

A formação continuada dos professores da escola pública

Kátia Cristina Dambiski Soares

... a alternativa de uma determinada práxis, não está somente em dizer "sim" ou "não" a um determinado valor, mas também na escolha do valor que forma a base da alternativa concreta e nos motivos pelos quais se assume esta posição.

Lukács

Nos últimos anos o tema da formação continuada dos professores tem ganho destaque no meio acadêmico, nas reformas e nas políticas educacionais de modo geral. A formação do professor tem sido considerada por muitos (organismos internacionais, empresários, mídia, intelectuais...), e com enfoques diversos (formar o professor-reflexivo, o professor-pesquisador, o professor-profissional...). É elemento decisivo no que diz respeito à qualidade do ensino. No entanto, este enaltecimento vem acompanhado, contraditoriamente, de um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo na formação dos docentes. É a partir deste contexto que abordamos a temática da formação de professores, mais especificamente, daqueles que atuam na escola pública, por ser esta a escola que na realidade brasileira, capitalista periférica, atende à maioria da população, os filhos das camadas trabalhadoras. Interessa-nos discutir em que sentido e de que forma a formação continuada desses professores pode colaborar para sua "elevação cultural" (Gramsci) e, nesta direção, contribuir significativamente para a ampliação qualitativa do conhecimento ofertado à classe trabalhadora.

A discussão sobre a formação dos professores, relacionada à questão do conhecimento, nos remete à necessária consideração da função social da escola e sua dimensão política no contexto da sociedade capitalista. Neste sentido uma questão nos parece central: há a possibilidade da escola contribuir de alguma maneira para fortalecer um projeto contra-hegemônico de sociedade? Se isto for possível, de que maneira?

Por certo esta questão não é nova no debate educacional, especialmente entre

aqueles educadores comprometidos com um projeto de transformação radical das relações sociais². Nesta direção, corroboramos com a compreensão de Saviani (1991) acerca da função social da escola como sendo a socialização/democratização do conhecimento científico/elaborado às camadas populares. Trata-se, portanto, de considerar a escola pública no contexto da sociedade capitalista, sociedade esta, que se desenvolveu historicamente tendo por base a produção de bens materiais (mercadorias) voltada à obtenção de lucro (mais valia³). Este processo só se realiza na medida em que uma determinada classe social (hegemônica), detentora do capital e dos meios de produção, explora a força de trabalho de outra classe social (a classe trabalhadora) e desapropria⁴ esta classe, material e culturalmente, dos bens que ela própria produz. Sob a aparência de uma relação simples de troca de mercadorias (o capitalista compra a força de trabalho do trabalhador por uma determinada quantia X, correspondendo ao salário do trabalhador), se constituem relações sociais de exploração e dominação.

Esta é uma questão bastante complexa e que, embora seja o pano de fundo para a adequada compreensão da temática que aqui nos referimos, extrapola os limites deste texto. Porém, interessa ressaltar o fato de que sob a lógica própria do capitalismo, sob esse determinado modo de produção da vida humana, a maioria da população (as classes trabalhadoras) é constantemente impossibilitada de atender suas necessidades em âmbitos diversos, como diria Marx "do estômago à fantasia". E, esse processo ocorre, de forma que parece à maioria das pessoas, que se trata de algo natural, de

uma ordem social para a qual não há saída (fatalismo).

Nesse sentido se aponta a necessidade e possibilidade do desvelamento da aparência de "naturalidade" das relações sociais estabelecidas, ou seja, a possibilidade da transformação radical destas relações. Tal possibilidade estaria presente, de alguma forma, na medida em que a classe dominada se torne capaz de compreender a totalidade, complexa e contraditória, das relações sociais nas quais se insere. Em outras palavras, o conhecimento objetivo sobre a realidade, a correta apreensão do real, é condição indispensável para a intervenção consciente no sentido da sua transformação.

Portanto, é a partir da consideração da função social da escola na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica⁵, que apontamos para a dimensão política da educação calcada na importância do trabalho educativo que se realiza na escola pública. Pois, na medida em que esta escola cumprir com a sua função social, de garantir a transmissão-assimilação do conhecimento elaborado/científico, poderia contribuir para a elevação cultural das classes trabalhadoras, favorecendo o processo de compreensão da totalidade das relações sociais nas quais ela se insere.

Mas, como assegurar uma escolarização que supere a defasagem cultural histórica em que se encontra a classe trabalhadora com relação ao acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, e que possa instrumentalizá-la no caminho da transformação das relações sociais existentes? Como a formação do professor interfere neste processo? E, de qual formação se trata?

