UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES CIÊNCIA E HUMANIDADES
Programa de Pós-Graduação Mudança Social e Participação Política

SANDRA APARECIDA SANTANA ASSALI

**AS CONDIÇÕES CONCRETAS DA JORNADA ESPECIAL DE FORMAÇÃO: UM
ESTUDO NO MOVIMENTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

São Paulo
2014

SANDRA APARECIDA SANTANA ASSALI

**AS CONDIÇÕES CONCRETAS DA JORNADA ESPECIAL DE FORMAÇÃO: UM
ESTUDO NO MOVIMENTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da EACH e do Programa em Mudança Social e Participação Política da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Orientação: Profa. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes.

São Paulo
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

Assali, Sandra Aparecida Santana

As condições concretas da Jornada Especial de formação : um estudo no movimento de formação continuada de professores / Sandra Aparecida Santana Assali ; orientadora, Maria Eliza Mattosinho Bernardes. – São Paulo, 2014

188 f. : il

Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo
Versão original

1. Formação de professores. 2. Formação continuada do professor. 3. Desempenho do professor. 4. Prática de ensino. I. Bernardes, Maria Eliza Mattosinho, orient. II. Título

CDD 22.ed. – 371.12

**AS CONDIÇÕES CONCRETAS DA JORNADA ESPECIAL DE FORMAÇÃO: UM
ESTUDO NO MOVIMENTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Banca examinadora:

Membro titular: Prof^a Dr^a Maria Eliza Mattosinho Bernardes

Membro titular: Prof^a Dr^a Flavia da Silva Ferreira Asbahr

Membro titular: Prof^o Dr^o Manoel Oriosvaldo de Moura

Aos meus pais, pelo amor eterno, pela admiração,
a grande lição de minha vida..

Ao meu marido, pela paciência nesta etapa difícil, porém necessária de nossas
vidas, que me faz crer na certeza do que vale a pena é apenas o amor.

Aos meus filhos, amores de minha vida,
por me fazerem apostar, todos os dias, na luta por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao percorrer muitos caminhos e ser ao longo dele - amparada por pessoas que compartilharam sentimentos inestimáveis - vale a pena agradecer e destacar a contribuição delas ao favorecerem a construção deste trabalho. A presença destas pessoas no mundo, pelos significados de vida que carregam, são demonstradas quotidianamente em suas ações, sendo representadas por muitas ideias aqui presentes. Portanto, esta dissertação é fruto, mesmo indiretamente, de muitas mãos e pensamentos na busca de compreender as relações implícitas ao desenvolvimento do homem e da sociedade.

Gostaria de agradecer em primeiro lugar à professora Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes, pela orientação cuidadosa e rigorosa. Agradeço também por confiar na possibilidade de concretizar este projeto. Pelas sugestões e incentivos na condução da vida concreta que contribuíram para a finalização desta pesquisa. Sempre atenta ao demonstrar sua determinação na realização de um trabalho acadêmico.

Agradeço também aos professores Manoel Oriosvaldo de Moura e Flavia da Silva Asbahr, que compuseram a banca de qualificação, pelas observações minuciosas que foram extremamente importantes para a conclusão desta pesquisa.

Agradeço à professora Dra. Elenita de Rício Tanamachi, com quem, ao longo de muitos anos, aprendi a importância dos conhecimentos da Psicologia relacionados ao desenvolvimento do homem, coerentes com pressupostos teóricos necessários à educação. Pela dedicação à formação de professores a partir da qual foi possível desenvolver este trabalho.

Ao Prof. Dr. Gutemberg Alexandrino Rodrigues, grande colaborador, o meu especial agradecimento por sua amizade e companheirismo, por compartilhar seus conhecimentos. Pelo auxílio apresentado no decorrer de todo processo de desenvolvimento da pesquisa, pelas sugestões de leitura, discussões e pelas correções no decorrer do desenvolvimento do trabalho, sempre preocupado com as questões que envolvem o homem contemporâneo. Por suas mãos, fui apresentada ao eterno e ao novo, à importância da arte e à compreensão destes dois elementos.

Aos queridos professores e companheiros de profissão, com quem pude desenvolver a pesquisa. Especialmente à coordenadora pedagógica, Isaura, que com paciência em atender as minhas expectativas, respeito pelo trabalho de formação, acreditou em um processo de humanização ao demonstrar a necessidade de buscarmos Mudanças Sociais e a Participação Política de todos que lutam por uma educação de qualidade.

À professora Joana por ajudar nas correções e me acalmar em momentos difíceis na finalização deste trabalho.

Aos integrantes do GEPEP, com quem compartilhei estudos e conhecimento pela

busca de uma educação de qualidade.

Aos professores do Mestrado que me apresentaram importantes conhecimentos construídos pela cultura humana.

A professora Berenice pelas longas conversas sobre a profissão docente: companheira de trabalho, pelo constante incentivo, saudades.

Aos meus pais que suportaram minha ausência neste tempo, pelo caráter e ética ensinados, pelo amor eterno. Por compreenderem a importância destes estudos em meu desenvolvimento pessoal e profissional, meu orgulho de vida.

Aos meus queridos filhos Matheus e Marcela, razão de meu viver. Peço desculpas pela ausência em alguns momentos. Pelo estresse, porém necessários para a condução da vida profissional e pessoal. Com eles ainda devo aprender muito sobre como educar, ao fazerem quotidianamente questionar-me sobre educação, neste mundo complexo e desumano.

À querida filha Marcela, que sempre esteve ao meu lado, pela delicadeza, carinho e amor, por não entender a minha ausência e pelos inúmeros sentimentos suscitados.

Ao meu marido, por suportar minhas angústias e desamor. Mesmo considerando tudo muito difícil, deve crer que vale a pena, quando se tens filhos frutos do amor, a busca deve ser incessante pelos sonhos, por um mundo melhor.

Aos funcionários da Escola de Artes Ciências e Humanidades da USP pela dedicação ao providenciarem o que é necessário para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica, em especial à Jussara pelo carinho e atenção a qual recebe os estudantes.

A ETERNA NOVIDADE DO MUNDO

O meu olhar é nítido como um girassol
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás....

E o que vejo a cada momento
É aquilo que eu nunca antes tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...

Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras....
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo.

Alberto Caieiro

ASSALI, S. A. S. As condições concretas da jornada especial de formação: um estudo no movimento de formação continuada de professores. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa analisa os processos de organização da formação continuada de professores a partir de uma Política de Estado do Município de São Paulo, a Jornada Especial Integral de Formação – JEIF. O objetivo deste estudo é analisar os limites e as possibilidades deste espaço de formação tendo em vista as condições concretas que se objetivam na atividade formativa no contexto escolar. Em busca de caminhos para superar as questões instituídas nesta realidade foi organizado, ao longo dos anos de 2010 e 2011, uma formação de professores em exercício fundamentada nos princípios da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, que contou com a participação de uma assessora no campo da psicologia escolar, da pesquisadora atuando como professora colaboradora, da coordenadora pedagógica da escola e de dezoito professores da unidade de ensino. A formação continuada foi executada em três etapas de intervenção definidas pelo tempo de execução, pelos processos avaliativos da formação e pela organização do conteúdo mediado. Dá-se ênfase à mediação das linguagens artísticas para o processo de significação e apropriação dos conceitos na atividade formativa. Os dados foram obtidos por meio de registros de memória por parte da pesquisadora, registros escritos e orais das reuniões de estudo ao longo dos diversos períodos de formação, questionários e entrevistas realizados ao término de cada etapa da formação. A análise dos dados ocorre por meio de dois eixos que se integram e se complementam, tornando possível definir a unidade de análise da pesquisa - as *condições concretas* na atividade formativa. A tese defendida a partir do estudo realizado sobre a atividade formativa na JEIF considera a necessidade de o trabalho coletivo e colaborativo entre os sujeitos que a compõem para que a finalidade da mesma se objetive na realidade concreta. Este entendimento visa a superação da formação em si e por si, em busca da objetivação da atividade de formação para si, para que sua finalidade seja cumprida. Identifica-se que quando a integração entre os sujeitos atuantes na atividade formativa é rompida por qualquer que seja o motivo, seja ele político, pessoal ou institucional, a atividade formativa não se objetiva para si. Rompe-se a unidade necessária para a objetivação do trabalho coletivo e colaborativo que tenha por finalidade a transformação da realidade escolar. Identifica-se que os limites e as possibilidades da formação de professores na JEIF estão ancoradas em instâncias de ordem burocrática e política. Considera-se, portanto, que as ações voltadas para a formação de professores e para os processos educativos em geral na educação pública brasileira reafirmam as relações de poder, seja no âmbito político governamental, seja no âmbito institucional, no que se refere à governança do espaço público.

Palavras-chave: Educação, Política de Estado, Formação de Professores, Jornada Especial Integral de Formação - JEIF

ASSALI, S. A. S. **Concrete Conditions of The Special Training Journey: A Study On The Continuing Training Of Teachers** 2014. 188 f. Dissertation (Master of Science). School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, in 2014.

ABSTRACT

This research analyzes the processes of organization of continuing education of teachers from a state policy of São Paulo, the of journey special of formation - JEIF. The objective of this study is to analyze the limits and possibilities of this training area in view of the specific conditions that aim at training activity in the school context. In search of ways to overcome the issues introduced in this reality was organized over the years 2010 and 2011, a training exercise in teachers based on the principles of historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy, which included the participation of an advisory in the field of school psychology, the researcher acting as a collaborating professor, the educational coordinator of school and eighteen teachers in the teaching unit. Continued training was performed in three steps intervention defined by the runtime, the evaluation processes of the formation and organization of mediated content. It emphasizes the mediation of artistic languages to the process of meaning and appropriation of concepts in the training activity. Data were obtained through memory registers by the researcher, written records and oral study of meetings over several periods of training, questionnaires and interviews conducted at the end of each stage of formation. The argument from the study of the activity of training in JEIF considers the need for a collective and collaborative work among the essential subjects to achieve the objectives of teacher education in the school reality. That approach aims to overcome the training in and of itself, in search of the objectification of training activity for yourself, what your purpose is fulfilled. It is identified that when the integration between acting subjects in the training activity is disrupted for any reason whatsoever, be it political, personal or institutional, formative activity not if objective for you. By breaking this unit required in the formation prevents the objectivities of the collective and collaborative work, whose purpose is the transformation of school reality. We find that the limits and possibilities of teacher education in JEIF are anchored in instances of bureaucratic and political order. It is considered therefore that the actions aimed at teacher training and educational processes in general in the Brazilian public education reaffirm the relations of power, whether in government political, is at the institutional level, as regards the governance of public space.

Keywords: Education, State Policy, Teacher Education, Journey Special Integral of Formation – JEIF.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Sistematização das políticas educacionais nos governos municipais.....	46
Quadro 2: Os sujeitos da atividade formativa.....	141
Quadro 3: Os motivos dos sujeitos em atividade.....	142
Quadro 4: Os motivos espontâneos e eficazes na atividade formativa	149
Quadro 5: Impactos da formação na JEIF.....	174
Figura 1: Unidade molar na atividade.....	138

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 POLÍTICAS DE ESTADO EM EDUCAÇÃO.....	25
2.1 Formação Permanente ou Formação Continuada.....	29
2.2 Políticas de Estado em Educação.....	36
2.2.1 O Papel do Estado Burguês na Educação.....	37
2.3 A Política de Formação de Professores: A Formação Especial Integral de Formação - JEIF.....	40
2.4 A Jornada Especial Integral de Formação: A Formação na Rede Municipal.....	52
3. A ATIVIDADE COLETIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	58
3.1 A Atividade Humana na Constituição do Sujeito.....	60
3.1.1 O sentido e o significado na atividade do professor.....	65
3.1.2 A constituição da consciência pela práxis.....	67
3.2 A práxis na formação de Professores.....	76
4 O CONTEXTO SOCIAL DA PESQUISA: A REALIDADE CONCRETA EM MOVIMENTO.....	82
4.1 O Universo Escolar e o Cotidiano dos Professores.....	84
4.2 O Espaço Escolar e suas Vicissitudes.....	89
4.3 Características dos Professores da Unidade de Ensino.....	96
4.4 A Formação em Exercício: O Estudo no Coletivo de Professores....	102
4.4.1 A primeira etapa do projeto de formação na JEIF.....	103
4.4.1.1 Os desdobramentos da formação de professore.....	106
4.4.2 Segunda etapa do projeto de formação na JEIF.....	113
4.4.3 Terceira etapa do projeto de formação na JEIF.....	120
5. AS CONDIÇÕES CONCRETAS NA ATIVIDADE FORMATIVA.....	130
5.1 Os Professores em Atividade de Formação.....	135

5.1.1 Os motivos compreensível e eficaz: os professores em atividade.....	139
5.2 As Ações e Operações na Atividade Formativa.....	146
5.3 Os Limites e as Possibilidades na Atividade Formativa.....	154
5.3.1 As condições materiais e organizacionais na escola.....	155
5.3.2 As condições mediadoras na formação.....	162
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS.....	182

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada tem como objetivo investigar os limites e as possibilidades da formação continuada de professores em exercício do Município de São Paulo a partir de uma política de Estado que define as diretrizes específicas para a Formação de Professores do Ensino Fundamental do Município de São Paulo, identificada como Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

Para tanto, propõe-se, a partir de uma formação específica em uma escola municipal realizada ao longo dos anos de 2010 e 2011, encontrar meios para a superação das contradições existentes na referida política de formação de professores. Desta forma, visa-se analisar as condições concretas da atividade formativa no contexto escolar para que as mesmas possam ser superadas.

Com o propósito de compreender e explicar como a formação continuada de professores ocorre no contexto escolar visa-se analisar as condições e circunstâncias para a objetivação da atividade formativa, concebida nesta pesquisa como unidade dialética entre a atividade de estudo e a atividade de ensino no contexto específico da formação de professores.

Para tanto, é necessário a identificação de diferentes condicionantes que determinam as condições e circunstâncias na atividade formativa, como alguns aspectos da política de Estado no campo da educação que garantam a sua existência. Tais aspectos são identificados como sendo as condições materiais e organizacionais da unidade de ensino em que a mesma se objetiva, assim como as condições mediadoras do interior da própria formação de professores. Estes condicionantes se relacionam entre si, sendo identificada como unidade de análise desta pesquisa as condições concretas da atividade formativa.

Na análise das condições concretas deste espaço oficial de formação de professores encontraram-se várias contradições internas, expressas a partir das possibilidades e dos limites a serem superados para que as necessidades dos professores em formação sejam atendidas.

Como professora da unidade de ensino em que esta pesquisa foi

realizada e como pesquisadora que analisa e contribuiu, de forma colaborativa, para que a atividade formativa se objetivasse na escola, apresento os motivos desencadeadores de ações para a realização da mesma.

Os motivos para a pesquisa em formação de professores

Ao apresentar os motivos geradores desta pesquisa não poderia deixar de explicitar que a realização da mesma carrega necessidades pessoais, marcas da própria individualidade, carregada de incertezas e paradoxos, muitos das quais não explicitados pela sociedade em geral, mas que podem e necessitam ser superados.

Ao apresentar a relevância da temática de pesquisa, trago o meu percurso, como professora da área de educação artística, para justificar a necessidade pessoal e social para a realização da mesma. Lembro-me que foi em uma escola pública que iniciei minha trajetória como professora, antes mesmo de concluir a graduação, sem ter a consciência da complexidade que envolve as atividades de ensino e aprendizagem no contexto da educação escolar.

