.

_____. Escolarização, Didática e Inserção Social: algumas reflexões. In: SOMMER, L. H.; QUARTIERO, E. M. (Org.). **Pesquisa, Educação e Inserção Social**: olhares da região sul. Canoas: Editora ULBRA, 2008.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26. **Anais...** Poços de Caldas: ANPEd, 2000.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. **Formação de professores em serviço**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SILVA, T. T. da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidadeescrita. In: SMOLKA, A. L. B.; GOÉS, M. C. R. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre RS: Mercado Aberto, 2000.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. 256 f. Tese. (Doutorado em Educação). 2008. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SOUZA, N. M. M. de. **Professores que ensinam alunos que não aprendem**: paradoxos em contextos de escolarização básica e a busca da compreensão do papel da atividade de ensino em matemática. Relatório (Pós-Doutorado em Educação). USP, São Paulo, 2013.

SOUSA, S. Z. Avaliação de Cursos: um componente de políticas de formação continuada de professores. In: SILVA, A. M. M.; MACEDO, F. M. T. et. al. (orgs.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

_____. **Consciência e atividade**: um estudo sobre e para a infância. 2004. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

TOLFO, S. R.; PICCININI, V. **Sentidos e significados do trabalho**: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 19, n. spe, p. 38- 46, 2007.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC-SP, 2000.

TULESKI. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Edum, 2002.

VASQUES-MENEZES, I.; CODO, W.; MEDEIROS, L. O conflito entre o trabalho e a família e o sofrimento psíquico. In: CODO, W. (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. 4. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VINHA, M. P.; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2011.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução

de Maria da Panha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2005.

_____. Pensamento, linguagem e desenvolvimento intelectual. In Vigotski, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância**. In. Vigotski, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. 2001c.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996a.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madri: Visor, 1991.

VIOTTO FILHO, I. A. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicologia educacional**. São Paulo, n. 29, p. 27-55, dez. 2009 .

YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos** (2. ed.). Porto Alegre: Bookman, 1994.

ZANELLA, A. V. **Atividade, significação e constituição do sujeito**: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Psicologia em Estudo, 2004.

ZAPOROZHETS, A. V. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1986

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ANUENCIA ⁴³

TERMO DE ANUÊNCIA


Referente à participação da escola na pesquisa

A E. E. _____ foi convidada a participar da pesquisa intitulada “A escola e o desenvolvimento humano”.

A instituição está ciente de suas responsabilidades como colaboradora da pesquisa e de seu compromisso no resguardo dos aspectos éticos que envolvem o desenvolvimento da pesquisa no interior da escola.

| |
|--|
| <p>Título da pesquisa: “A escola e o desenvolvimento humano”.</p> <p>Pesquisador responsável: Fábio Brazier</p> <p>Endereço: Rua Espanha, 203. Residencial dos Nobres – Machado/MG</p> <p>Cep: 37750-000</p> <p>Telefone: (035) 9 8883 9926</p> <p>E-mail: fbbrazier@hotmail.com</p> |
|--|

Assinatura do pesquisador responsável: _____




CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Eu, _____, portador do documento de identidade nº _____, declaro que fui devidamente informado pelo pesquisador *Fábio Brazier* dos procedimentos que serão utilizados, dos riscos e desconfortos, dos benefícios, da inexistência de custo/reembolso dos participantes, da confidencialidade da pesquisa.

A escola foi informada que poderá consultar o pesquisador responsável sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre a pesquisa.

Machado, 24 de novembro de 2015.