No intuito de aprofundar um pouco mais estas questões, mas considerando os

limites deste artigo, pois o tema é bastante amplo e multifacetado, procurar-se-á, na sequência do texto, discutir algo que nos parece fundamental neste debate, a natureza do trabalho docente como determinante da formação continuada dos professores.

Primeiramente, importa lembrar que a escola, tal como conhecemos hoje, é uma instituição que surge a partir da Idade Moderna. Saviani (1994 p.155) indica que partir da Idade Moderna a escola passa a ser a principal forma de transmissão dos conhecimentos produzidos socialmente, quando se rompem com as relações naturais que prevaleceram até a Idade Média, surgindo “a sociedade contratual, baseada nas relações formais, centrada na cidade e na indústria”. É nesta transição, da Idade Média para a Idade Moderna, que, com a mudança no modo de produção antes centrado no campo e a partir de então vinculado predominantemente à cidade e à indústria, que o conhecimento se converte de potência espiritual em potência material, passando a ser exigida a incorporação da ciência no processo produtivo. Esta nova sociedade cria, segundo o autor, a necessidade de generalizar o acesso à escola, principalmente o domínio da escrita. Assim, a escola passa a ser a instituição responsável pelo desenvolvimento de um processo pedagógico específico que, entendido como processo de trabalho humano, pode ser definido como atividade orientada para um determinado fim, a “atualização histórico-cultural do homem”⁶, a transmissão de conhecimentos, informações e valores. Nesse sentido, Saviani faz a seguinte consideração:

(...) se a educação pertencendo ao âmbito da produção não-material, tem a ver com idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem.

Nessa forma, isto é, considerados em si mesmos como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas ciências humanas, em contraposição às ciências da natureza. Diferentemente, do ponto de vista da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza. Com efeito, o que não é garantido pela natureza tem de ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens.

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele próprio produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, 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. (SAVIANI, 1996, p. 146).

O trabalho docente é, portanto, uma forma de trabalho não-material⁷, insere-se no âmbito da produção do saber, do conhecimento produzido histórica e coletivamente pelos seres humanos na medida em que estes

produzem as condições materiais da sua existência. A apropriação do conhecimento é condição para a humanização, dado que o homem não nasce homem (apenas o é enquanto espécie, nas suas determinações biológicas), mas ele se torna homem pelo trabalho educativo. O conhecimento é, portanto, meio, e não fim em si mesmo.

No entanto, é preciso considerar que sob a forma social do capital, no seio da luta de classes, calcada sobre uma determinada forma de produzir a vida humana, a distribuição e apropriação dos bens materiais e culturais produzidos pelo conjunto da sociedade, acontece de forma desigual. Isto significa que as classes trabalhadoras não são apenas desapropriadas materialmente, mas também e inclusive culturalmente. Isto é inerente à lógica do capitalismo, posto que está em jogo, de forma bastante complexa, a manutenção ou não, da relação de hegemonia que se estabelece entre as classes nesta sociedade. E, o saber objetivo, produzido historicamente, parece ser elemento decisivo nesta relação, o que por sua vez, nos indica a necessidade de observar com atenção a formação dos professores.

No contexto da sociedade capitalista, a formação dos professores (daqueles que irão atuar direta e intencionalmente no processo de socialização do conhecimento elaborado às novas gerações por meio da escola) assume um papel específico, pois o saber nesta sociedade é elemento necessário e, de certa forma, indispensável à produção⁸. No entanto, ao mesmo tempo em que o domínio de um mínimo de conhecimento pelos trabalhadores se faz preciso para que o processo produtivo se efetive, este domínio, se ampliado, pode ser elemento que venha a atuar de modo contrário à lógica de exploração capitalista. Ou seja, a apropriação do conhecimento científico elaborado pode propiciar a compreensão das relações sociais, de exploração e dominação, em que estão inseridos os trabalhadores, instrumentalizando-os culturalmente e, desta forma, favorecer sua organização na perspectiva da transformação social. E, é aí, na nossa opinião, que se apresenta a possibilidade da escola contribuir para o fortalecimento de um projeto contra-hegemônico de sociedade.

A possibilidade da escola ultrapassar este mínimo de conhecimento necessário à produção no sistema capitalista pode ser, de certa forma,

O PROFESSOR NECESSITA DA ATUALIZAÇÃO CONSTANTE

A partir da afirmação da necessidade de uma formação inicial sólida e de qualidade, compreende-se que o trabalho docente exige por sua própria natureza, enquanto trabalho não-material, que o profissional da educação esteja constantemente se atualizando em relação aos conhecimentos produzidos pela sociedade. Esta condição é implícita para que a função social da escola se efetive, com a socialização do conhecimento elaborado/científico à maioria da população.