Encontrei-me diante de alunos do Ensino Fundamental II (antigas 5ª a 8ª séries), sem suporte pedagógico, formação continuada, experiência ou algo parecido. Tal situação ocorre com grande parte dos profissionais que iniciam suas práticas pedagógicas, na medida em que raramente são organizadas ações efetivas para contemplar as necessidades dos professores e dos estudantes, sobretudo advindos da escola pública.

Em minha prática pedagógica enfrentei dificuldades de adaptação, de compreensão de minha própria realidade e também de meus alunos. Desconhecia tanto as necessidades materiais e não-materiais, tanto dos estudantes quanto dos professores. Minha formação não contemplou, nos campos teórico e prático, as possibilidades para que estas necessidades fossem supridas.

Assim, o maior desafio consistia em articular o que estava aprendendo na formação universitária com a prática de sala de aula. Um processo difícil e solitário, já que não tinha quem pudesse me auxiliar de forma objetiva. Neste percurso, foi a prática cotidiana que me formou como professora, deixando um vácuo entre as

verdadeiras necessidades de meus alunos e minha deficiente formação pedagógica, que entendo hoje caracterizar boa parte da educação brasileira.

Ao iniciar minha jornada de trabalho no Município de São Paulo e participar das formações de professores, identifico que tais vivências pouco ou nada acrescentavam à minha formação pedagógica ou pessoal. Consistiam de um emaranhado de informações, ou se limitavam a simples sensibilizações profissionais que não possibilitaram o esclarecimento da necessidade de existência deste lugar formativo. Mesmo investindo em minha formação com cursos e complementações pedagógicas, estes estavam muito longe de suprir as necessidades da realidade escolar. Como exemplos destas vivências, citam-se as formações baseadas na teoria do professor reflexivo¹ e no construtivismo, ou ainda as teorias que envolvem a construção de competências².

Pessoalmente, este processo foi modificado pela intervenção de uma assessoria em psicologia, em uma condição peculiar - em uma das escolas que lecionava - a qual promoveu a mediação da psicologia histórico-cultural. Esta participação provocou questionamentos diante da base teórica de minha formação anterior, promovendo reflexões sobre como relacionar estes conhecimentos com minha prática em escola pública.

Apesar do reduzido aprofundamento das teorias pedagógicas em minha formação inicial nas áreas da Educação Artística e da Pedagogia - complementação pedagógica - continuei buscando outros cursos e especializações para ampliar minha formação profissional. Foi no curso de especialização “Escolarização e Diversidade”, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que tive a possibilidade de um aprofundamento teórico em algumas vertentes da psicologia. Outro momento importante na minha formação foi a “Monitoria em Artes”

¹ A abordagem do ensino reflexivo é tema de discussão de Facci (2004, p. 41) a qual anuncia que a utilização o termo iniciou-se na Inglaterra, na década de 60. Este conceito emergiu, inicialmente, como reação à concepção tecnocrática do professor, que enfatiza a aprendizagem de técnicas, ao racionalismo técnico. Facci (2004) faz um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.

² No Brasil Philippe Perrenoud (1999, p. 7) é destaque ao discutir esta questão. Segundo o autor, o termo competência é entendido como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. A proposta do autor direcionou as diretrizes do Referencial de expectativas para o desenvolvimento de competências leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental do Município de São Paulo (São Paulo: SME/DOT, 2006).

- oferecida pelo Museu de Arte Contemporânea, que me providenciou mergulhar no entendimento deste homem atual e de suas produções representativas da era contemporânea. Todos estes momentos foram importantes para minha formação, porém se reduziram a possibilidades individuais de estudo.

Novas possibilidades de formação teórica também são criadas quando passo a participar do Grupo de Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas (GEPESPP), desde 2008, que ampliaram minhas concepções sobre a psicologia histórico-cultural e sobre a pedagogia histórico-crítica. A partir de então, passo a compreender a importância do coletivo de estudos para atribuir sentido pessoal ao significado social da formação profissional. Composto a estes estudos, a participação em algumas atividades desenvolvidas pelo Laboratório Interestadual de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE), vinculado ao IPUSP, que complementam minhas concepções sobre a educação escolar e a constituição do sujeito.

As possibilidades de aprimorar minha formação profissional permitiram-me compreender as complexas questões que envolvem os processos de escolarização de crianças e adolescentes, especialmente da região central, da cidade de São Paulo. Porém, era necessário que outros professores que trabalham na mesma escola municipal, a que me vinculo, também se interessassem pelo estudo, para que coletivamente pudéssemos criar novas possibilidades para a formação continuada de professores em exercício.

Estas reflexões sempre estiveram presentes como desafio pessoal e profissional, o qual buscava entender quais as condições objetivas para que o professor especialista pudesse intervir conscientemente para a efetivação das ações pedagógicas que sejam promotoras do desenvolvimento dos estudantes.

Diante deste breve relato sobre minha formação profissional e sobre a concepção de educação, identifica-se que um motivo eficaz para o desenvolvimento desta pesquisa foi a possibilidade de implantar, no horário designado à JEIF na escola em integro o coletivo de professores, uma proposta de formação de professores que criasse novas possibilidades para superar os problemas vividos na escola. Uma proposta de formação que não se baseasse apenas no discurso oficial

proposto pela rede municipal de ensino, mas que atribuísse sentido para os professores, que desencadeasse novos motivos para resignificar a atividade pedagógica ao criar condições para compreender as contradições presentes no cotidiano escolar, por meio da atividade coletiva de estudos.

Esta tomada de consciência na direção do processo formativo foi possível a partir de minha própria prática como professora de escola municipal, ao tentar desenvolver um trabalho sistematizado de formação dos estudantes que os ajudasse a avançar em sua escolarização. Neste processo encontrei muitos entraves no cotidiano escolar, os quais impediam a superação dos limites para o aprendizado, pois estavam atrelados a outros fatores institucionais.

Durante este período, após problemas de saúde, passo por um processo de readaptação e assumo uma nova função na escola. Esta nova fase ampliou as possibilidades de desenvolver um trabalho junto à coordenação da escola. A proposta de formação inicialmente solicitada pela coordenação pedagógica - que surge como necessidade interna da escola - é intensificada com a chegada de alunos com necessidades educativas diferenciadas, e diante das expectativas, medos e angústias dos professores frente às manifestações e urgências advindas da inclusão. Diante desta problemática tem-se a oportunidade de convidar outros profissionais, de fora da rede, para contribuírem na formação continuada, específica no horário da JEIF. Desta forma, foi possível acessar uma nova possibilidade de formação de professores a ser inicialmente organizada por uma assessora da área da psicologia escolar para ampliar a compreensão sobre a constituição e desenvolvimento humano.

Assim, surgem as condições iniciais necessárias no âmbito escolar para a objetivação da atividade formativa, ampliando a compreensão dos professores sobre a realidade escolar, mediada por teorias que permitissem a compreensão da complexidade que envolve a atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A questão fundamental problematizada diz respeito às necessidades do coletivo de professores. No momento em que a formação se inicia, era necessário criar mecanismos para ampliar os conhecimentos sobre os estudantes denominados

“de inclusão”, tema essencial para os professores. As questões prementes à problemática visavam encontrar respostas para as seguintes dúvidas: como ensinar a todos que integram a escola pública, considerando a diversidade que nos constitui? Como coletivamente criar ações formativas que promovam o desenvolvimento dos estudantes que não se limite ao assistencialismo? E como responder a estas questões a partir de ações construídas e vivenciadas pelos professores na formação continuada?

O ponto de partida para a organização da proposta de formação é a compreensão de que os processos educativos são essenciais para constituição e desenvolvimento dos sujeitos. Neste aspecto, no que diz respeito à formação de professores no contexto escolar, resgata-se o problema central da pedagogia explicitado por Saviani (2008) como sendo de suma importância para o êxito do processo educativo. Para o autor, há a necessidade de se transformar os saberes elaborados em saberes escolares para que estes sejam mediadores no desenvolvimento intelectual dos estudantes. No entanto, Saviani (2008, p. 75) acrescenta que: “[...] a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos”.

Neste sentido, dá-se início a um plano para a intervenção pedagógica para a formação de professores que se estendeu ao longo dos anos de 2010 e 2011, com a participação de 18 professores. Nestes dois anos, foram feitas adaptações na proposta de formação decorrentes das necessidades dos professores e dos formadores no que diz respeito ao conteúdo a ser mediado, às formas de estudo, ao tempo dedicado à formação e à atuação e necessidades pessoais dos formadores no processo formativo.

Atividade formativa como mediação na pesquisa

A formação de professores na JEIF inicia-se com a participação de uma psicóloga - com experiência na formação de professores – atuando no sentido de trazer à discussão elementos teórico-metodológicos necessários para desvelar as

condições e circunstâncias históricas nos quais se desenvolvem os estudantes e o trabalho pedagógico, considerando as especificidades de cada instituição. Porém, percebe-se que, apesar do esforço da psicóloga, há a necessidade de compor esta proposta de formação com outras ações complementares que viabilizasse a objetivação da atividade formativa.

Em busca de caminhos para identificar e superar os limites e as possibilidades da formação continuada de professores na JEIF, passo a realizar ações e operações para compor ao exercício formativo, com a finalidade de contribuir para a compreensão da teoria estudada por parte dos professores participantes da atividade formativa.

Para efetivar este processo fez-se necessário organizar a atividade formativa a partir de um conjunto de ações que atendam às novas necessidades trazidas pelo conjunto de professores participantes. Estas etapas da atividade formativa – que serão devidamente explicitadas no capítulo “O Contexto Social da Pesquisa: A Realidade Concreta em Movimento” desta pesquisa - visam atender às novas necessidades que emergem do processo de formação em análise, ou seja, emergem das dificuldades reais dos indivíduos em atividades.

A primeira etapa da atividade formativa, ocorrida ao longo do ano de 2010, é organizada a partir dos conceitos que explicam a constituição e desenvolvimento dos sujeitos, segundo a psicologia histórico-cultural, com a intervenção da psicóloga assessora. Para compor o movimento de compreensão dos conceitos estudados por parte dos professores participantes, participo desta etapa da atividade formativa fazendo mediações que ampliam as relações de estudo, com leituras compartilhadas, discussões e reflexões tendo por base a teoria e os textos solicitados pela assessora. De forma colaborativa, organizei visitas a museus, exposição de arte e assistir filme para a maior compreensão dos temas estudados por parte dos professores.

A segunda etapa da pesquisa, em vigor no primeiro semestre do ano de 2011, visa a compreensão do método do conhecimento que subsidia o estudo coletivo na formação continuada dos professores. Minha participação como professora e colaboradora na atividade formativa se dá na organização de novas

vivências aos professores para que os mesmos pudessem ter um melhor entendimento dos conceitos. Estas intervenções ocorreram a partir da participação dos mesmos em exposição de arte e de estudos compartilhados em horários da JEIF.

A terceira etapa da pesquisa, ocorrida no segundo semestre de 2011, devido ao afastamento temporário da psicóloga assessora por motivos pessoais, foi organizada por mim e visou atender às necessidades pedagógicas dos professores participantes da atividade formativa. Foram organizados momentos de estudo compartilhado sobre conceitos nos campos da pedagogia, metodologia de ensino e psicologia histórico-cultural. O estudo dos textos selecionados ocorreu de forma intensa, sempre com a minha intervenção, intercalados pela participação da assessora em momentos específicos.

O movimento de (re) organização da atividade formativa ocorreu a partir de dados obtidos por meio de questionários e entrevistas respondidos pelos professores participantes, assim como por meio de registros orais e escritos das reuniões de estudo. Estes elementos, forneceram informações sobre o processo de internalização dos conceitos e sobre o sentido pessoal dos professores relacionados à formação continuada em vigência na escola.

Esta opção metodológica na atividade formativa, de cunho participante, possibilitou aos professores estabelecerem relações com os conceitos da psicologia, levando a novas apropriações no campo da constituição e do desenvolvimento cognoscitivo dos sujeitos.

A forma de organização da atividade formativa, enquanto a condição particular da pesquisa apresentada, aproxima-se do modelo formal de pesquisa explicitado por Michel Thiollent (1984), como sendo a pesquisa-ação. Segundo o autor:

O fato dos pesquisadores participarem nas situações observadas não é condição suficiente para se falar em pesquisa-ação. Pois, além da participação dos investigadores, a pesquisa ação supõe uma participação dos interessados na própria pesquisa organizada em torno de uma determinada ação. Que tipo de ação? Em geral, trata-se de uma ação planejada, de uma intervenção com mudanças dentro da situação investigada. (THIOLLENT, 1984, p. 83)

No entanto, a necessidade de organizar intencionalmente ações pedagógicas com os referidos professores a partir das mediações teóricas descritas, leva-nos a considerar a organização da pesquisa a partir da análise do concreto caótico – a realidade da formação continuada de professores em exercício na escola em questão - para se explicar o concreto no pensamento. Este processo explicativo torna-se possível por meio da análise da atividade formativa implantada na referida escola a partir dos condicionantes sociais que determinam as condições concretas explicitadas na pesquisa.

A análise dos dados obtidos na pesquisa de campo dá ênfase à estrutura da atividade explicitada por Leontiev (1983) considerando a unidade molar presente entre componentes que a integram. De acordo com o autor:

Denominamos ação ao processo que se subordina a representação daquele resultado que haverá de ser alcançado, quer dizer, o processo subordinado a um objetivo consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo se relaciona com o conceito de atividade, assim também o conceito de objetivo se relaciona com o conceito de ação. (LEONTIEV, 1983, p. 83, tradução minha).

Para tanto, são explicitados no movimento de análise da realidade concreta os elementos que compõem a organização da pesquisa a partir da apresentação dos sujeitos que participam da atividade formativa, dos motivos compreensíveis e eficazes dos professores em atividade de estudo, assim como do sentido que as ações e operações têm para os professores em formação e dos limites e possibilidades da atividade formativa na transformação desta realidade caótica.

A organização da pesquisa

A análise da realidade concreta é realizada a partir dos estudos sobre as políticas governamentais que explicitam as diretrizes para a formação de professores diante da tentativa de democratização da educação e das políticas educacionais em movimento, apresentada no capítulo 2 - “Política de Estado em Educação: a Formação em Exercício”. As repercussões destas solicitações no

contexto escolar demonstram o processo que envolve a constituição do espaço formativo, possibilitando entender a formação a partir da análise do processo histórico.

Neste capítulo discutiram-se as políticas governamentais que definem as diretrizes para a formação continuada de professores, bem como implícito a estas propostas encontram-se as condições e circunstâncias em que se direcionam as propostas educacionais. Analisaram-se as propostas a partir do governo de Luiza Erundina, o que possibilitou pensar as estruturas determinantes para compreender os encaminhamentos dados a este espaço, a fim de entender as relações fundamentais existentes entre a história da educação, a psicologia e os saberes que abrangem a formação continuada e a educação escolar atuais.

Os procedimentos mencionados ofereceram informações fundamentais para a análise documental das produções sobre a formação permanente produzida na gestão Luiza Erundina (1989/1992) e o estabelecimento da escola democrática, sendo importante para entender as relações e as rupturas com a gestão analisada nesta pesquisa, a gestão de Gilberto Kassab (2006-2012). Neste estudo analisam-se o papel do Estado e as Políticas para a Educação.