E. E. _____



Assinatura da gestão escolar

Diretora-DV
Masp: 661998-3

Escola Estadual

R020B2
Criada nos termos
art. 22 da Lei 2.610
de 08/01/1966

Machado - MG

⁴³ Por questões éticas optamos por não mencionar os nomes da instituição e da direção.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa “Escola e desenvolvimento humano”. No caso, se você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

Título da Pesquisa: Escola e desenvolvimento humano

Pesquisador Responsável: Fábio Brazier

Endereço: Rua Espanha, 203 – Residencial dos Nobres – Machado- MG –
Cep: 37750-000

Telefone: (35) 98883-9926 ou (35) 99863 -8607

Objetivos: Pesquisar em que medida as práticas pedagógicas podem contribuir para o processo de desenvolvimento humano de alunos e professores de uma escola da rede pública estadual de minas gerais

Justificativa: a necessidade de compreender o espaço escolar como elemento favorável para o desenvolvimento humano dos educandos através de uma pratica pedagógica pautada em elementos humanizadores. Ao contribuir com o desenvolvimento profissional dos docentes e da equipe gestora, sujeitos participantes, a pesquisa também estará promovendo o desenvolvimento escolar de toda a instituição de ensino, tornando-a um espaço humanizador.

Procedimentos do Estudo: o estudo será composto por entrevistas semi-estruturadas e observação. As entrevistas semi-estruturadas buscam, além de traçar o perfil dos participantes da pesquisa, provocar questionamentos diretivos quanto à concepção de formação docente; à compreensão do espaço escolar como espaço de desenvolvimento humano; às dificuldades

vivenciadas no processo educacional; às representações do processo de ensino e aprendizagem e perspectivas pedagógicas para o desenvolvimento humano. A observação, por sua vez, será um instrumento de coleta de dados que auxiliará na compreensão e análise do contexto social dos participantes da pesquisa, os professores e equipe gestora.

As entrevistas e os grupos de discussão serão realizados no próprio espaço de trabalho dos participantes da pesquisa, a escola. Serão realizados no ano de 2016.

As informações coletadas durante o estudo servirão para a discussão do processo de desenvolvimento humano, campo de pesquisa, para que os professores repensem suas concepções e práticas a esse respeito. Servirão também para a melhoria do desenvolvimento da instituição, como um todo, tornando-a um espaço favorável ao desenvolvimento humano.

Riscos e Desconfortos: Este projeto de pesquisa pode ser classificado como de risco mínimo, uma vez que não vem a desenvolver procedimentos que sujeitem o(s) participante(s) a maiores riscos do que os encontrados na realização de suas atividades cotidianas.

Cabe ressaltar, que mesmo classificada como uma pesquisa de risco mínimo, o pesquisador ficará atento a qualquer manifestação dos participantes ao longo do estudo, preocupando-se com a identificação de sentimentos e percepções de constrangimento, frustrações e perseguições que mesmo não previstos como risco possam ser deflagrados pelos participantes, tomando as medidas necessárias.

Caso algum participante sinta-se constrangido ou irritado durante os procedimentos da pesquisa, ou quaisquer outras intercorrências que possam surgir, as atividades serão imediatamente suspensas, respeitando-se o direito do participante em querer continuar ou não, ficando estes também livres para permitir que as informações colhidas até o presente momento possam ser ou não utilizadas pelo pesquisador.

Benefícios: a investigação beneficiará o desenvolvimento escolar, o estudo e o aprofundamento das condições do desenvolvimento humano na instituição, campo de pesquisa.

Custo/reembolso para o participante: não haverá nenhum gasto com sua participação no estudo. Você também não receberá nenhum pagamento com a sua participação.

Confidencialidade da Pesquisa: garantia de sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, os dados não serão divulgados.

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Eu, _____

(nome completo, idade, RG, endereço, telefone, *email*) declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado pelo pesquisador, *Fábio Brazier*, dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Poderei consultar o pesquisador responsável, Fábio Brazier, ou o CEPUNIFAL- MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, CEP - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Machado, _____ de _____ de _____.