Neste sentido, o artigo procura discutir a formação dos professores relacionada a possibilidade de elevação cultural das massas, considerando que a forma e o conteúdo de tal formação pode trazer influências sobre o mínimo de conhecimento estabelecido pela sociedade capitalista para os trabalhadores em cada determinado momento histórico. Contrapõe-se à uma perspectiva pragmática/utilitarista do trabalho pedagógico presente na atualidade em diversas propostas para a formação de professores e busca apontar elementos que possibilitem a constituição de práticas voltadas à reflexão sistemática e coletiva sobre o trabalho pedagógico no interior das escolas.

subversiva com relação à ordem social estabelecida. Esta possibilidade precisa ser desenvolvida, precisa desencadear ações concretas, que dêem materialidade à crença e à luta por uma escola comprometida com os interesses da maioria da população. Nesse sentido, é preciso que a escola pública seja subversiva, que se oponha ao projeto das classes dominantes de perpetuação da hegemonia, e a qualificação do professor desta escola parece ser elemento decisivo para este fim.

Cabe ressaltar que isto não significa a apologia da escola, em sentido messiânico, como se, por meio dela pudéssemos fazer a revolução social. Historicamente é preciso considerar que, por um lado, a escola pública é exigência do próprio sistema capitalista para a sua produção e reprodução e, por outro lado, é luta histórica e espaço de resistência dos trabalhadores. Por este motivo, há que se levar em conta seus limites e suas possibilidades, ou seja, suas contradições. Já Gramsci dizia que sua proposta de uma escola única, “unitária”, não cabia numa sociedade capitalista, mas remetia à outra forma social, justa e igualitária quanto ao acesso aos bens produzidos pela coletividade. No entanto, é sob a consideração da forma social do capital que temos que agir no sentido de sua transformação, ou o fatalismo, o ceticismo e o imobilismo terão campo cada vez mais firme para se estabelecer entre nós.

Neste sentido, o trabalho docente, considerado no âmbito do trabalho humano, precisa ser entendido como atividade intencional, adequada a uma finalidade:

A atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 1968, p. 187)

Portanto, importa ressaltar que o trabalho, enquanto atividade humana intencional dirigida a um determinado fim, exige no processo de sua realização o adequado reflexo da realidade (conhecimento objetivo)⁹. Assim, a realização do trabalho docente, como uma forma específica de trabalho “não-material”, exige o planejamento, a prévia idéia da ação a ser realizada, o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, o conhecimento dos aspectos subjetivos e objetivos implicados no processo de ensino/aprendizagem, o conhecimento dos meios necessários para a realização da

ação, as condições reais/objetivas para que esta ação seja possível, para que o processo de trabalho culmine num produto o mais próximo possível do que foi idealizado: no âmbito educativo, isto significa que o processo ensino-aprendizagem de fato se concretize.

Aqui retomamos o ponto de partida de nosso texto, a questão da formação continuada e em serviço dos professores que atuam na escola pública. Primeiramente, afirmamos a importância de uma formação inicial de professores sólida e de qualidade (teórica e metodologicamente)¹⁰. Mas, considerando a natureza do trabalho docente como uma forma de “trabalho não-material”, afirma-se a formação continuada como exigência a ele inerente, dado que o trabalho docente exige que o profissional da educação esteja constantemente se atualizando em relação aos conhecimentos produzidos pela sociedade.

Assim, a formação continuada compreendida na perspectiva da atualização histórico-cultural do professor é condição implícita para que a função social da escola se efetive garantindo a transmissão e assimilação do saber elaborado/científico à maioria da população. Nesta direção, a escola poderia colaborar para a elevação cultural das massas e contribuir para o fortalecimento de um projeto contra-hegemônico de sociedade, dado que, pela formação deste profissional, principalmente daquele que atua na escola