No capítulo 3 - “A Atividade Coletiva na Formação de Professores”, os pressupostos da teoria histórico-cultural medeiam o estudo nos campos da Psicologia e Educação. Apresentam-se pertinentes ao explicitar a constituição da atividade coletiva na formação de professores, ao explicar a importância das atividades na constituição do sujeito. O processo constitutivo do homem realizados por meio de suas atividades é representativo dos sentidos e significados construídos por meio de ações, neste caso, a particular atividade do professor. Acredita-se que por meio do entendimento da constituição do indivíduo, inserido na complexidade que envolve as relações sociais será possível estabelecer transformações nas práticas de formação de professores e na prática pedagógica dos professores, ampliando as possibilidades da formação continuada atender às necessidades dos professores.

Para tal análise, as discussões feitas por Leontiev (1978, 1993, 2010), em especial os estudos realizados sobre o desenvolvimento do psiquismo e da teoria da

atividade, permitem pensar os avanços sobre o pensamento transformador constituído no desenvolvimento da práxis, desenvolvido por Vázquez (2011). Ambas as discussões apresentadas no capítulo possibilitam a compreensão das complexas relações que envolvem a constituição do indivíduo e da consciência humana.

Em seguida, no capítulo 4 - “O Contexto Social da Pesquisa: a realidade concreta em movimento”, são apresentadas as características da escola e da formação continuada de professores, compondo elementos que delineiam os limites e as possibilidades destes espaços cumprirem com a função que acreditamos ter a escola: o desenvolvimento cognoscitivo dos sujeitos que integram a instituição escolar.

Apresentam-se neste capítulo as três etapas que compõem o desenvolvimento da pesquisa, delimitadas a partir do tempo em que as ações e operações são realizadas na atividade formativa.

No capítulo 5 - “As Condições Concretas na Atividade Formativa”, são apresentados os resultados da pesquisa articulados com as percepções dos professores sobre a realidade do espaço de formação. Verificaram-se, neste movimento da pesquisa, os limites e as possibilidades existentes na concreticidade da formação, na medida em que são delimitados os dois eixos de análise que determinam a realização da formação continuada: as condições materiais e organizacionais oferecidas pela escola e as condições mediadoras na atividade formativa. Estes dois eixos integram-se na análise dos dados, sendo possível identificar as condições concretas na atividade formativa como a unidade de análise da pesquisa. Cabe destacar que na análise deste processo caótico encontraram-se meios para superação da realidade analisada para que ocorra a objetivação das finalidades da atividade formativa no espaço da JEIF.

A tese defendida a partir do estudo realizado sobre a atividade formativa na JEIF implica na necessidade de se considerar o trabalho coletivo colaborativo entre os sujeitos que a compõem – equipe de formadores composta pela assessoria e professora colaboradora, coordenação pedagógica como governança da escola e professores em formação visando a superação da formação em si e por si, em busca de se objetivar a formação para si – para que a finalidade da mesma se objetive na

realidade concreta.

Identifica-se, ao longo do período de formação em análise, que quando a integração entre os sujeitos atuantes na atividade formativa é rompida por qualquer que seja o motivo, seja ele político, pessoal ou institucional, a atividade formativa não se objetiva para si. Rompe-se a unidade necessária para a objetivação do trabalho coletivo e colaborativo que tenha por finalidade a transformação da realidade escolar.

As considerações finais apresentam as sínteses sobre este exercício formativo e problematizam as condições atuais para se desenvolver uma educação voltada para a emancipação humana, na particularidade da formação continuada de professores.

2 POLÍTICAS DE ESTADO EM EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DE EM EXERCÍCIO

Este capítulo apresenta um panorama geral sobre as políticas no campo educacional cujas diretrizes específicas - para a Formação de Professores do Ensino Fundamental do Município de São Paulo - foram organizadas na gestão Luiza Erundina (1989/1992) e que, dada às devidas proporções, não tiveram continuidade nas gestões posteriores. Neste sentido, esta pesquisa para efeito analítico tem como objeto as políticas educacionais operacionalizadas durante o governo de Gilberto Kassab (2006-2012). Esta gestão apresenta rupturas profundas com o modelo educacional que ocorreu durante o início da década de 90, do século XX.

A análise documental, produzida por estas diretrizes, tinha em sua origem (1989/1992) uma preocupação em estabelecer os fundamentos necessários para o desenvolvimento de uma Escola Democrática, pois tinha como princípio que a escola deixava de ser concebida como locus de exclusão de grande parte dos alunos nela inseridos. Apontava-se, naquele período, que o papel da escola não era apenas de reproduzir mecanicamente o conhecimento vindo das ciências de referências, mas um espaço ativo de produção e de reflexão, cujos sujeitos envolvidos deixavam de serem concebidos como meramente passivos.

Ao longo desse período, apareceram análises³ que enfatizavam os paradoxos, antagonismos e possibilidades de superação dos mecanismos excludentes de uma educação que secularmente não se preocupava com seus sujeitos principais (professores e alunos). Pelo contrário, começam a se discutir, como a escola que surgiu no século XIX tinha a função de formar, dentro da política dos Estados-Nação, não cidadãos e, por outro lado, criar trabalhadores em massa, disciplinados, ordeiros e obedientes para o Estado Capitalista, que se consolidava a partir da égide da burguesia que passa a utilizar-se da escola como mecanismo diferenciador das classes sociais por meio dos cursos, títulos, potencializando o discurso da meritocracia. (VESENTINI, 1986)

³ Os trabalhos que aparecem a partir da década de 90 como O Coordenador Pedagógico e a formação docente. (BRUNO, et. al. 2000), (BORGES, 2000) entre outros.

Uma abordagem crítica elaborada ao longo do século XX, passa a ser contemplada na organização da proposta de formação de professores na gestão Luiza Erundina. Lembrando que pela primeira vez o Partido dos Trabalhadores - criado na década de 1980 – assumia a Prefeitura da cidade de São Paulo. Tais análises são frutos dos dilemas, paradoxos e problemas gerados, ao longo do período republicano, e consolidados com as leis educacionais impositivas e autoritárias do Regime Militar (1964 – 1985).

No ano anterior, a fixação e implantação das propostas educacionais da gestão Luiza Erundina⁴ foi promulgada a Constituição de 1988, considerada por muitos como a Constituição Cidadã que, não obstante, já apresentava o novo papel assumido pela educação e pela escola em geral. Esta passa a ser concebida como de responsabilidade de todos (Estado, Família e Sociedade).

Percebe-se claramente que o Estado, ao criar uma aparente cumplicidade educacional com os diversos grupos sociais, esquia-se de assumir as suas responsabilidades no campo educacional, sinalizando para uma prática política que em anos posteriores seriam denominadas de políticas neoliberais. Dentro desta linha analítica deve-se indicar os avanços e recuos dos projetos educacionais em âmbito municipal para procurar entender a dinâmica no campo educacional. Dificilmente, outra gestão pós Erundina produziu uma quantidade de documentos para se pensar o papel da educação e da escola em geral.

A inexistência documental aponta para políticas que se estabelecem, paradoxalmente, dentro de um modelo adequado para o período e não mais para os anos posteriores. Na atualidade, há um vazio na memória da maior parte da população sobre as políticas de formação de professores. A postura de não documentar, de não registrar as propostas educacionais, restringindo-se ao mero recurso da legislação, nos permite considerar que a educação adentrou na era da

⁴ O governo municipal de Luiza Erundina contou com a participação em diversas secretarias educação e cultura, principalmente com intelectuais cuja trajetória sempre fora marcada pela crítica ao modelo capitalista meramente usurpador no qual a dicotomia trabalho – capital; burguesia – proletariado; trabalho manual – trabalho intelectual; subordinação, alienação e reificação não passaram despercebidas das críticas de grande parte dos integrantes na época daquela que pode ser considerada como uma experiência única no campo da educação em que levavam em conta todos os sujeitos envolvidos na escola pública, sua função e na possibilidade da superação de alienação vigentes na sociedade.

burocratização e tecnocracia, nas quais indivíduos alheios ao universo educacional são chamados para discutir as políticas educacionais que deveriam sair do grupo de seus personagens centrais (comunidade, movimentos sociais, profissionais do ensino e alunos).

Por outro lado, a ausência de registros, relega um grande contingente populacional ao mundo do silêncio e do ostracismo histórico, no qual apenas as propostas vencedoras podem ser avaliadas, jamais a história daqueles que - em momentos difíceis e tumultuosos - se fizeram presentes. Há, portanto, uma enorme dificuldade em se estabelecer uma análise sistemática e coerente de todas as gestões. Por outro lado, apontam para os perigos existentes na atualidade quando os pesquisadores se debruçam sobre a história do período em termos de projetos educacionais.

Observa-se que os documentos - produzidos na gestão do partido dos trabalhadores⁵ - servem como base para vários estudos posteriores quando o tema envolve a educação. Desta forma, utilizam-se dos mesmos documentos produzidos nesta época como fruto de diversas experiências, para analisarem governos como, por exemplo, Paulo Maluf, Celso Pitta, José Serra e Gilberto Kassab⁶ que não chamaram a sociedade para realizar o debate educacional necessário para a melhoria da escola pública.

É perigoso não apontar para as especificidades entre as diferentes gestões, na medida em que se perde o sentido das propostas, do fazer histórico e

⁵ O educador Paulo Freire nomeado Secretário de Educação no período de janeiro de 1989 a maio de 1991, portanto extremamente datado, foi exilado político no Regime Militar, em função do método de ensino por ele propagado, na medida em que este divergia completamente dos moldes educacionais propostos pelo regime que se pautavam pelo tradicionalismo (pedagogia da memorização e da mera reprodução, sobretudo de conhecimentos técnicos), civismo e tinham como prioridade a formação do educando para o mundo do trabalho, dentro do binômio desenvolvimento e segurança nacional, e não para a reflexão cognitiva. Sua proposta, neste sentido, visava a conscientização, a emancipação, a desocultação de verdades, proporcionando aos estudantes não apenas leituras de palavras mas por meio de seu significado criar a possibilidade de uma leitura crítica da realidade (SÃO PAULO, 1989). Após este período foi substituído pelo Professor Mario Sergio Cortella, a pedido do próprio Freire. Cortella amplia a proposta de construção da escola democrática com o Regimento comum das escolas Municipais (Parecer CEE934/02) e com a organização das escolas em três ciclos: inicial, intermediário e final.

⁶ Da mesma forma, seria perigoso para o pesquisador analisar as amplitudes, os limites e finalidades do governo de Marta Suplicy, pois apresenta aspectos semelhantes de Luiza Erundina, mas que se distanciam profundamente na prática no sentido dado a sua aplicabilidade. Por outro lado, apresenta pontos de convergências e divergências dos outros prefeitos indicados.

dos percursos do homem como elemento fundamental, como sujeito e objeto do conhecimento dentro de uma posição na qual a dialética é campo de investigação que não separa sujeito e objeto de conhecimento.

Ainda como problema a ser mencionado, outros trabalhos, como por exemplo, Isabel Cristina Nache Borges (2000), apresenta este processo instituído pelo ideário político o qual ressalta as permanências e rupturas históricas localizadas no âmbito das políticas no campo educacional. Os educadores, ao não perceberem esta dinâmica, tornam-se juízes e julgam a educação com base em documentos extremamente datados. Ressalta-se que a preocupação maior da proposta freiriana era a de lutar “para que a justiça social se implantasse” antes que houvesse - como percebemos na atualidade - a consolidação de políticas assistencialistas.

Na época, Paulo Freire utilizava a nomenclatura “caridade” (FREIRE, 1989) ⁷. Para o autor, o pesquisador não deve assumir a posição de um juiz, antes necessita refletir sobre a história para apresentar projetos alternativos, quando necessário. No período supracitado, as participações dos movimentos sociais e de base se fizeram presentes. Logo, a análise histórica do período nos aponta para um conjunto de condições objetivas que, em certo sentido, culminou com um projeto extremamente renovador dentro do campo educacional.

A análise da política de formação de professores na gestão Kassab apresenta rupturas na proposta construída para a escola cidadã, A inexistência de documentos referentes a este período inviabiliza uma análise aprofundada desta gestão, e aponta para uma prática autoritária no exercício da educação pública, cujas propostas repousam na verticalização, tecnocracia e discursos competentes, que indicam os lugares a serem ocupados pelos grupos sociais.

A primeira questão a ser observada são os direcionamentos das políticas educacionais – ocorridas no final do século XX e início do XXI – que foram marcadas por diversos elementos, como, por exemplo, solicitações econômicas (neoliberalismo) e, sobretudo, a globalização que desconsidera as especificidades regionais e nacionais. A era da tecnologia, que abrange parte da população mundial,

⁷ Esta citação foi proferida na época, 1989, por Paulo Freire em vídeo para os educadores da rede Municipal de Ensino de São Paulo. (BORGES, 2000, p. 240)

mas que não promove a democratização de sua utilização, uma vez que grande parte da população mundial convive com a inexistência de recursos fundamentais (saneamento básico, rede de energia elétrica, precariedade dos meios de transporte, degradação ambiental, trabalho escravo, prostituição infantil, dentre outros).

Dentro deste quadro, as expectativas para o ensino tomam novos direcionamentos, indicando modificações determinantes para as novas propostas educacionais e, conseqüentemente, para a formação de professores. Se estas propostas têm a intenção de promover a qualificação deste profissional de Educação Básica das escolas públicas do município de São Paulo, na prática convivem com um universo de obstáculos que não foram superados no início do século que se inicia. No entanto, a comunidade escolar, apesar da consciência da precariedade do ensino, das dificuldades materiais e de equipamentos escolares, tem na escola um local a partir do qual é possível uma transformação qualitativa e quantitativa de sua vida cotidiana.

2.1. Formação Permanente ou Formação Continuada

A própria nomenclatura “Formação Continuada” diferencia-se radicalmente da proposição feita na época de organização e implantação da proposta pedagógica da Secretaria Municipal da Educação (SME), em 1989. Tal proposta de “Formação Especial para o Magistério” (SÃO PAULO, 1989) consistia em uma “Formação Permanente”, cuja terminologia era denominada de Jornada Especial Integral – JEI. Esta previa múltiplas formas: grupos de formação voltados aos educadores, com encontros específicos direcionados ao desenvolvimento da prática do professor; a formação no âmbito da escola e em encontros regionais orientados pelos Núcleos de Ação Educativa (NAES) e o departamento de Orientação Técnica (DOT).

Como exemplos, citam-se, as reuniões e as discussões da prática em alfabetização, especificamente, para os professores do ensino fundamental I e a construção de alternativas para as ações pedagógicas. Vale mencionar que ocorriam

discussões sobre avaliação nos NAES; bem como, confluência com os educadores de nível II, respeitando as especificidades de cada área, sempre com apoio das coordenadorias que atendiam as diversas áreas do conhecimento com convenção, palestras, reflexões com assessorias de instituições externas - como USP, PUC e UNICAMP – visando favorecer a “teorização da prática educativa” (BORGES, 2000, p. 245).

Nestes termos, primeiro pontua-se que a nomenclatura inicial proposta pelo governo Erundina era “Formação Permanente”⁸. Apesar de aparentemente apresentar semelhanças com a formação continuada, a jornada atual JEIF – Jornada Especial Integral de Formação em nada se aproxima da proposta originária. Pelo contrário sua preocupação não são os educadores e o desenvolvimento do trabalho educativo, mas uma proposta que reitera e acentua o descrédito dos educadores nos governos municipais no que diz respeito as suas ações para com a educação de modo geral.

Segundo os dicionários da língua portuguesa, ao verificar os significados da palavra formação percebe-se os diversos problemas presentes nos espaços formativos aos quais se refere tanto na forma, quanto no conteúdo, tais significados se distanciam da etimologia utilizada pelos dicionaristas. Conforme Aurélio Buarque de Holanda (2005, p. 433): “Formação ato, efeito ou modo de formar; constituição”. Caráter; maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional.