Nome por extenso

Assinatura

APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO/DIÁRIO DE CAMPO

DATA ___ / ___ /2016

OBSERVAR E ANOTAR A PARTIR DAS SEGUINTE DIMENSÕES:

| ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE | | |
|--|--|-----------------|
| 1ª DIMENSÃO: ASPECTOS MATERIAIS, FÍSICOS E SÓCIO-ECONÔMICOS DA ESCOLA | | |
| CATEGORIA | O QUE OBSERVAR: | REGISTRO |
| Espaço escolar: localização | A localização da escola: observe o bairro onde se localiza (periferia, zona rural, centro etc.); as condições de acesso; a que há em proximidade. | |
| Espaço escolar: infraestrutura | A infraestrutura da escola: descrever as dependências da escola; profissionais lotados, provisórios e terceirizados; identificar quais as áreas/setores que têm carência de pessoal; total de alunos que atende; recursos e tecnologia disponíveis; observar se há materiais didáticos suficientes, uso de uniforme, refeição no turno letivo. | |
| Espaço escolar: perfil socioeconômico | Observar as atividades que desenvolve junto à comunidade; perfil do público de alunos e professores; problemas sociais que repercutem na escola (uso de entorpecentes, relações familiares etc.). | |

| ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE | | |
|---|--|-----------------|
| 2ª DIMENSÃO: O TRABALHO DA EQUIPE PEDAGÓGICA: O OLHAR DOS GESTORES | | |
| CATEGORIA | O QUE OBSERVAR: | REGISTRO |
| Direção | Observar quais as principais metas da sua gestão, como foi realizada a eleição, quais as expectativas da escola; como/se organiza fóruns de discussão, quais os canais de comunicação que estabelece com a comunidade escolar e extraescolar; como capta e gerencia os recursos; quais as principais demandas que identifica etc. | |
| Equipe pedagógica | Identificar e observar a qualificação profissional, como se integra às atividades escolares; qual sentido dá ao seu trabalho e como interage com a comunidade escolar. | |
| Projeto Político-Pedagógico | Observar se está vinculado às diretrizes nacionais de educação, se está articulado ao contexto social e político do momento; qual o perfil do aluno que se deseja formar, quais as orientações para a estrutura curricular, o que se espera de cada disciplina, em quais concepções teóricas estão fundamentadas, quais os procedimentos previstos para a execução do projeto; como o projeto prevê o engajamento dos agentes educacionais e sociais; como/se o projeto permite a interação do aluno com a realidade social. | |

| ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE | | |
|--|--|-----------------|
| 3ª DIMENSÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO DOCENTE | | |
| CATEGORIA | O QUE OBSERVAR: | REGISTRO |
| Formação | <p>Identificar como acontece o processo de formação do professor, como ele avalia sua formação acadêmica em relação às demandas escolares, se participa de cursos de formação continuada em outros espaços.</p> <p>Identificar as concepções de formação continuada que tem.</p> <p>Identificar os mecanismos de processos de formação existentes na escola.</p> | |
| Trabalho pedagógico: planejamento e avaliação | <p>Observar o processo de planejamento do trabalho, a quais conteúdos dá ênfase, quais métodos de ensino privilegia e em que medida observa a dinâmica escolar e extraescolar para adaptar seu planejamento.</p> <p>Observar qual papel assume o livro didático na suas aulas, se é central ou se é alternado com outros materiais e métodos de ensino.</p> <p>Observar a participação dos alunos, em que medida acompanha a sua aprendizagem.</p> | |

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**IDENTIFICAÇÃO**

Nome: _____
 Idade: _____
 Graduação: _____ Ano de conclusão: _____
 Tempo de atuação na educação: _____
 Tempo de atuação na escola: _____

EIXO 01: TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

01. Relate sobre o seu processo de formação inicial.
02. Você se realizou com a profissão?
03. Quais são os principais desafios que você enfrenta atualmente na profissão?