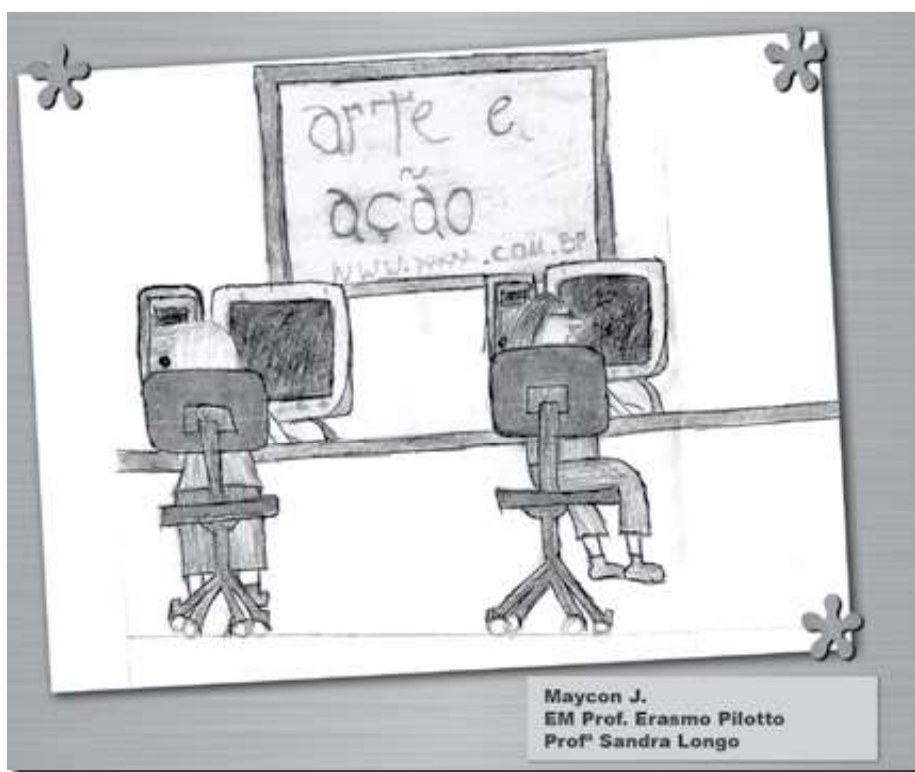
pública, se está também determinando, em alguma medida, a formação dos outros trabalhadores que “passam” pela escola.

Mas, também cabe ressaltar que, ao afirmar a necessidade de que o professor esteja *constantemente* se atualizando em relação aos conhecimentos produzidos histórica e socialmente, não significa adentrar ao campo do relativismo ou do ceticismo epistemológico¹¹, ou seja, negar a existência e a possibilidade da apreensão de um saber objetivo acerca da realidade e, por sua vez, da profissão docente. Afirmar a importância de uma formação de professores (inicial e continuada) sólida e de qualidade (teórica e metodologicamente) significa assumir que há um conhecimento próprio da profissão docente.

E é sobre este conhecimento e as possibilidades de sua apropriação pelo docente no campo específico da formação continuada, ou da sua qualificação em serviço, que buscaremos levantar alguns elementos para reflexão. De que modo a qualificação em serviço tem se realizado no interior das escolas? Quais são os espaços em que isto é possível?

Nesta direção, chamamos a atenção para a dimensão formativa da práxis pedagógica. A este respeito, Kuenzer (2002, p. 301) afirma ser necessário considerar que:

(...) o trabalhador se educa no e a partir do seu processo de trabalho, com



apoio da formação teórica adquirida nos cursos de formação inicial e continuada; mas é no trabalho, e através das relações estabelecidas a partir dele, que se constroem as competências profissionais, pela articulação entre conhecimento e intervenção.

Reforçamos aqui a compreensão do conceito de “práxis” em sentido marxiano, como a relação indissociável teoria/prática, para, desta forma, marcarmos posição contrária à atual tendência, ao que parece hegemônica, nas produções acadêmicas e documentos oficiais, de supervalorização da prática docente em sentido pragmático, restrita de maneira simplista ao cotidiano imediato¹². Nesta direção, se fortalecem na atualidade as pedagogias do “aprender a aprender” e do “aprender fazendo”, secundarizando a importância do professor compreender os fundamentos teóricos, ontológicos e epistemológicos da sua atuação profissional. Nesta direção, se fortalece também a defesa da competência profissional em sentido individualizado e competitivo, secundarizando, por sua vez, a formação e o compromisso político do professor (a dimensão política da educação).

Há atualmente, ao que parece, nas políticas voltadas à formação continuada dos professores e na literatura que possivelmente

as esteja sustentando, o agravamento da dicotomia da relação saber/fazer, já que o pólo do “fazer”, tem se descolado da necessidade do “saber”. Há a ênfase, nos programas de formação continuada dos professores, nas atividades, nos encaminhamentos, sem que haja necessariamente a discussão acerca do conhecimento que os fundamenta. E, na medida em que isto ocorre, parece haver também o esvaziamento da possibilidade contra-hegemônica, pois a fragilidade da formação continuada dos professores parece colaborar para que no interior da escola cada vez menos seja preocupação a questão do conhecimento, a questão da unidade teoria-prática.