Para Michaelis (1998) a palavra tem origem no latim (*formatione*). Nesta acepção o termo aparece como: “Formar-se; Disposição ordenada; Formado. (adjetivo) Feito constituído. Que obteve formatura em uma universidade”. Para Antonio Houaiss (2008, p. 350) significa “criação, constituição (*formação do universo*). Posicionamento, ordenamento. Conjunto de anos concluídos e graus obtidos por uma pessoa (f.universitária). Maneira como uma pessoa é criada,

⁸ Os denominados grupos de formação, que aconteciam na escola no horário coletivo, na qual a participação, a co-gestão, discussão de documentos que abordavam as concepções de educação, teorias do desenvolvimento e aprendizagem, avaliação, currículo, interdisciplinaridade, a estrutura curricular em ciclos e a construção de projetos faziam parte das ações desenvolvidas nos espaços formativos (BORGES, 2000, p. 245).

educação”.

Por outro lado, destaca-se também o termo *formador* que também faz parte do processo formativo e possibilita abranger efetivamente os termos utilizados neste espaço. “Formador é aquele que representa, ou que dá forma a algo; que ou que faz formas, moldes; fabricar, fazer, criar.” (AURÉLIO, 2005, p.433). Dentro destas concepções considera-se que fundamentar o conceito em alguns dicionários, permite-nos afirmar que o posicionamento político instituído e o termo utilizado não são condizentes com a prática para a formação de professores, por não apresentar coerência com estes significados históricos.

Pela observação da realidade escolar é possível perceber que o conteúdo tratado na formação continuada, na maioria das intervenções realizadas cotidianamente nas unidades escolares, dista da realidade escolar e da proposta realizada pelo governo Luiza Erundina. Tais fatos são verificados nas atividades desenvolvidas com os professores que estão longe de formar um conhecimento profissional, ou que pretenda dar outra forma de se pensar o ensino.

Desta forma, questiona-se se tais reflexões contribuem para a formação de uma criticidade, que possibilitaria, em certo sentido, satisfazer às necessidades e características singulares dos profissionais e, conseqüentemente, de uma nova prática pedagógica. A organização destes espaços inviabiliza o exercício coletivo sobre a atividade de ensino/aprendizado e, das transformações pedagógicas.

Muito pelo contrário, observa-se como o conhecimento dentro da escola é trabalhado de forma superficial para o desenvolvimento cognoscitivo de jovens e crianças que dela se utilizam. A mudança de nomenclatura de Formação Permanente (que permanece, contínuo, ininterrupto, constante e cujo processo nunca termina) para Formação Continuada (prosseguir ou prolongar sem interrupção aquilo que teve uma origem) demonstra que houve um distanciamento entre a teoria e a proposta anterior. Ambas consideravam a práxis como um elemento transformador da realidade escolar. A concepção de Educação - concebida por Paulo Freire - procura romper com a dicotomia existente entre o ensinar e o aprender. Conforme o autor:

Ensinar inexistia sem o aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (FREIRE, 1997, p. 26).

Ao analisar a proposta para a construção da Escola democrática e analisar os direcionamentos para a formação de professores, orientado nas duas últimas décadas pelo modelo da racionalidade técnica, verifica-se que a formação organizada não criou possibilidades de satisfazer as necessidades dos profissionais da educação. Dentro da leitura crítica com sua metodologia, análise e perspectiva esta proposta de formação continuada desconsidera qualquer possibilidade de transformação da realidade. Pelo contrário, só reitera o que foi adquirido na formação inicial do professor e não possibilita ampliar seus conhecimentos coerentes com a necessidade escolar. Pela leitura dos pressupostos teóricos, por nós utilizados, esta prática é responsável em grande parte pela coisificação dos homens e dos profissionais no campo da educação.

Dentro desta perspectiva, ao observar as políticas de Estado na atualidade que delimitam e normatizam, dentro de uma racionalização burocrática, os novos direcionamentos da política educacional, ainda se verifica destaque em seus discursos em torno da Formação do Professor. Neste sentido, devem-se levar em conta todos estes vetores, característicos de uma sociedade capitalista, para além do processo de formação propriamente dita. Nunca é demais lembrar que, em uma sociedade como a nossa - marcada pela existência de classes sociais, produção de mercadoria -, o sistema capitalista transforma absolutamente tudo em objeto de consumo, até mesmo o conhecimento. Muitas vezes faz deste um de seus atributos como distintivos de status e de dominação social, cindindo a sociedade em trabalhos manuais e intelectuais. E, neste sentido, estabelece a predominância do segundo pelo primeiro.

Porém, na perspectiva teórica adotada, o conhecimento não pode ser reduzido à mera condição de mercadoria. Antes, precisa ser concebido como mediador na possibilidade de transformação do real. Trabalha-se tendo como

horizonte o uso social do conhecimento, dentro de seus vínculos transformadores e perpetuadores das conquistas operacionalizadas pelos homens ao longo dos tempos históricos. Não se nega o passado. Pelo contrário chama-se a atenção que a mera linearidade e o progresso são os motores contínuos de um desenvolvimento desenfreado, polarizando, a partir de juízos de valores os bons e os maus; os desenvolvidos e os não desenvolvidos, os normais e os patológicos. Pensa-se que as estruturas socioeconômicas e políticas determinam as condições reais de existências dos homens que vivem a dinâmica desta sociedade marcada pela intolerância, violência e exclusão.

A história do século passado demonstrou o quanto o conhecimento produziu o massacre, o etnocídio⁹, a exclusão e perpetuou no todo social as desigualdades que marcam a atualidade.

Verifica-se - nestes direcionamentos e prioridades - a possibilidade de compreender as condições, nas quais encontramos a formação continuada e as metas¹⁰ traçadas pelo Município de São Paulo, ao integrar às suas propostas educacionais a corrente educacional contemporânea denominada pedagogia das competências¹¹. Dentro desta mesma vertente mecanicista, apontam novos direcionamentos, estabelecendo decretos na tentativa de mascarar as reais intenções, por meio dos determinados discursos da eficácia e da competência, assim como reorganizando e implantando novos projetos, cujo objetivo somente é o de contemplar as novas exigências da sociedade capitalista (leia-se discurso de qualificação da educação).

⁹ A palavra etnocídio significa extermínio da cultura de um povo.

¹⁰ A palavra metas é um tanto quanto complicada do ponto de vista do materialismo histórico porque remete ao processo de produtividade do sistema de produção em série de mercadorias dentro do sistema capitalista. A educação não tem metas a atingir. O conhecimento não pode ser comprado e vendido a varejo como pretende os burocratas e pseudos especialistas em educação.

¹¹ Na LDB encontramos que a educação “tem por finalidade o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2), mas deve também “fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estados posteriores” (BRASIL, 1996, Art. 22). Os Parâmetros Curriculares Nacionais completam estas diretrizes para a educação concentrando seu discurso no desenvolvimento de competências do estudante. Complementa que os sujeitos devem ser preparados para desenvolver competências necessárias que garantam o aprimoramento profissional condizente com o projeto da sociedade em que vive. (BRASIL, MEC, 1999a, p. 23). O conceito de competência foi assumido como organizador do currículo e da formação de professores. (BRASIL, 1999d; BRASIL. CNE/CP, 2001). (MORETTI, 2007)

Entretanto, dada a estrutura atual e as tendências em manter as normas estabelecidas pela economia, a escola permanece na mesma condição e, embora tente demonstrar o contrário, sustenta-se ainda dentro dos princípios norteadores da legislação do governo Erundina.

Pensar os limites do discurso da competência concebido como discurso do conhecimento presente na legislação educacional e legitimado pela pedagogia, possibilita-nos delinear os limites da educação escolar e do desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que este pressuposto não considera o indivíduo em sua dimensão humana, mas como homens reduzidos à condição de objetos sociais. São resultantes da institucionalização do conhecimento e da burocratização. A eficácia deste discurso é flagrantemente extraída do mundo empresarial porque reduz os professores a condição de objetos e não sujeitos sociais. Os sujeitos sociais são aqueles que vivenciam no cotidiano e nas suas experiências os enfrentamentos, os embates e as contradições independentemente de verem suas propostas soterradas pelas idéias dos grupos dominantes, aliás, como alude Karl Marx (2007, p. 47), “as idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, a força espiritual dominante”.

A eficácia do discurso da competência enquanto a lógica das forças dominantes na maioria das vezes é proferida pelos especialistas a partir de um ponto de vista determinado da hierarquia organizacional. Ideologicamente, conforme Chauí (2001, p. 09), o ponto culminante do discurso da competência ocorre “no duplo movimento do poder do Estado que é negado e afirmado pelo discurso” e não é percebida pela maioria dos sujeitos sociais. Esta engrenagem que afirma e nega simultaneamente este poder ocupado pelo lugar alcançado e não pelas qualidades do indivíduo é condição advinda da organização e burocratização determinadas pela hierarquia dominante a qual retira do indivíduo a condição humana, reduzindo-o a condição de objeto social.

Conforme esta mesma autora, esta lógica do discurso da competência precisa ser lacunar por excelência, já que sua coerência ideológica existe graças a ausência de termos que a explicitam.

Segundo Marilena Chauí:

O discurso ideológico é um discurso feito de espaços em branco, como uma frase na qual houvesse lacunas. A coerência desse discurso (o fato de que se mantenha como uma lógica coerente e que exerça um poder sobre os sujeitos sociais e políticos) não é uma coerência nem um poder obtido malgrado as lacunas, malgrado os espaços em branco, malgrado o que fica oculto; ao contrário, é graças aos brancos, graças às lacunas entre as suas partes, que esse discurso se apresenta como coerente. Em suma, é porque não diz tudo e não pode dizer tudo que o discurso ideológico é coerente e poderoso. (CHAUÍ, 2001, p. 22)

Mediante a análise da autora torna-se fundamental entender que o campo da ideologia repousa no campo do imaginário, “não no sentido de irrealidade ou de fantasia, mas no sentido de conjunto coerente e sistemático de imagens e representações tidas como capazes de explicitar e justificar a realidade concreta”. (CHAUÍ, 2001, p. 19). Nesta dimensão conclui a autora:

O aparecer social é tomado como o ser do social. Esse aparecer não é uma aparência no sentido de que seria falso, mas é uma aparência no sentido de que é a maneira pela qual o processo oculto, que produz e conserva a sociedade, se manifesta para os homens. (CHAUÍ, 2001, p. 19)

Entretanto, entende-se que nestas mesmas lacunas¹² reside a possibilidade de criar mecanismos para transcender este poder instituído pela organização e burocracia. A quebra do elo estabelecido entre a organização e a burocracia localiza a possibilidade de devolver a condição de indivíduo que lhe foi retirado pela racionalidade organizacional da sociedade capitalista.

Este processo mascara o mecanismo que é literalmente o engendrador dos problemas sociais, na medida em que respondem pela condição de completa ausência dos bens materiais e simbólicos dos indivíduos na era contemporânea. Ainda com a mesma autora, esta tentativa se realiza por meio da competência privatizada do conhecimento no qual poucos grupos sociais, como, por exemplo, os

¹² Segundo a mesma autora a partir das análises de A Ideologia Alemã de Karl Marx, os espaços em branco e as lacunas são demonstrados os “momentos no qual pretende fazer coincidir as representações elaboradas sobre o social e o político com aquilo que o social e o político seriam em sua realidade. Nesse passo realiza seu passo de magia: a elaboração do imaginário (o corpo das representações sociais e políticas) será vinculada à justificação do poder separado, isto é, à legitimação do Estado Moderno” (CHAUÍ, p. 22)

grupos dominantes têm acesso, marginalizando a maior parcela da sociedade, sobretudo os pobres e miseráveis, do acesso aos bens materiais e simbólicos construídos pela humanidade.

Nesta dimensão, este estudo verifica as configurações da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), que integra a jornada de trabalho do professor, compondo o quadro dos profissionais da educação municipal, cuja finalidade consiste - segundo os direcionamentos políticos- em garantir um espaço voltado para a qualificação dos professores: vistos como responsáveis pela melhoria da qualidade de ensino. Logo após, são apresentadas as diretrizes para a constituição destes profissionais e também a reorganização do Município de São Paulo, para atender as novas medidas educacionais, com novas propostas para a Jornada Especial Integral de Formação, uma breve análise de suas prioridades e propostas, limitações e possibilidades que desembocam na forma como se organizam as formações dos governos posteriores ao da prefeita Luiza Erundina.

2.2. Política de Estado em Educação

Em meio às novas atuações e propostas educacionais por uma melhor qualidade do ensino, a partir da década de 1990, as Políticas de Estado apontam para as novas necessidades referentes ao mercado capitalista e às mudanças na formação de professores em virtude das exigências da era da globalização e das novas tecnologias, presentes no contexto atual.

A discussão sobre a formação de professores ganhou força no Brasil a partir de 1990, gerando muita polêmica. Dentre estas inúmeras discussões e referências que abordam a temática explicitando e defendendo enfoques diversos, a ênfase educacional recai sobre os parâmetros curriculares e a formação de professores. Assim, neste momento histórico e político - mediante as circunstâncias impostas pelo neoliberalismo - à nova função da escola é condizente com a hegemonia dominante e com o mercado capitalista. Entretanto, pode-se encontrar, por outro lado, o papel de resistência e atuação de diversos grupos sociais aos quais

para além do universo excludente do mundo neoliberal, a coletividade pode-se configurar como a força motora para a emancipação da escola democrática.

Entretanto, a concepção burguesa de educação que determina a estrutura social e econômica em que vivemos, a qual é constituída pela dominação de classes, não permite, em um primeiro momento, a emancipação da educação, e sua independência está muito longe de se concretizar, na forma como esta sociedade se organizou. Assim, a formação continuada corresponde a manter esta hegemonia dominante, na medida em que impossibilita ampliar a consciência dos formandos.

Dentro desta perspectiva, a escola é concebida como uma instituição vinculada a um Estado capitalista e burguês a qual tem como objetivo instrumentalizar indivíduos dóceis, disciplinados e obedientes ao mercado. No entanto, como espaço de inúmeros confrontos, perspectivas e embates, a escola pode apontar, mediante a criação de espaços de solidariedade, de instrução e de formação, um instrumento, inclusive, de resistência ao modelo econômico imposto.

No interior de um mesmo espaço escolar coabitam perspectivas diversas, algumas das quais reacionárias e concentradoras, mas este mesmo espaço, em diversas ocasiões, aponta para propostas transformadoras e superadoras das condições imediatamente colocadas. Isto faz da escola um lócus importante de pesquisas, nas quais as diversidades e as várias possibilidades são encontradas.

2.2.1 O Papel do Estado Burguês na Educação

Para explicar este descompasso entre a construção da democracia em órgãos públicos e as propostas políticas potencializadas nestes espaços, busca-se em Politzer (1963) elementos essenciais que expliquem a organização governamental. Este autor delimita os pressupostos do materialismo histórico dialético - como essencial para explicar as questões concretas da realidade – uma vez que corresponde às questões sobre concepção de Estado em um contexto histórico. Segundo ele, o Estado se resume em:

Uma organização para governar os explorados, que se destacou da sociedade humana, e, aos poucos, diferenciou-se dela. Supõe a existência de um grupo especial de homens, os políticos, unicamente ocupados em governar, que se utilizam, para isso, de um organismo concebido para a 'subordinação da vontade de outrem, pela violência'; este organismo compreende a polícia, o exército permanente, as prisões, os tribunais; é preciso acrescentar ainda os órgãos de pressão ideológica: o ensino, a imprensa, o rádio, etc. (POLITZER, 1963, p.290)

Ao propor a tarefa de compor um conceito de democracia condizente com seus pressupostos teóricos, Saes (1987) amplia esta concepção de Estado. Para efetuar sua análise o autor destaca que [...] “aquela que nos parece ser mais eficaz no que concerne à explicação da História; é a teoria marxiana de política, cujo eixo principal é a teoria do Estado proposta por Marx e Engels no conjunto de seus trabalhos”. (SAES, 1987, p.9).