EIXO 02: CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

04. O que você entende sobre a formação continuada?
05. Em que momentos e espaços você participa da formação continuada?
06. As reuniões de Módulo II tem se caracterizado como espaço de formação continuada? Como é seu envolvimento? Comente.
07. A formação continuada que acontece na escola auxilia você em sua prática docente?
08. Qual sua opinião a respeito: relação entre formação continuada e aprendizagem dos alunos?
09. As estratégias utilizadas pela equipe gestora durante as formações contribuem para que se tornem eficientes?
10. Você acredita que a formação continuada na escola contribui mais para você que uma formação realizada em outros espaços?
11. Como a SEE-MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais planeja as formações continuadas ao longo do ano letivo?
12. Quais as condições favoráveis para garantir a formação continuada na escola?
13. Como são identificadas as demandas de formação? Como são definidos os temas a serem estudados?
14. Os temas estudados apresentam continuidade durante o processo de formação?

ANEXOS**ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A escola e o desenvolvimento humano
Pesquisador: Fabio Brazier
Versão: 2
CAAE: 51453615.6.0000.5142
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 122349/2015
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto A escola e o desenvolvimento humano que tem como pesquisador responsável Fabio Brazier, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de Alfenas em 01/12/2015 às 09:10.

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro **CEP:** 37.130-000
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3299-1318 **Fax:** (35)3299-1318 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A escola e o desenvolvimento humano

Pesquisador: Fabio Brazier

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51453615.6.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.430.648

Apresentação do Projeto:

Sem alterações em relação à versão anterior.

A partir dos referenciais teóricos da perspectiva histórico-cultural, a presente pesquisa investiga e busca compreender o processo de desenvolvimento humano que ocorre no espaço escolar, apresentando uma discussão sobre as contribuições, implicações e relações entre a dicotomia teoria e a prática do trabalho docente, 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 históricocultural a partir dos estudos de Vygotsky. Metodologicamente, pretende-se desenvolver um estudo de caso de caráter colaborativo, ao longo do primeiro semestre de 2016, no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana.

Objetivo da Pesquisa:

Sem alteração em relação à versão anterior;

Objetivo Primário:

Pesquisar em que medida as práticas pedagógicas podem contribuir para o processo de desenvolvimento humano de alunos e professores de uma escola da rede pública estadual de

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

Bairro: centro

CEP: 37.130-000

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3299-1318

Fax: (35)3299-1318

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.430.648

Minas Gerais.

Objetivo Secundário:

Identificar em que medida a formação docente, inicial ou continuada, favorece o desempenho de práticas pedagógicas favorecedoras de desenvolvimento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos mínimos bem avaliados. Benefícios de médio e longo prazos que podem ser classificados no campo das políticas educacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem fundamentada e estruturada, com relevância do ponto de vista sócio-educativo e que pode proporcionar bons resultados a médio e longo prazos para o sistema educacional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os TCLE foi corrigido e o termo de anuência apresentado, sanando as pendências da primeira versão.

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma.

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado do CEP acata o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--|--|------------------------|---------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_633379.pdf | 20/12/2015 07:53:27 | | Aceito |
| Outros | TERMO_DE_ANUENCIA.pdf | 20/12/2015 07:51:49 | Fabio Brazier | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO.pdf | 20/12/2015 07:48:12 | Fabio Brazier | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de | TCLE.pdf | 20/12/2015 07:46:43 | Fabio Brazier | Aceito |

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

Bairro: centro

CEP: 37.130-000

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3299-1318

Fax: (35)3299-1318

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS

Continuação do Parecer: 1.430.648

| | | | | |
|----------------|--------------------|------------------------|---------------|--------|
| Ausência | TCLE.pdf | 20/12/2015 07:46:43 | Fabio Brazier | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_de_rosto.pdf | 27/11/2015 00:19:28 | Fabio Brazier | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 01 de Março de 2016

Assinado por:
Celso Ferrarezi Junior
(Coordenador)

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro **CEP:** 37.130-000
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3299-1318 **Fax:** (35)3299-1318 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br