Essa perspectiva pragmática/utilitarista do trabalho pedagógico, quando presente nas propostas para a formação de professores, defende a idéia de que para o professor ser capaz de ensinar, precisa apenas saber o “como fazer”, importando a aplicabilidade das atividades apresentadas nos cursos ou programas de formação continuada. Segundo Sánchez Vázquez (1968), tal perspectiva está vinculada à concepção posta no “senso comum”, de que teoria e prática são elementos distintos e opostos. Neste sentido, a exigência da prática, nos cursos de formação de professores, vem atrelada ao necessário esvaziamento teórico,

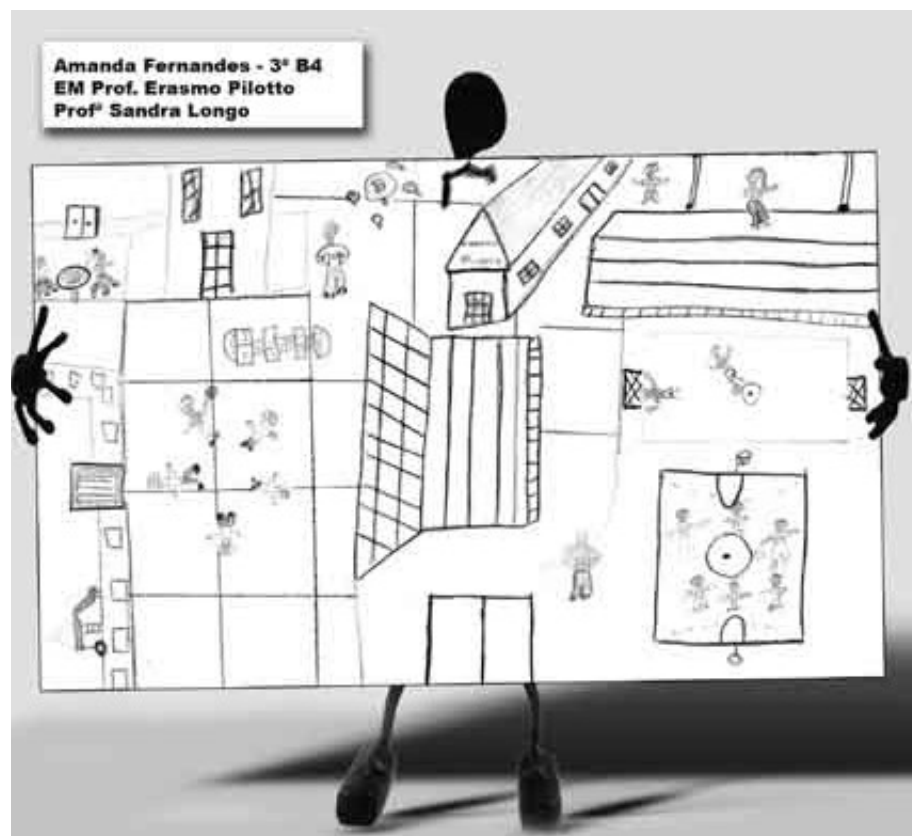
pois do ponto de vista do “senso comum” a teoria apenas “complica” a prática.

A partir deste quadro contextual, nossa preocupação se dirige para a busca de elementos que possibilitem a constituição de práticas voltadas à reflexão sistemática e coletiva sobre o trabalho pedagógico no interior das escolas. De que forma a escola, enquanto instituição, e o pedagogo, profissional diretamente responsável pela organização do trabalho pedagógico da escola, podem procurar criar espaços que possibilitem ao professor a reflexão, teoricamente fundamentada, sobre a sua prática, acompanhada da discussão sobre o currículo a ser implementado?

Podemos aqui citar alguns dos espaços já existentes na escola e que podem, ou não, colaborar para a qualificação dos professores: as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe, o Conselho de Escola, o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, a hora-atividade ou horário de permanência. E, defendemos que a maior ou menor interferência destes espaços na qualificação docente está intimamente relacionada à sistematicidade e intencionalidade com que tais espaços são organizados. Portanto, há a possibilidade de que, no interior da escola, o processo de reflexão sobre a prática não se limite aos muros escolares, ao cotidiano imediato, mas, a partir daí, busque-se a clareza “teórico-epistemológica” dos elementos que definem a prática (o que se ensina, como se ensina e por que se ensina), sendo possível falar então em práxis pedagógica: a prática didática do professor pensada, fundamentada e planejada intencionalmente e com objetiva direção contra-hegemônica.