Conforme esta concepção, a forma de entender o Estado e a sociedade, segundo Marx e Engels, inviabiliza a autenticidade da escola democrática pela submissão da qualidade da Educação a parâmetros mercadológicos.

A ação e a atividade política por excelência revelam o contraponto entre o mundo do trabalho e o discurso democrático o qual, encontramos a educação presa a um campo ideológico. Partindo desses dados, Alves (2006) afirma que no plano educacional, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, isto é, em mercadoria. Desta forma, temos uma adequação às exigências do trabalho pedagógico, ao do mundo do labor (trabalho) em uma sociedade capitalista. [...] “o estado burguês pode ser democracia para os capitalistas, mas ele é sempre ditadura para a classe operária” (POLITZER, 1963, p.302-303).

Neste contexto, quando se tem um processo de execução de uma política de Estado, há consonância com os interesses da classe dominante, sendo determinante para a execução das políticas de Estado. Conforme Saes (1987, p. 21) é no “âmbito específico do processo de definição/execução da política de Estado o que definimos como regime político”: O autor ainda afirma que:

Nas coletividades em que uma parte dos homens controla os meios de produção (terras, ferramentas, máquinas, matérias-primas) e, ao invés de

usá-los, dirige a sua utilização pela outra parte dos homens (isto é, os que não controlam os meios de produção), deve existir correlatamente o Estado. Esta correlação designa, para os dois autores, o grupo de homens que, nessas coletividades, dedicam todo o seu tempo ou uma parte dele ao desempenho de atividades necessárias à conservação dessa relação entre homens controladores dos meios de produção e homens utilizadores dos meios de produção. (SAES, 1987, p.11).

Ao tratar da concepção e função de Estado-governo na sociedade capitalista, este estudo se concentra em explicitar os direcionamentos da formação dos profissionais da escola municipal a partir da proposta de democratização da educação, no governo Luiza Erundina. Ao redirecionar as políticas educacionais - condizentes com as aspirações políticas em cada governo - a proposta de construção da Escola Democrática não é extinta do discurso político, mas na prática não criam possibilidades de novas organizações e de transformação da formação de professores. Pelo contrário, eliminam qualquer possibilidade de retomada dos conhecimentos destes espaços com suas propostas, mesmo que não seja explícito nos discursos.

No contexto atual, o mercado passou a exigir uma formação polivalente e mais flexível, considerando as solicitações econômicas e a introdução de novas tecnologias dominantes nesta época. Desta forma, pode-se relacionar o papel do professor com as novas determinações do mercado capitalista, e, como consequência, tem-se a separação de sua função social e o papel político do educador. Nesta trama toda, que envolve a formação de professores e a educação, consolida-se uma nova visão sobre a escola a qual:

Passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Consequentemente o professor passou a sofrer profundas críticas, e a ser de certo modo, responsabilizado por esse fracasso escolar. (MAUÉS, 2003 p. 91).

Este contexto requer um novo perfil dos profissionais da educação, justificados pelos desafios postos pelo desenvolvimento econômico da sociedade capitalista, colocando em discussão o desempenho do professor e a eficácia das

formações oferecidas pelo poder estatal. Na medida em que a culpabilização do professor, pelo não aprendizado toma destaque na sociedade deve-se considerar que as explicações tradicionais tomam novos contornos e novos direcionamentos, delimitando como foco das atenções o professor e sua formação, retirando o poder e o peso das políticas governamentais, bem como do sistema capitalista.

O tratamento histórico demonstra porque as políticas de Estado estão centradas na formação do professor. Logo, justifica a formação configurada como um modelo voltado para os moldes da competência, centrando suas ações para constituir um profissional que desenvolva em seu processo de aprendizagem, competências necessárias para atuarem no contexto escolar contemporâneo.

Este discurso pode ser observado na centralização dos sujeitos que pensam os currículos e os conteúdos intelectuais não estarem inclusos nos territórios escolares, mas no interesse de outras instâncias. A seleção é voltada para referendar e manter os interesses hegemônicos, como já destacados no texto. Nesta dimensão, o materialismo histórico deve ser afastado de qualquer proposta desta natureza o que poderia configurar uma conduta contra-hegemônica.

Encontramos este discurso nos documentos oficiais que determinam as políticas educacionais, contribuindo para a constituição idealista sobre o profissional da educação. A função deste profissional e as metas traçadas pelas políticas educacionais serão tratadas nos próximos itens, os quais se devem destacar as prioridades das políticas de formação no desenvolvimento das competências profissionais. O mecanismo, instituído e visualizado nos itens abaixo, vislumbra caminhos para se repensar a formação de professores e apontar possibilidades para a superação do modelo imposto, que possa criar possibilidades de novas conquistas nos próprios territórios institucionais para professores e estudantes.

2.3 A Política de Formação de Professores: a Formação Especial Integral de Formação - JEIF

As políticas que envolvem a formação continuada de professores, vista

como uma alternativa para a melhoria da qualidade de ensino, como anteriormente anunciada, expressa a dificuldade de se concretizar o discurso que viabilize a construção da superação da qualidade do ensino no município de São Paulo. Tal fato se objetiva diante de uma realidade assustadora em torno dos baixos índices de sucesso escolar da escola pública e dos discursos políticos as quais tentam reverter este processo, com políticas em torno da formação permanente de professores configurada no governo Erundina.

Esta tentativa de construção da escola cidadã foi vislumbrada no governo Erundina o qual organizou e sistematizou um ensino para a população que utiliza o serviço público, em meio a controvérsias políticas e sociais. A não continuidade destas ações pelos outros governos inviabilizou alcançar patamares concretos dos projetos educacionais, já que estas mudanças não podem ser consideradas unicamente como frutos das exigências econômicas e do mercado de trabalho.

A seguir, podem-se observar os princípios que norteiam a proposta para a construção da escola democrática com o propósito de garantir a abertura política e viabilizar suas proposições. A Secretaria Municipal de Educação (SME) oficializa suas intenções nas medidas que deliberam sobre os Profissionais de Educação, considerando a formação de professores que se pautam nas LEIS Nº 11.229, de 26 de junho 1992 e **Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993**. Estas dispõem sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, a qual delibera sob o título das disposições preliminares:

CAPÍTULO I PRINCÍPIOS NORTEADORES

Art.1º - Esta Lei dispõe sobre Estatuto do Magistério Público Municipal, que tem como princípios:

- I - A gestão democrática da Educação;
- II - O aprimoramento da qualidade do ensino público Municipal;
- III - A valorização dos profissionais do ensino*;
- IV - Escola Pública gratuita, de qualidade e laica, para todos.

() Profissionais de Educação – alteração de denominação promovida pela Lei nº 11.434, de 12/11/1993.*

Art. 2º - A gestão democrática da Educação consistirá na participação das comunidades interna e externa, na forma colegiada e representativa, observada a legislação federal pertinente. (SINPEEM, 1993, p.05).

A importância desta iniciativa institucional de introduzir mudanças na estruturação do ensino em torno de sua democratização implica na generalização do ensino como formação necessária para todos.

Para especificar o ideário da formação de professores, que o diferencia dos diferentes paradigmas educacionais, o artigo abaixo apresenta as propostas as quais envolvem os profissionais do ensino e as condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O artigo quarto dispõe especificamente sobre os profissionais do ensino e a carreira deste profissional:

Art. 4º - A valorização dos profissionais do ensino será assegurada através de:

- I - Formação permanente e sistemática de todo o pessoal do Quadro do Magistério, promovida pela Secretaria Municipal de Educação ou realizada por Universidades;
- II - Condições dignas de trabalho para os profissionais do Magistério;
- III - Perspectiva de progressão na carreira;
- IV - Realização periódica de concurso público e de concurso de acesso para os cargos da carreira; (SINPEEM, 1993, p 05)

No cotidiano escolar verifica-se o porquê de termos muitas controvérsias presentes nestes princípios aos quais norteiam o artigo 4º relativa à formação permanente e a prática do profissional do magistério na gestão de Gilberto Kassab. Destaca-se que o compromisso político não é real, na medida em que permanece apenas no pensamento pedagógico e ou no ideário do discurso político.

Na disposição abaixo, encontra-se especificamente a organização do tempo destinado a Formação Permanente, com a denominação de Jornada Especial Integral – JEI - e que se mantém até hoje. Porém com outra denominação Jornada Especial Integral em Formação - JEIF.

Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993

Art. 41 - As horas-aula adicionais constituem o tempo remunerado de que dispõe o profissional de Educação em Jornada Especial Integral, para desenvolver atividades extra-classe, dentre outras:

- I - trabalho coletivo da equipe escolar, inclusive o de formação permanente e reuniões pedagógicas;
- II - preparação de aulas, pesquisas e seleção de material pedagógico e correção de avaliações;
- III - atividades com a comunidade, e pais de alunos, exceto as de reforço, de recuperação e de reposição de aulas.

Parágrafo Único - O tempo destinado às horas-adicionais será cumprido:
a) 11 (onze) horas-aula semanais na própria escola;
b) 4 (quatro) horas-aula semanais em local de livre escolha. (SINPPM, 1993, p. 46).

De maneira geral, as políticas - que tratam do campo educacional da década de 1990 - revelam em seu discurso a importância da formação permanente de professores para a qualificação do ensino, bem como a construção da escola democrática. Entretanto, ao longo do processo de formação observa-se nos bastidores das jornadas que compõem o horário de trabalho dos professores, considerando a realidade do contexto escolar atual e a partir da reflexão junto com os professores, os direcionamentos políticos que se resumem na legislação e na prática não assumiram o compromisso político no qual requer a construção de uma escola democrática. As atividades propostas somente cumprem as solicitações burocráticas.

A proposta presente na gestão de Luiza Erundina consistia no desafio de democratizar a educação pública, por meio da participação social. O que implica necessariamente reverter o processo político-pedagógico, constituído historicamente. Para isso é necessário construir uma nova estrutura educacional. Ressaltamos que esta proposta educacional é marcada pela oposição das formas tradicionais pedagógicas, até então presentes, marcadas por práticas elitistas.

Neste contexto, a proposta da Secretaria Municipal de Educação da gestão Luiza Erundina, previa: “garantir o estímulo e o apoio ao desenvolvimento de projetos gerados pelas próprias escolas, buscando avançar na direção de sua autonomia” (SÃO PAULO, 1993, p.12). Esse movimento procurava garantir a dimensão dos direitos sociais e políticos, visando construir uma educação voltada para a cidadania.

Oliveira (1996, p. 56) reporta-se às análises de Saviani, para discutir a relação entre Educação e transformação social, refletindo “sobre o papel mediador da educação no processo de transformação social”. O autor ressalta a importância de se retomar o desenvolvimento da educação no âmbito da consciência, nas instituições escolares, visto que sem estas condições para o desenvolvimento das funções cognitivas é impossível uma transformação. Oliveira discorre sobre este

tema, nos alertando:

A educação não transforma imediatamente a sociedade. Ela transforma de forma mediatizada. Isto é, que se dá pela educação refere-se não ao processo de transformação no plano das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas no plano das consciências. E as consciências são os sujeitos que atuam na prática social. E será o conjunto da prática social que gerará a transformação da sociedade. (OLIVEIRA, 1996, p.57).

Diante desta concepção é possível perceber a manipulação das gestões posteriores em distanciar-se cada vez mais da proposta da Escola Cidadã. Observa-se no quadro a seguir, a constituição da proposta democrática e a ruptura nas propostas posteriores, não obstante a tentativa de retomada da construção da Escola Democrática no governo de Marta Suplicy¹³. Verifica-se o descompasso e os descaminhos trilhados pelas propostas posteriores da iniciada por Paulo Freire.

Outro dado o qual nos chama atenção é a formação acadêmica dos Secretários da Educação pós-gestão Luiza Erundina. Ao demonstrar a competência instituída e os limites e amplitudes das propostas educacionais operacionalizadas ao longo do período, isto é, de 1994 até 2012, portanto, quase duas décadas. Embora esta pesquisa focalize a gestão Gilberto Kassab, acha-se imprescindível situar tais gestões, na medida em que, ao longo do período houve avanços e recuos nas propostas educacionais, refletindo na política de formação de professores. Deve-se ressaltar ainda, a partir de uma análise longitudinal, que o problema deixou de se situar num debate filosófico, tornando-se um problema político, ou seja, na operacionalização e equacionamento das questões necessárias para a consolidação de uma escola pública e de qualidade cujo objetivo deveria ser o de atender o interesse dos alunos e dos profissionais diretamente vinculados a educação.

¹³ Na gestão Marta Suplicy houve uma tentativa de reconstrução da escola democrática com a reconstrução dos CRECES (Conselhos Regionais dos Conselhos de Escola). Em 2002 reestrutura sua administração em três princípios: **descentralização, participação e autonomia**. Em 2003 temos a centralização no **Projeto Vida**, compreendeu o projeto **Escola Aberta** que objetivava cumprir o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Mantém a organização escolar em três modelos: seriada, em ciclos (blocos em séries) ou progressão continuada e em ciclos de formação. Porém, mantém a divisão em dois ciclos.

Na composição do quadro a seguir¹⁴, chama atenção a quantidade de técnicos, muitos dos quais sem uma formação diretamente voltada para a área educacional. Muitos pertencem aos quadros da burocracia estatal, nomeados para pensar os difíceis problemas da escola e dos grupos a que nelas estão incluídos e neste processo. Batalha (2008) chama a atenção para os discursos proferidos por tais burocratas que banalizaram a palavra Cidadania.

QUADRO 1: Sistematização das Políticas Educacionais nos Governos Municipais

Governo Municipal	Secretário Municipal de Educação	Formação	Propostas Educacionais	Substrato da proposta
Luiza Erundina	Paulo Freire (1989-1983)/ Mario Sergio Cortella (1991-1992)	Filósofo / Filósofo Mestre em Educação pela PUC-SP; Doutor pela PUC de São Paulo- orientado por Paulo Freire	Escola Democrática; construção de uma escola pública, popular e de qualidade. Cortella mantém a proposta - com o apoio de Paulo Freire.	Escola democrática
Paulo Maluf	Sólon Borges dos Reis (1993-1996); troca de secretários por rupturas partidárias.	Direito; Atualização em Direito Constitucional; Pedagogia, USP, São Paulo.	Série Enfrentar o desafio- qualidade total; princípios da utilizado nas empresas total, modelo gerencial; (controle, gerenciamento, rotina e padronização.	Momento de Ruptura com a Escola Democrática
Celso Pitta	Régis Fernandes de Oliveira (1997-2001)	Bacharel Direito-Mackenzie; Prof. Titular Direito Faculdade São Francisco	Ciclo: um caminho em construção (SU DOT-G AS. 024/97. Nova LDBEN (9394/96) e CME (03/97 e 04/97) diretrizes para Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino vinculados ao sistema do Município de São Paulo. Centralização nas diretrizes burocráticas para amparar as propostas. Passam a estruturar em apenas dois ciclos.Fundamental I e II	Regimento Escolar desenvolvido por cada unidade, (sem consulta a comunidade educativa).

¹⁴ O quadro abaixo foi elaborado para uma melhor observação das gestões posteriores da prefeita Luiza Erundina até a gestão Gilberto Kassab.

Marta Suplicy	*Fernando José de Almeida (2001-2002)¹⁵. **Eni Maia (2002). Em 2003 assume ***Maria Aparecida Perez	* Doutor em filosofia (teses em Educação e informática). **Doutora em administração escolar. ***Socióloga - USP- Especialização em Administração Pública, especialmente financiamento da Educação	Democratização do conhecimento e qualidade social da educação, democratização da gestão, democratização do acesso e permanência do aluno na escola. Fortalecimento da gestão colegiada.	Intenção de Retomar a Proposta Político Pedagógica da Escola Democrática.
José Serra	José Aristodemo Pinotti (2005-2006)	Médico-ginecologista - USP, especialista em câncer mamário e ginecológico-Universidade de Florença. Instituto Nazionale dei Tumori de Milão e Institute Gustave Roussy de Paris.	Ênfase na proposta Neoliberal para a Educação; programas Ler e Escrever (Portaria nº 6328/05) e o Programa São Paulo é uma Escola (decreto nº 46.210) .	Proposta Neoliberal
Gilberto Kassab	Alexandre Alves Scheneider (2006-2012)	Mestre em Educação Pública - Fundação Getúlio Vargas; foi chefe de Gabinete das secretarias dos Transportes e da Segurança Pública.	Continuidade do Programa "Ler e Escrever"; em 2007 (portaria nº 4507/07).	Continuidade da proposta anterior com as Expectativas de Aprendizagemse m sucesso na prática.

Na análise do quadro acima, verifica-se o rompimento com o ideário democrático do modelo educacional proposto por Paulo Freire e pelo próprio Mario Sergio Cortella, o que implica uma preocupação em uma gestão Democrática da Educação.

¹⁵ Fernando José de Almeida é Doutor em filosofia com teses na área da Educação e informática. Coordenador do PEC- IEB da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE-SP). Professor em Educação e Currículo e da faculdade de educação da PUC-SP.

Na continuidade observa-se um quadro de especialistas, muitos dos quais sem o menor vínculo com a área educacional. Entretanto, observa-se que paradoxalmente a seus projetos educacionais utilizam-se dos discursos da gestão Erundina. Porém, na aplicabilidade mostram todo seu potencial burocrático organizacional, tornando a educação um dos elementos sancionadores de práticas políticas neoliberais.

Percebe-se que a tentativa de consolidação da Escola Democrática não se efetivou pelos programas e projetos implantados nos anos posteriores. Neste sentido, a formação em exercício não é estruturada para tratar do conhecimento construído no processo histórico. O distanciamento da proposta inicial é visível e pode ser constatada nas ações para a formação, cujas práticas se limitam à fragmentação e a superficialidade dos conhecimentos. Esta ausência de aprofundamento na teoria impede a intervenção e transformação do ensino, mas segundo estes direcionamentos são suficientes para a qualificação do profissional da educação – isto é, o professor.

Em conformidade com os contornos definidos e acentuados pela Lei de Diretrizes de Base – LDB nº 9394, de 1996, o modelo da gestão Kassab se caracteriza pela elaboração dos Guias Curriculares presentes nas orientações para os municípios. Tais documentos foram organizados nos gabinetes das secretarias de educação e depois apresentados às escolas para que fossem simplesmente aplicados.

Este governo tem consciência dos problemas gerados pelas propostas anteriores que intensificaram o não aprendizado crescente de jovens e crianças no ensino Municipal e pode ser verificado nos projetos construídos para esta gestão. O programa **Ler e Escrever** é dividido em três projetos: **Projeto Toda Força ao 1º ano do Ciclo I - TOF**, Projeto Intensivo do ciclo I - **PIC - 3º ano**; Projeto Intensivo do Ciclo I - **PIC - 4º ano**; **Projeto "Ler e Escrever"** nos 2ºs, 3ºs e 4º s anos do ciclo I; - Projeto "Ler e Escrever em todas as áreas do Conhecimento do Ciclo II", - Projeto "Compreensão e Produção da Linguagem Escrita por alunos Surdos". (SÃO PAULO,

SME/ DOT, 2006)¹⁶.

Outros projetos a cada ano chegam à escola com a tentativa, segundo o discurso político, de ajustar as propostas iniciais. Porém, o não avanço dos estudantes demonstra a ineficácia dos projetos os quais, em nenhum momento, faz uma consulta aos professores, para aprimoramento ou novos direcionamentos, mas constitui um sistema de provas aplicadas aos estudantes.

Os argumentos utilizados demonstram o resultado do próprio direcionamento dado à formação de professores, ao não considerar como mecanismo para a aplicabilidade dos próprios projetos, reduzindo os educadores a meros reprodutores destas propostas. As tentativas históricas de fornecer subsídios aos professores em forma de normas, guias e parâmetros curriculares, formação, capacitação geram, quando impostas autoritariamente (sendo o que sempre acontece), o repúdio de qualquer educador que tenha uma visão crítica aos programas oficiais os quais devem ser seguidos

Estas atitudes pressupõem, supostamente, a indisponibilidade dos indivíduos pela forma como são impostos os projetos ou pela impossibilidade de se pensar a organização política apartada da ideologia dominante configurando o imobilismo educacional. Os argumentos são suficientes para compreender as finalidades das propostas para a formação continuada, na medida em que se reduzem a ações fragmentadas e apartadas da realidade escolar.

O Programa "Orientações Curriculares" (SÃO PAULO, 2006): Expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação Infantil e ensino fundamental, também foi constituída nesta gestão Gilberto Kassab. Neste período se verifica um pequeno movimento para a organização de materiais para serem trabalhados na formação continuada com algumas ações como: produzir vídeos de apoio para a formação, elaborados em parceria com a TV Cultura, distribuídos para as unidades escolares. Este projeto deveria compor as ações para o coletivo e serem multiplicados pelos coordenadores de cada unidade, entretanto

¹⁶ Outros projetos foram viabilizados pela Prefeitura do Município de São Paulo, porém nosso foco restringe-se em mensurar as prioridades deste período e não necessariamente especificar cada projeto para a educação pública.

poucos grupos utilizaram (ou nunca utilizaram) estes recursos na formação continuada.

Este movimento esclarece o que se viu por muitos anos um verdadeiro desmoronamento da escola pública brasileira. Apresentando altos índices de evasão, repetência e descaso com a educação e o sucateamento das instituições. O que inevitavelmente acarretará no colapso da educação estatal no nível municipal. Enquanto estas políticas persistirem no descaso educacional e com o profissional da educação as consequências serão incomensuráveis para as gerações posteriores e para a sociedade em geral.

A transformação, reitera-se, somente ocorrerá se for modificada em nível estrutural, para tanto, deve-se modificar a forma de se atuar, conjuntamente com os professores, com medidas que contemplem as suas necessidades e o contexto no qual atuam.

Considerar os modismos educacionais como elementos determinantes para a educação, não só referenda o *status quo* da nossa sociedade, quando tenta dar uma pseudo-idéia das constantes tentativas de reformulações para o desenvolvimento educacional. Portanto, acaba se tornando cultural e uma prática constante das propostas educacionais. A criticidade e a transparência política não fazem parte das formações. A não participação da comunidade escolar ou da população em geral na política inviabiliza sua inserção enquanto sujeito portador de direitos fundamentais, como, por exemplo, da construção da escola democrática ou de sua transformação. Segundo Villas Bôas (1994, p. 55-56):

Romper com essa cultura requer transformar a administração municipal em um espaço de representação dos diversos interesses da sociedade local, criando novas regras de convivência política. Para tanto, é preciso conquistar adesão à participação direta na gestão, abrindo espaços, criando canais, gerando processos participativos onde se reconheçam as diferenças entre as demandas e direitos dos distintos setores sociais e a legitimidade da disputa entre eles.

Não basta, nesta linha de raciocínio, ampliar os conhecimentos em nível teórico nas formações continuadas. Este processo somente se efetivará se houver possibilidades da tomada de consciência da realidade consubstanciada pela relação teórico/ prática. Sem esta dimensão teórico/prática, o máximo o que se consegue é

uma tentativa de fazer com que o professor seja alertado dos limites presentes na realidade escolar, mesmo porque não se alcança a consciência do indivíduo da necessidade de compreender o processo o qual culmina na ação social e política da sociedade capitalista.

As dificuldades em se compreender este processo histórico instaurado conduzem a várias consequências. Uma delas ocorre quando, segundo o discurso da Secretaria Municipal da Educação, o professor é considerado um dos vilões da má qualidade da educação. Importante lembrar que a cada gestão delibera novos projetos apresentados aos professores, como justificativa de ampliar seu compromisso educacional e social.

O que se procura demonstrar é que a escola em seu processo histórico não constituiu um ensino que possibilitasse a população se apropriar de um conhecimento crítico, que permitisse a atuação e o compromisso político da população. Diante de uma realidade tão complexa - a construção democrática da escola previa a participação e representação popular em qualquer instância - quer seja no plano político ou social, o que não se consolida pela educação oferecida pelo poder governamental. Desta forma, os dados acentuam o distanciamento do ideário vislumbrado para a construção da escola democrática. O processo é produzido nos currículos escolares como resultado da decisão de se definir o conhecimento a ser ensinado, ou seja, do que deva ser o “conhecimento legítimo” (APPLE, 2001, p. 53). Este mesmo autor prossegue dizendo que esta seleção do conhecimento é fruto das tensões, conflitos e compromissos culturais controlados pela hegemonia dominante, isto é, referendados pela economia e pelas políticas governamentais.

Ainda segundo o mesmo autor, o elemento fundante deste processo em que se encontra a educação escolar e a formação de professores foi à desqualificação deste profissional. Para o rígido controle, todos, (professores, diretores, livros didáticos) tornam-se reféns dos outros burocratas que pensam a educação e a organização social.

Neste contexto, considera-se que as políticas educacionais partem de um discurso oficial que não condiz com a realidade da escola pública.

Contraditoriamente atuam no âmbito da justiça social, com ações assistencialistas, pois desconfiguram a instituição escolar, determinando um grande distanciamento entre as propostas das políticas educacionais e sua real intenção no contexto escolar. Este procedimento já era temido por Paulo Freire. (BORGES, 2000, p. 240).

Em contraponto ao governo Erundina - composto por propostas que visavam “garantir o estímulo e o apoio ao desenvolvimento de projetos gerados pelas próprias escolas, buscando avançar na direção de sua autonomia” (São Paulo, 1993, p.12) - as propostas políticas educacionais, para a formação continuada no governo de Kassab, movimentam ações muitas das quais inviabilizam ao professor as significações necessárias para uma configuração da classe de professores; prevista em 1993 pelos princípios políticos norteadores. As metas atuais permanecem na superficialidade da realidade educacional. Não permitem que os professores adquiram conhecimentos necessários para tal objetivo.

Neste contexto apresentado, as políticas que envolvem a formação de professores devem ser cuidadosamente analisadas. Segundo Saviani (2000, p. 146), deve-se compreender que o “real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto, é preciso examinar o contexto”.

Em concordância a Saviani, considera-se que somente a abertura política não basta para a objetivação de tais propostas no campo educacional. Sem o aperfeiçoamento pelo trabalho e a apropriação dos conhecimentos construídos pelo desenvolvimento histórico da humanidade não há condições de garantir a participação dos indivíduos para se consolidar este processo. Torna-se imprescindível, portanto, construir uma educação voltada para o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas.

Desta forma, compreende-se que da escola e do trabalho educativo exige-se um patamar profissional não condizente com o que se oferece pelas políticas educacionais e as expectativas em torno do professor não são condizentes com a educação instaurada, nem com a formação organizada para contemplar tais questões. Em contrapartida, também não temos uma organização popular suficiente para o que se pretende atuante para uma abertura política e a constituição de uma

construção democrática para reverter este processo. O que vemos no limite desta educação é a alienação dos indivíduos cindidos numa sociedade para quem os elementos materiais são mais importantes do que o desenvolvimento pleno do humano.

Com estas questões os quais envolvem o ensino público, tão em foco atualmente - salientados por todos os meios de comunicação - serão abordadas a seguir as políticas de formação continuada e sua legitimação no contexto atual. As políticas educacionais, apresentam-se como necessárias para sanar os problemas que envolvem a educação pública. Por outro lado, utiliza do discurso da culpabilização do professor pelo não aprendizado dos estudantes. Destaca-se que as justificativas das políticas educacionais tomam extrema relevância na sociedade. Tais explicações tradicionais retiram o foco das políticas governamentais e do sistema, e com a mesma intensidade discursiva delimitam as atenções somente ao professor e sua formação.

Portanto, ao estudar as políticas de formação continuada em sua organização e implantação, possibilita-nos complementar a análise e reflexões sobre os direcionamentos e composição desta formação e as influências sobre as ações pedagógicas. No próximo tópico analisa-se a configuração e direcionamento das políticas educacionais sobre a formação de professores e as propostas traçadas pelas diretrizes do governo.

2.4 A Jornada Especial Integral de Formação: a formação na rede municipal de ensino de São Paulo

Este tópico explica a proposta presente nos programas e projetos de formação de professores no Município de São Paulo, sua configuração atual na escola municipal, os desdobramentos das formações e suas articulações com as ações pedagógicas constituídas pelo grupo de professores que participa da formação.

Para tanto, faz-se necessária a compreensão do fenômeno da formação de professores na rede municipal de ensino. Entender como se organiza a jornada de trabalho docente na gestão Gilberto Kassab e as incertezas anuais dos profissionais da educação perante a Jornada de Trabalho, que a cada ano chegam às unidades de ensino com novas organizações, decretos e deliberações.

A Jornada Especial Integral de Formação – JEIF - denominação da jornada de trabalho de professores da Escola Pública Municipal é composta por 40 horas semanais. É esta jornada que atualmente permite a participação na formação continuada. Existe outra jornada que é composta por 30 horas semanais, a Jornada Básica Docente - JBD - e ainda, existe na rede resquícios de uma terceira jornada de trabalho de 20 horas semanais a Jornada Básica – JB. As duas últimas jornadas não possibilitam a participação na formação continuada, e a última modalidade de jornada (JB) ¹⁷ foi retirada das opções dos funcionários por imposição da Secretaria Municipal de Educação. Tal medida foi “implantada” como quase todos os projetos educacionais, sem a participação dos educadores. Aos últimos, cabe receber passivamente as determinações coercitivas outorgadas na sua verticalidade. Cabe ressaltar que tal prática impositiva ocorreu aproximadamente durante o período em que iniciávamos as intervenções na formação continuada, ações que desencadearam a pesquisa. Mediante a determinação, o professor que “optasse” pela antiga jornada intitulada JB (Jornada Básica), não poderia mais mudar de opção de jornada até completar seu tempo de atividade docente no magistério municipal.

Pela legislação, existe um período de opção de jornada. Quando o professor não atinge o número de aulas desejado há uma redução automática de sua jornada. Por exemplo, um professor que faz sua opção por uma jornada de 40 horas e no momento da atribuição o número de aulas é insuficiente há uma queda automática de jornada para 30 horas - JBD. Neste caso, para compor o restante de sua jornada, o professor assume a função denominada módulo, ou seja, assumirá aulas na ausência do professor titular, ou ficará a disposição da unidade escolar para diversas atividades. Nesta condição encontramos muitos professores, mesmo

¹⁷ Esta jornada – Jornada básica - foi criada no governo Luiza Erundina

mediante 20 anos de carreira no magistério. Sem muita escolha, tornam-se professores substitutos à revelia de sua vontade e de sua formação.