Parece-nos que a compreensão de SAVIANI (1992) acerca da prática social no contexto de sua proposta de uma “pedagogia revolucionária”¹³ é elucidadora no sentido de indicar caminhos para pensarmos a qualificação docente que se realiza no interior da escola. Em primeiro lugar, cabe destacar sua compreensão acerca do que caracterizaria os métodos de ensino numa pedagogia comprometida com os interesses das camadas populares:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos





tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1992, p.79)

O autor alerta para o fato de que tal compreensão dos métodos de ensino não se constitui num caráter eclético, abrangendo métodos tradicionais e escolanovistas, mas pressupõe, ao contrário destas duas correntes, “manter continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade” (SAVIANI, 1992, p.79). Neste sentido, o autor propõe que o ponto de partida do ensino seja a *prática social*, considerada comum a professor e alunos, mas com uma diferença essencial do ponto de vista pedagógico, dado

que ambos se encontram em níveis diferentes de compreensão da prática social:

A compreensão do professor é sintética por que implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 1992, p.80)

A partir da prática social, Saviani (1992, p.81) nos indica a necessidade de identificação dos principais problemas postos, ou seja, uma *problematização*, que conseqüentemente levaria à definição de *qual conhecimento é necessário dominar*

para que tais questões possam ser resolvidas. Segue-se, portanto, segundo o autor, a necessidade de *instrumentalização*, de que o sujeito se aproprie dos “instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”. Tal instrumentalização poderá permitir que se dê a *catarse*, a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”, propiciando que se retorne à própria *prática social*. Neste ponto, ao mesmo tempo em que “os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica”.

A partir da compreensão de Saviani (1992), sobre a questão do método, pode-se inferir que a formação continuada dos professores, ou sua qualificação em serviço pode ter como ponto de partida a prática cotidiana do professor, a partir daí, buscar problematizá-la, identificando que conhecimentos seriam necessários para que o professor pudesse se instrumentalizar teórica e praticamente, de forma que o processo de formação continuada possa contribuir para que ele retorne à sala de aula com uma com-

preensão mais orgânica da prática pedagógica, transformando-a qualitativamente.

Nos parece que este é um caminho fecundo a ser seguido no sentido de organizar estes momentos/espços citados anteriormente (a hora-atividade, a reunião pedagógica,...) de modo que seja possível contribuir para a qualificação dos professores, para a sua elevação cultural. A prática social é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada do processo de formação, que, como diz Saviani (1992), em cada um desses momentos, é e não é a mesma. O que está em jogo é o elemento de mediação entre ambos os momentos, o acesso ao saber, ao conhecimento que possibilite ao professor melhor compreender sua prática cotidiana para poder transformá-la de forma significativa. Como diz Vázquez (apud Saviani, 1992, p.82-83):

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

Considerando a compreensão de Saviani (1992) a respeito do método de ensino e fazendo o exercício de tomá-lo como caminho para pensar o processo de formação continuada dos professores é que apontamos a necessidade da elaboração de plano de ação ou, em outras palavras, um projeto de qualificação pedagógica da escola. Tal plano, discutido e elaborado coletivamente pelos profissionais envolvidos na sua execução, constitui parte do plano de ação que pode orientar o trabalho do pedagogo na escola. E, como plano, planejamento, implica necessariamente a definição de prioridades, a definição dos meios, a organização do tempo, do período em questão (mês, semestre, ano...).

Para fins de exemplificar, digamos que, numa escola hipotética, se tenha o

levantamento de em quais áreas do conhecimento e em quais séries estão as maiores dificuldades no que diz respeito à efetivação da aprendizagem. A partir daí, podemos inferir que, as chamadas “dificuldades de aprendizagem” têm, em alguma medida, relação direta com os problemas ou dificuldades de ensino. Digamos que, em nosso caso, são os índices de baixo rendimento nas séries iniciais, na disciplina específica de Língua Portuguesa, o que salta aos olhos a partir dos dados de diagnóstico. Caberia, a partir de então, verificar mais de perto, com os professores, em discussões coletivas, por exemplo, em reuniões pedagógicas ou nas horas-atividade, quais são as dificuldades, os limites, os problemas com que se defrontam no dia-a-dia da escola. Neste sentido, o ponto de partida para o processo de formação continuada dos professores seria a sua própria prática cotidiana, para a partir daí, buscar sua problematização, a reflexão sobre ela, sobre seus limites e possibilidades.