Cabe ressaltar que no início de cada ano letivo acontece um movimento de inserção de novos participantes e a saída de alguns professores dos coletivos. Participam deste processo de reformulação professores removidos de outras unidades, professores novos no cargo, ou até mesmo aqueles que conseguiram contemplar a jornada de 40 horas para o corrente ano letivo: fato que se apresenta como requisito para participar da Jornada de Formação Continuada. Destaca-se que estas reorganizações anuais do trabalho pedagógico - em suas diferentes dimensões, direta ou indiretamente - interferem no trabalho educativo.

Por trás destas questões sobre a estrutura para a atribuição de aulas, deduz-se que existe uma verdadeira trama ideológica para manter a cultura dominante centrada para a elite. Para compreender a atual diretriz para a formação de professores, apresentam-se explicações baseadas em fatos construídos ao longo do processo histórico pela utilização do termo democracia com relação a história das idéias políticas (SAES, 1987). Este processo é determinante para se compreender a real situação do ensino público e da formação oferecida aos professores.

Neste contexto, alguns estudos se propuseram a analisar a formação de professores, no caso da Jornada Especial Integral de Formação – JEIF - e que se aproxima da concepção desenvolvida por Cunha (2007) que analisa a formação de professores, nas décadas de 1970 e 1980.

Segundo a proposta citada, a idéia de formação continuada em exercício consolidou-se vinculada à perspectiva de treinamento. Para esta autora surgiram cursos de capacitação que se tornaram constantes com modelos e propostas prontas que poderiam promover a aprendizagem dos estudantes. A tendência reflexiva passou a predominar nas propostas de formação continuada, pelo menos ao nível do discurso. O que exigia uma resignificação da prática educativa, entendida não apenas como lócus para se aplicar a teoria, mas de reelaboração constante de sua prática.

A JEIF faz parte de uma das reorganizações políticas para atender as solicitações do Governo Federal que, a partir de 2002, delimita como meta

modernizar e dinamizar as propostas pedagógicas com a intenção de acelerar a qualificação de todos os estudantes brasileiros. Entretanto, sabemos que na prática estes procedimentos permanecem no campo do discurso ideológico.

A escola pública municipal vive, desde 2006, uma política que intenciona recuperar os desconfortos que o não aprendizado produz em estudantes que freqüentam a escola pública municipal. Desta forma, propõe como prioridade para sua política a “formação de leitores plenos” (SÃO PAULO, 2006, p.7), considerando ser esta atribuição uma tarefa que comprometa todos os segmentos que compõem a instituição escolar, mas que deveria abranger a todos na totalidade da sociedade.

A Prefeitura do Município de São Paulo delineia uma proposta que determina como princípio norteador de suas políticas educacionais o Programa Ler e Escrever, visando o desenvolvimento pedagógico que abrange todo o ensino fundamental, com a intenção de reverter o quadro do fracasso escolar associado à alfabetização, especificado no item anterior.

No caso, a formação de professores apresenta-se como uma das prioridades de ações de governo integrando a proposta educacional a organização do Projeto Político Pedagógico (PPP). O Projeto Especial de Ação (PEA) destinado à organização de projetos pedagógicos que contemplem a necessidade da unidade escolar e a proposta de governo. Estas ações políticas pautadas no argumento da qualificação profissional para o desenvolvimento de ações pedagógicas na formação de professores, insistem em repetir, a tentativa de reverter à problemática que envolve o ensino público, direcionando este foco ao papel profissional do professor, que já tem sido questionado em muitas instâncias pelo insucesso escolar.

Neste contexto, a JEIF propõe a construção de competências profissionais que não enquadra numa modalidade de formação permanente, mas são condizentes com as prioridades do desenvolvimento de ações pautadas no Programa Ler e Escrever. No documento oficial - o referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental - encontram-se as prioridades da gestão com metas e diretrizes implantadas desde 2006, com pequenas modificações legais ao longo desta gestão.

Com este referencial, visa-se o desenvolvimento de ações pedagógicas

junto aos professores que contribuam para o processo de aprendizado dos estudantes, colaborando para a reflexão e o debate das equipes pedagógicas das escolas. Na prática esta tradição política de novas propostas é uma forma indispensável de forjar uma eficácia que serve para conservar a “tradição intelectual” (SAES, 1987, p. 8) e que não somente demonstra o descompromisso com a formação dos estudantes e professores, pois agrega novos elementos para conservar a hegemonia dominante.

Importante ressaltar que cuidadosamente deve-se verificar os direcionamentos das políticas educacionais para a formação de professores, as quais necessitam ser analisadas com profundidade em seu contexto histórico. Segundo Saviani (2000), precisamos cautelosamente analisar tais proposições, que em sua maioria referenda a relação de poder beneficiando, no discurso, a construção da escola popular democrática.

Mello (2004) e Pereira (2010) analisam as formações tradicionais e reconhecem o desenvolvimento do trabalho pedagógico de forma fragmentada, desarticulada e descontextualizada. Tal fato não responde às solicitações feitas para o desenvolvimento da atividade do professor e exige-se o que não foi providenciado - um conhecimento construído e desenvolvido de modo articulado, contextualizado e interdisciplinar a ser desenvolvido com os estudantes. Estas solicitações políticas desconsideram a avaliação deste processo histórico construído e oferecido aos seus profissionais em exercício, que permita a constituição de um indivíduo crítico.

Em conformidade com estas questões, pode-se observar que a prioridade para os programas e diretrizes que conduzem a reforma educacional - traçadas pelo Estado-governo - são as competências desenvolvidas em cada indivíduo para o mercado de trabalho e não especificamente para desenvolver um indivíduo pleno. Nesta visão, não é necessário que o estudante aprenda, mas que seu desenvolvimento corresponda às exigências do mercado, em detrimento do desenvolvimento cognoscitivo. Esta forma de se conceber a educação está revestida de práticas autoritárias, na medida em que somente visam referendar a hegemonia dominante. Desta forma, a configuração da formação de professores representa a

lógica deste pensamento.

Sobre esta formação oficial, compreende-se a contradição presente nestes espaços, porque a finalidade das políticas não é coerente com a proposta educacional. Com uma análise mais detida, verifica-se o distanciamento entre as reais intenções da formação e dos direcionamentos pelas diferentes gestões. Podemos considerar que, para as determinações das políticas atuais, o eixo desta formação de professores delimita como prioridade a formação de competências sem levar em consideração a melhoria da qualificação da educação pública.

Considerando os questionamentos sobre a formação de professores e as políticas que a direcionam, estudar este contexto e as especificidades pedagógicas cria novas possibilidades para a compreensão sobre a formação em exercício e suas repercussões no trabalho educativo. Sobre este aspecto, no próximo capítulo, busca-se apontar caminhos que possam subsidiar a necessidade de formar professores para uma educação emancipadora.

3 A ATIVIDADE COLETIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na atualidade é possível identificar, na sociedade brasileira, uma prática educacional caracterizada por uma concepção idealizada de homem, que o direciona cada vez mais para práticas individualizadas e individualizantes. Se tal fato leva, por um lado, ao seu isolamento; por outro, seu constante e problemático distanciamento de ações coletivas fundamentais para pensarmos a amplitude da existência humana em sociedade.

Neste sentido, buscar nos espaços de formação coletiva uma alternativa para esta realidade caótica, requer que se considere como necessário identificar a unidade entre o ensino e a aprendizagem enquanto atividade coletiva. O conhecimento integrador desta unidade não pode limitar-se à abstração da experimentação do sujeito sobre os objetos de estudo. O conhecimento ao qual se reporta constitui-se daquele construído historicamente, a qual sintetiza a relação entre o homem e o mundo, no conjunto da produção humana.

Conforme Vázquez (1977), o conhecimento dos objetos produzidos pela atividade prática humana integra-se à constituição do homem numa constante relação dialética entre homem-mundo, homem-natureza, homem-homem.

Assim, por meio do trabalho, o homem intervém na natureza pela atividade prática e no trato com os outros homens, visando satisfazer suas necessidades. Desta maneira, constituiu-se enquanto ser histórico e ser social. Este processo, providencia ao homem construir todo um sistema psíquico, que o permite captar e fixar os “aspectos fenomênicos da realidade” (KOSIK, 2011, p. 13-14).

Nesta dimensão, a mediação é considerada uma categoria fundamental no processo de constituição do humano no homem, porque cria as condições necessárias para a apropriação das significações sociais, construídas pela cultura. Assim, entende-se que este processo não ocorre espontaneamente, mas artificialmente, objetivado pelos processos educativos.

Desta forma, pela mediação das significações produzidas historicamente pelos homens criam-se novas possibilidades de reproduzir nos sujeitos individuais

as produções humanas elaboradas socialmente.

Na particularidade da educação no âmbito escolar, organizar atividades - que tenham como finalidade o ensino e a aprendizagem das significações sociais - constitui-se a meta máxima para promover nos sujeitos singulares as potencialidades universais próprias do gênero humano.

Entende-se, portanto, que a formação do professor que contemple a compreensão dos processos de objetivação do humano no homem pela mediação da produção humana, material e ideal, seja uma necessidade quando se visa a transformação da realidade escolar e dos próprios sujeitos.

De acordo com Moretti e Moura (2010, p. 347): “é no trabalho docente, ao desenvolver ações intencionais que tenham por objetivo dar conta dos desafios cotidianos do ensinar, que o professor constitui-se professor”. Entende-se que este processo não se desenvolve naturalmente, mas por meio de encaminhamentos que expressem a solução (ainda que parcial) de conflitos e contradições que se estabeleceram na realidade concreta, como manifestações da alienação historicamente instituída na nossa sociedade.

A compreensão da realidade escolar implica no entendimento da função da educação escolar, seus limites e possibilidades. No âmbito da educação escolar e pública, entende-se que organizar a formação continuada de professores - a partir dos pressupostos teórico-metodológicos que expliquem a constituição do homem como ser social - seja uma necessidade para a qualificação do professor enquanto profissional da educação.

Nesta dimensão, criar condições para que a formação continuada possa contribuir para atender às necessidades profissionais dos professores - vislumbrando a organização da atividade pedagógica que cumpra com a função de garantir o desenvolvimento dos estudantes - consiste uma jornada de superações e transgressões das propostas até então instauradas. Para os processos formativos que se anunciam como qualificadores de sua formação em exercício, mas que na prática pouco ou nada contribuem para a formação continuada dos profissionais da educação.

Nesta perspectiva, as contribuições da psicologia histórico-cultural

analisada por Leontiev (1983, 1978) - em especial o conceito de atividade - e os estudos desenvolvidos sobre a filosofia da práxis, realizados por Vázquez (2011) (abordados no decorrer deste capítulo), são consideradas essenciais para as discussões que norteiam o campo da educação contemporânea e possibilitam a elucidação do objeto de estudo nesta pesquisa.

Considera-se necessário explicitar a unidade dialética presente na atividade prática que medeia os processos de ensino e aprendizagem, de forma a criar condições para o desenvolvimento dos sujeitos que a integram. Destaca-se que esta atividade se constitui de uma particularidade da práxis, a qual compreende uma atividade coletiva e transformadora das relações sociais.

Ao observar sobre os processos de mediação das elaborações teórico-práticas na educação, as análises de Vázquez criam possibilidades para se pensar a correlação dialética entre teoria e prática. Segundo o autor:

Entre a teoria e a prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios dos materiais e planos concretos de ação; tudo isso como um passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ, 2011, p. 237-238).

Desta forma - para adentrar ao tema da atividade do professor em formação - faz-se necessário compreender, em um primeiro momento, a constituição dos sujeitos mediada pela atividade humana. Em um segundo momento, analisam-se as atividades particulares que envolvem o trabalho pedagógico.

3.1 A Atividade Humana na Constituição do Sujeito

Conforme a análise marxiana, o processo de trabalho – atividade orientada a um fim, para produzir valores de uso pela apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas (VAZQUEZ, 2011) - criou a possibilidade de humanização do homem. A partir desse momento, pela atividade o homem, superou-

se das condições naturais próprias da espécie animal, transformando o próprio gênero. Segundo Duarte (2004), a análise que diferencia a atividade animal da atividade especificamente humana caracteriza-se pela diferença entre a condição de adaptação do homem ao meio e a superação dessas condições pela atividade humana, a qual modifica o meio para adaptar-se ao homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza interna do próprio homem.

Ao longo deste processo dialético - no qual participaram o homem e a natureza - houve o desencadeamento da troca material com a natureza, contando com a mediação da ação, cujo resultado foi a criação de novas possibilidades de transformação de constituição humana. Essa troca material (ocorrida ao longo do processo histórico, ao transformar o mundo natural) criou a possibilidade de constituição do próprio homem no mundo. Importante indicar que tal mecanismo não se limitou apenas à satisfação das necessidades vitais deste homem (fome, sede, etc.), mas a partir da intenção constituída na atividade foi possível a superação da condição que aproxima o homem dos animais, criando a condição *sui generis* do gênero humano.

O caráter da intencionalidade dos atos do homem é entendido por Vázquez (2011) como essencial para se conceber uma atividade propriamente humana. De acordo com o autor.

[...] os atos não só são determinados causalmente por um estado anterior que se verificou efetivamente – determinação do passado pelo presente - como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, no entanto, determina e regula os diferentes atos antes de desembocar em um resultado real, ou seja, a determinação não vem do passado, mas sim, do futuro. (VÁZQUEZ, 2011, p. 222).

A dialética existente entre a atividade humana e a natureza - cujo objetivo era a produção dos meios necessários à satisfação das necessidades do homem pela intervenção do mesmo sobre a natureza - possibilitou um salto qualitativo à vida do homem. Este se deu pelo desenvolvimento do trabalho como o devir a ser construído pelo homem por meio da atividade prática humana. A produção de instrumentos e signos é o elemento fundante que diferencia o mundo humano dos animais. Ao longo deste processo foi possível o desenvolvimento do psiquismo

humano.

Martins (2011) ressalta a complexidade que envolve o desenvolvimento humano, ao referir-se a esse salto qualitativo - realizado por meio do trabalho social que transformou até a aparência física do homem. Tal procedimento por meio da atividade propiciou à constituição da consciência. Esta, por sua vez, criou a forma de existência ideal do psiquismo. Conforme essa autora:

A consciência é a expressão ideal do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central sob decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social. Com o advento da consciência, a realidade – e tudo que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela *imagem psíquica*, pela idéia que dela se constrói. (MARTINS, 2011, p. 27).

A ideia, a qual se refere a autora ao analisar a atividade complexa dos homens é explicitada por Leontiev (1978). Esta submete à relação natural entre as coisas e, precisamente, a relação com outros homens. É nesta dimensão que reside a base material da atividade do homem para o desenvolvimento da consciência. Em suas palavras:

Esta é a causa imediata que dá à forma especificamente humana do reflexo da realidade: a consciência humana. A decomposição de uma ação supõe que o sujeito que age tem a possibilidade de refletir psiquicamente a relação que existe entre o motivo objetivo da ação e o seu objeto. Senão a ação é impossível, é vazia de sentido para o sujeito. (LEONTIEV, 1978, p. 78-79).

Segundo Leontiev (1978) - por mais complexa que seja a relação entre atividade humana e consciência - há um ponto fundamental a ser destacado: a atividade especificamente humana se dá no seio das relações sociais, pelas mediações. Esta relação, portanto, é compreendida como a gênese da consciência. Desta forma, a consciência da atividade consiste de sua significação e realiza-se “[...] sob a forma de reflexo do seu objeto enquanto fim consciente” (LEONTIEV, 1978, p. 80-81).