No entanto, apenas refletir sobre a prática cotidiana, imediata, não basta! É aqui, ao nosso ver, que tem se fixado a maioria das propostas de formação de professores na atualidade: a reflexão sobre a prática, mas uma reflexão que não parece afirmar um sentido radical, rigoroso e de conjunto¹⁴ na medida em que seu limite é o das lidas pragmáticas/utilitaristas. Nesta direção, muitas vezes são supervalorizadas as chamadas “trocas de experiências”, sem necessariamente ultrapassar o âmbito da aparência, da metodologia utilizada, e buscar seus fundamentos conceptuais.

Voltemos à nossa escola hipotética: a partir da problematização, dos elementos que compõem a prática social inicial em que estão inseridos professores e alunos (que conhecimentos os alunos já dominam, que conhecimentos ainda não dominam, quais são as dificuldades, como tem sido elaborado o planejamento das aulas, quais as metodologias que têm sido utilizadas, que concepção de ensino e de aprendizagem subjaz a prática docente?...), poderia se ter elementos suficientes para buscar identificar quais são os conhecimentos necessários para que o professor pudesse se instrumentalizar teórica e praticamente. Em outras palavras: identificar o que precisamos estudar, sobre o que precisamos saber mais para ampliar nossas possibilidades de atuação e, muitas vezes, também reivindicar, por exemplo, junto à Secretaria da Educação.

Digamos que nossa escola, por meio das discussões realizadas e com a mediação do pedagogo, identifique que as maiores dificuldades no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na área específica de Língua Portuguesa esteja no trabalho a ser realizado a partir do texto (leitura, produção e reescrita de textos). E, conseqüentemente, apontar-se-ia a necessidade de revisitar a concepção de língua para, a partir dela, propor encaminhamentos metodológicos condizentes.

Caberia então, à equipe diretiva da escola (pedagogos e direção) sistematizar o plano de qualificação docente, submeter à discussão e apreciação do grupo, buscar os meios para que se efetive (meios esses determinados pelas condições concretas que a materialidade impõe). Tal plano pode ser desenvolvido a partir da seleção de textos para estudo nas horas-atividades ou em reuniões pedagógicas; trazendo pessoas (professores de outras escolas ou de universidades, por exemplo) que possam contribuir fundamentando teórica e praticamente a discussão sobre o assunto; buscar a participação em cursos e eventos na área; solicitar o apoio necessário à mantenedora, etc...

Este movimento na direção da qualificação dos professores pode possibilitar efetivamente que a catarse se dê, ou que sejam incorporados os instrumentos culturais como elementos ativos de transformação social, propiciando que se retorne à própria prática social (de onde, na verdade, jamais se saiu efetivamente — houve sim, se é possível dizer, um distanciamento para olhá-la com maior profundidade). Neste sentido, o professor estaria (re)tornando à sala de aula, à sua prática cotidiana, agora alimentado pelo saber que lhe possibilita melhor compreender a sua ação didática e, portanto, com a possibilidade de transformá-la qualitativamente. Além do mais, importa destacar que os problemas do interior da escola são parte de um todo complexo que é a sociedade capitalista, o que implica, necessariamente, considerar a relação dialética parte/todo, a busca da totalidade, ir além dos muros escolares para entender a própria escola e seus problemas. Só assim haverá a possibilidade de intervir conscientemente no sentido da sua transformação. Pode ser que, na nossa escola X, este movimento desencadeado pelo processo de formação continuada dos professores na área específica de Língua Portuguesa, desencadeie também, por exemplo, a luta pela extensão do tempo

escolar, o que poderia ocorrer na forma do contraturno. Isto acarretaria, possivelmente, também a necessária ampliação da discussão acerca da qualidade do ensino público com os próprios usuários desta escola, os pais e alunos (nos espaços do Conselho de Classe ou do Conselho de Escola).

Portanto, nosso intento neste texto foi afirmar a importância da formação continuada dos professores que se realiza no âmbito da escola; afirmar que é possível organizar sistemática e intencionalmente

espaços de discussão coletiva acerca da prática pedagógica e o papel essencial do pedagogo neste processo. A formação dos professores ganha outro relevo se for pensada relacionada à necessidade da escola cumprir sua função social de democratização do conhecimento elaborado/científico tendo como norte o processo de humanização. É neste sentido que se põe importância de um professor consciente do seu papel e competente no desempenho da sua função. ✱

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vi-gotskiana: Araraquara, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista.
- FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, 1999.
- KUENZER, A. Z. **A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho.** In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. de S.; BUENO, M. S. S. (orgs). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*, Ed. Plano, 2002.
- LUKÁCS, G. O trabalho, in: **Ontologia do ser sócia**. Trad. Ivo Tonet. (mimeo), 1964.
- MARX, Karl. **O Capital: Livro I**, Capítulo VI (inédito). São Paulo: Ciências Humanas, 1978.
- MORAES, M. C. M. **Incertezas nas práticas de Formação e no Conhecimento docente.** (mimeo), 2004.
- PARO, Vitor. **Reprovação Escolar: renúncia à educação.** 1ª ed. São Paulo: Xamã, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas, S.P.: Autores Associados, 1980.
- _____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Escola e Democracia.** Campinas, S. P.: Autores Associados, 1992.
- _____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In FERRETI, Celso João (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. Os saberes implicados na formação do educador. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves; BICUDO Maria Aparecida Viggiani. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: UNESP, 1996.
- SÁNCHEZ VAZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1968.
- SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In. MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** ED. DP&A, 2003.
- SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, Olinda. **A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente.** *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n.02, p.525-545, 2004.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Ago 2003, vol.24, no.83, p.601-625, 2003.
- SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, Ana L. (orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates.** Campinas, São Paulo: ed. Papirus, 2002.
- TORRIGLIA, P. L. **A Formação docente no contexto histórico-político das Reformas Educacionais no Brasil e Na Argentina.** Florianópolis, 2004. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina.

Kátia Cristina Dambiski Soares é mestre em Educação, linha de Políticas e Gestão da Educação (UFPR); doutoranda em Educação, linha de Educação, História e Política (UFSC); pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Araucária.

1. Este texto tem como base os seguintes trabalhos:

ALMEIDA, Claudia Mara; SOARES, Kátia C. Dambiski. *Avaliação da contribuição do "Programa de Educação a Distância" à prática didática dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: o olhar de professores participantes.* Curitiba, 2000. Monografia (Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SOARES, Kátia C. Dambiski. *A política de qualificação em serviço dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba na gestão Greca (1993-1996): entre o discurso da "cultura das elites" e a perspectiva pragmática do trabalho educativo.* Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

2. Poderíamos citar aqui vários autores que apontam a direção de uma pedagogia socialista, entre estes grandes pensadores como: Gramsci, Makarenko, Snyders, Suchodolski, Pistrak, Vigotski...

3. Para a melhor compreensão desta questão, ver MARX, K. (1988). *O Capital: crítica da economia política.* Vol. I, São Paulo: Nova Cultural.

4. Este termo, *desapropriar*, não é utilizado aqui no sentido de algo que se tinha e foi perdido, mas como uma não apropriação na origem, da riqueza. Neste sentido ver POSTONE, M. *Time*, (1993). *Labor, and social domination. A Reinterpretation of Marx's critical theory*, Cambridge University Press

5. Sobre esta concepção ver as obras: SAVIANI (1991); (1992)

6. A definição da educação como sendo a "atualização histórico-cultural" do homem é uma expressão adotada por PARO (2001 p.35): "É pela educação que cada indivíduo integra-se ao estágio de desenvolvimento histórico do meio sociocultural onde nasce e cresce".

7. Ver Marx, *O Capital*, cap. VI inédito.

8. Esta discussão é realizada por Saviani (1994, p. 160).

9. Sobre a categoria trabalho ver Lukács (1964).

10. Cabe destacar as inúmeras e importantes discussões na atualidade a respeito do nível (Médio ou Graduação) do lócus (nas Universidades ou nos IES) e do conteúdo da formação inicial. A este respeito ver Shiroma & Evangelista (2004), Sheibe (2002), Freitas (1999)...

11. Na atualidade é bastante recorrente o tema do "aprender durante toda a vida" calado na ideia da "sociedade do conhecimento" ou "sociedade da informação"; os indivíduos desta forma deveriam estar constantemente se adaptando ao eterno mutável, tudo passa a ser relativo... concomitantemente, este movimento de defesa do aprender *ad eterno* nega a possibilidade de um conhecimento objetivo da realidade. Ver Moraes (2004)

12. A este respeito ver: Duarte (2003), Torriglia (2004), Facci (2003)

13. Para SAVIANI (1992, p.85), "pedagogia revolucionária" é aquela empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção.

14. Ver SAVIANI (1980)