Entende-se, partindo deste pressuposto, que o elo existente entre o objeto e a ação consciente objetiva-se pelas mediações nas relações sociais decorrentes das necessidades que surgem numa determinada coletividade.

No mesmo processo, sustenta Leontiev (1978), o aparecimento dos

instrumentos sociais favorece as operações de trabalho, as produções materiais da vida. Assim, considera-se que é por meio das relações de trabalho, as quais amplificam as diversas formas de organização dos indivíduos para o desenvolvimento de diversas atividades, no interior das quais surgem outras necessidades. Neste intenso processo de produção, tanto individual quanto coletiva, constitui a produção de relações sociais como a comunicação entre os homens para organizar as operações e ações de trabalho.

A linguagem surge como instrumento mediador das relações de trabalho nas atividades coletivas. A comunicação cria condições para operar a consciência dos sujeitos nas atividades práticas. Este processo é fundamental para a existência das objetivações humanas. Para Vigotski (2001) é por meio da palavra que o homem expressa a natureza histórica da consciência.

Duarte (2004) - ao discutir este processo das objetivações humanas - reitera que o processo de constituição da fala surgiu a partir do trabalho coletivo. Os instrumentos, as relações sociais entre os grupos, assim como a linguagem, são resultantes da atividade humana por meio da qual foi adquirindo uma existência objetiva. Destaca-se neste movimento das conquistas providenciadas pelas objetivações das atividades humanas a constituição das funções psicológicas superiores. Conforme o autor:

Por meio deste processo de objetivação, a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos desta atividade. Aquilo que antes era faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer 'corporificadas' no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social. [...] O processo de objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade. (DUARTE, 2004, p. 49-50).

Na teoria histórico-cultural, o desenvolvimento histórico das características humanas comprova, segundo Leontiev (1978), que as aptidões e caracteres humanos não são transmitidos pelas leis da biologia, mas se adquirem e se desenvolvem por meio de leis sócio-históricas.

Entretanto, em dado momento histórico, sobretudo com o advento da

sociedade capitalista, o desenvolvimento dos sujeitos assume características específicas, como resultado da configuração das forças produtivas. Para Duarte (2004) - a forma de produção na sociedade capitalista - baseia-se na exploração de uns sobre os outros. Como no sistema capitalista a lógica principal ocorre por meio da produção do capital, o homem é obrigado a vender a sua força de trabalho, na medida em que nada mais lhe resta a ser vendido. Este processo condiciona o desenvolvimento do sujeito às condições determinantes da produção do capital.

Ainda, segundo o autor, torna-se evidente o conflito presente entre a separação, no plano social, entre o significado e o sentido da atividade constitutiva do indivíduo nesta nova conformação econômica/social. Tal implicação é determinante para o rompimento da unidade entre o sentido pessoal e o significado social da atividade do homem. Da mesma forma este elemento processual estabelece que o sentido da ação está restrito à reprodução do capital, ao valor de troca da força de trabalho e não mais na constituição do desenvolvimento da personalidade humana, de tal forma que atinjam as máximas potencialidades humanas.

Essa “dissociação entre o conteúdo do que é produzido e o sentido que tem a produção se reflete na separação e muitas vezes no conflito entre a chamada esfera econômica e as demais esferas da vida social”. (DUARTE, 2004, p. 58). As análises realizadas pelo autor explicam esta questão apresentando duas cisões:

Se considerarmos o significado como sendo o conteúdo da ação e o sentido como sendo as ligações entre esse conteúdo e o conjunto da atividade, a primeira cisão que aparece é de fato, como analisou Leontiev, aquela entre o conteúdo da ação do operário e o sentido que essa ação tem para o próprio operário.

No que se refere aos processos psicológicos, a ruptura entre o sentido e o significado das ações humanas tem como uma de suas consequências o cerceamento do processo do desenvolvimento da personalidade humana. (DUARTE, 2004, p.59).

Tal processo, afirma Marx (1985, p. 71), traduz “[...] as relações reificadas entre as pessoas e relações sociais entre as coisas”. Devido aos vários impedimentos postos pelas desigualdades econômicas e sociais, nem todos os indivíduos têm acesso às condições ideais para seu pleno desenvolvimento,

considerando-o enquanto sujeito que integra o gênero humano.

Ao determinar a separação da atividade intelectual da atividade prática, o sistema econômico e social - característico da sociedade capitalista - não cria condições adequadas para o pleno desenvolvimento das aptidões humanas.

3.1.1 O sentido e o significado na atividade do professor

O processo de constituição da sociedade capitalista e todos os reflexos sociais e econômicos que a integram, deixam marcas profundas nas atividades nos quais o homem desenvolve na cotidianidade. Assim, na atividade do professor, este processo foi determinante para configurar a alienação no trabalho docente.

Ao conceber o trabalho - enquanto atividade que tem motivos e necessidades particulares - Asbahr (2005) pondera que a significação social da atividade realizada pelo professor, a atividade de ensino, é proporcionar condições de ensino, de forma a garantir a apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos. Afirma ainda, que o objetivo da atividade de ensino é produzir o desenvolvimento psíquico por meio de ações e operações que criem possibilidades de apropriação de um conhecimento superador das condições espontâneas do cotidiano.

A relação espontânea do cotidiano e a assimilação imediata das formas da realidade ocorrem pela comunicação social, assim como pela imitação, sendo condições para a vivência em sociedade, como “a verdadeira ‘essência’ da vida social”¹⁸ (HELLER, 1992, p. 20). No entanto, tais condições específicas da vida cotidiana somente podem ser alteradas pela apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente pelo conjunto dos homens. Tal apropriação é entendida como possibilidade de ampliar a compreensão da realidade, visando novas objetivações humanas. Os conhecimentos que promovem o desenvolvimento das

¹⁸ Heller explica esta relação consciente com a comunidade que faz parte de todo homem; nela formou-se a ‘consciência de nós’ além de configurarem a ‘consciência do Eu’.

funções psíquicas superiores providenciam a evolução da consciência e são internalizados por meio da mediação intencional. Os conhecimentos, uma vez apropriados, objetivam-se no aprendizado, ao criar a possibilidade do sujeito acessar o humano-genérico, eleva às dimensões as quais superam as vivências possíveis na vida cotidiana.

Conforme Heller (1992), o cume da elevação moral que possibilita ao indivíduo elevar-se acima *da vida cotidiana* é a catarse. Por meio dela, o homem torna-se consciente do humano-genérico. As formas que criam a possibilidade do homem elevar-se “*acima da vida cotidiana* e produzem objetivações compreendem a ciência e a arte”. (HELLER, 1992, 26).

Dado o exposto, Basso (1994) demonstra a preocupação com o trabalho docente, que não cria possibilidade de o sujeito elevar-se acima da vida cotidiana, como explicitada por Heller (1992). Neste contexto, reflete-se com Basso:

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, haverá a cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não-cotidianas. Neste caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar. (BASSO, 1994, p. 38-39).

Marx (1983) interpreta a relação de alienação em sentido amplo. Não apenas nas especificidades como as quais aparecem nas análises acima. A análise de Marx abrange todos os aspectos da vida material do homem dentro do processo de produção do mundo capitalista. Neste sentido, Asbahr (2005) e Basso (1994) - que se baseiam nas análises de Marx, ao interpretarem estas relações existentes no âmbito educacional - ressaltam a necessidade de uma ação transformadora no sentido de criar as possibilidades de superação e emancipação dos sujeitos. Uma destas ações está relacionada à importância conferida à educação para a apropriação dos conhecimentos elaborados pelo conjunto dos homens, os quais constituem a base para o desenvolvimento do psiquismo humano.

Nesta dimensão, destaca-se, segundo Bernardes (2009), a atividade pedagógica enquanto unidade dialética que integra a atividade do professor (a

atividade de ensino) e a atividade dos estudantes (a atividade de estudo). A atividade pedagógica é concebida como uma atividade em comum - entre o professor e os estudantes - como meio para a apropriação do conhecimento elaborado historicamente e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nestas condições, as ações e as operações - a serem executadas pelos sujeitos em atividade - devem ser organizadas intencional e sistematicamente para que ocorra “apropriação e criação de ferramentas simbólicas que visam o desenvolvimento pleno de suas potencialidades” (MOURA, 2010, p.82).

A formação de professores deve criar possibilidades de articular ações e operações, cujo objetivo é o desenvolvimento dos sujeitos em atividade (professor e estudantes). Para isto, é necessário que os mesmos ampliem seus conhecimentos, a partir da atividade de estudos.

Conforme Vázquez (2011), o conhecimento se constitui na práxis. É na relação teórico/prática que se objetiva o desenvolvimento do humano. Nesta dimensão, considera-se que a formação continuada deve possibilitar a integração destas duas dimensões do conhecimento (teórico/prático), num movimento orgânico de forma a integrar o significado social e sentido pessoal das atividades particulares. Este movimento cria possibilidades aos professores de se conscientizarem de sua função social (BERNARDES, 2006), frente à importância do conhecimento historicamente construído a ser transmitido às novas gerações.

Considera-se, portanto, importante buscar ações e operações para criar possibilidades de objetivação de uma atividade prática para transformar as condições atuais da formação continuada de professores, cuja finalidade é a objetivação da atividade pedagógica na realidade escolar.

3.1.2 A constituição da consciência pela práxis

No contexto de formação continuada de professores - decorrente do processo de alienação vigente em nossa sociedade - a atividade pedagógica

pressupõe as dimensões teórico-práticas, as quais criam possibilidades para a superação da ruptura presente entre as ações de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, considera-se ser fundamental, rever as ações e as operações na atividade de formação de professores que atribuam sentido e significado ao movimento de estudo.

Conforme o exposto, as condições vigentes na sociedade contemporânea não primam pela promoção do homem, pela apropriação do conhecimento, e sim pelas habilidades e competências que reforçam o discurso da meritocracia, na medida em que visam os processos de individuação no âmbito escolar. Em muitos momentos, o professor é visto como o responsável - por parte significativa da sociedade - pelos problemas educacionais como exemplo o fracasso escolar, a indisciplina, a desmotivação dos alunos, entre outros. Na realidade, tais elementos existentes no universo escolar, devem ser pensados a partir das consequências produzidas, em âmbito social, pelo modelo sócio-político vigente.

Essa problemática dificulta a compreensão - por parte dos sujeitos da atividade pedagógica (professores e estudantes) - do significado social que envolve a atividade de ensino e de estudo, não criando condições favoráveis para a objetivação da práxis pedagógica. Perante estas questões, que contribuem para a subtração das funções de ensinar e estudar no contexto escolar, considera-se ser necessário, segundo Bernardes (2006), a mediação de um conhecimento específico na atividade de estudo, para possibilitar a compreensão do homem enquanto ser social. O homem este que se constitui histórico e culturalmente.

Para a superação deste processo, é essencial criar condições mediadoras específicas as quais possibilitem aos sujeitos, em atividade, a tomada de consciência da realidade objetiva no processo formativo.

Diante desse contexto - excludente e limitador do desenvolvimento humano - considera-se necessário refletir sobre as ações e operações articuladas nos processos formativos que geram, na forma como estão organizadas, uma inadequação do vivido e do estudado pelos professores, providenciando um distanciamento entre a teoria e a prática.

A contradição explicitada dificulta o aprimoramento profissional do

professor e, conseqüentemente, o cumprimento da finalidade da formação continuada. Este espaço deve priorizar a compreensão da atividade coletiva no âmbito escolar e, necessariamente, envolver reflexões e ações em um movimento constante entre a teoria e a prática, assim como, possibilitar a apropriação da experiência social acumulada pela humanidade. Conforme afirma Davidov (1988), o processo de apropriação dos conhecimentos reproduz no indivíduo, as formas histórico-sociais produzidas pela humanidade e estas são determinantes para tomada de consciência dos indivíduos em formação.

De acordo com Vázquez (2011), cada área do conhecimento dispõe de conhecimentos e métodos que pretendem determinar o conhecimento “verdadeiro”, por meio da atividade prática. E esta por si só não dispõe de elementos que possibilitem comprovar o seu critério de verdade. Assim, considera-se ser essencial a mediação da unidade teoria e prática para que, por meio deste percurso, a atividade teórica se objetive na atividade prática. Entendendo que esta operação (teoria/prática) precisa ocorrer de forma dialética, como unidade, e não apenas como somatória ou complemento uma da outra. Recorre-se ao autor quando afirma:

Do papel determinante da prática – como fundamento, fim e critério do conhecimento verdadeiro – não se pode extrair a conclusão de que a teoria e a prática se identificam, ou de que a atividade teórica se transforme automaticamente em prática. Impede chegar a essa conclusão o fato que a prática não fala por si mesma e exige, por sua vez, uma relação teórica com ela: a compreensão da práxis. (VÁZQUEZ, 2011, p. 261).

Desse modo, verifica-se que a relação dialética - que pressupõe a atividade pedagógica - cria a possibilidade de conformação do próprio homem, uma vez que é compreendida como produto das relações humanas vivenciadas no contexto escolar. Portanto, são constituídas como atividades conscientes. Ao tratar a mediação do conhecimento, como a condição para a objetivação do processo de conscientização deste homem atual, indica-se a necessidade de organizar o ensino pautado por categorias que contemplem as dimensões cognoscitiva¹⁹ e teleológica

¹⁹ Segundo Vázquez (2007) a atividade cognoscitiva se refere a uma realidade presente que pretende conhecer. A atividade teleológica refere-se a uma realidade futura e, portanto, inexistente ainda. Ambas compõem a dupla objetivação da atividade humana, como produto ideal e real.

presentes na práxis. Bernardes explica esta questão ao afirmar que:

[...] A atividade consciente é analisada a partir das dimensões cognoscitiva e teleológica e se relaciona aos princípios da psicologia histórico-cultural que compreende que a base material, as relações vivenciadas pela vida concreta, é que cria possibilidades para a constituição da consciência dos sujeitos. [...] (assim) a atividade consciente dos sujeitos na atividade pedagógica é entendida como sendo socialmente mediada pela produção cultural elaborada historicamente, possível de ser apropriada pelos sujeitos em atividade. (BERNARDES, 2012, p. 002386).

O princípio da atividade consciente - necessário para se pensar os elementos presentes na atividade pedagógica - objetiva-se na relação dialética entre a atividade de estudo e de ensino. Tal relação é verificada a partir da atividade pedagógica enquanto práxis, que possibilita a tomada de consciência por parte dos sujeitos em atividade, a partir da unidade entre a teoria e a prática. No interior do universo relativo ao modo de operação que envolve professores e alunos, ou formadores e professores. Coerente com Vázquez (2011), considera-se que:

A práxis é a ação do homem sobre a matéria e criação - através dela - de uma nova realidade, podemos falar de diferentes níveis da práxis de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada destacado no produto de sua atividade prática. (VÁZQUEZ, 2011, p. 267).

De acordo com tais critérios, o autor procura distinguir o grau de consciência do sujeito revelado na ação e pelo grau de criação que possibilita esta ação. Assim, ao destacar a constituição da práxis, o autor indica que estes processos não se eliminam entre si, mas possuem vínculos mútuos os quais são determinados pelas necessidades peculiares, que se desenvolvem a partir da prática social.

Os diferentes níveis de atividade prática - constituídas no processo histórico - compõem a totalidade da prática-social. Vázquez (2011) apresenta os diferentes setores da práxis: a criativa ou inovadora; a reiterativa ou imitativa, (esta, liga-se por um “grau de parentesco” à práxis espontânea), a reflexiva e, finalmente, a burocratizada. Para esta pesquisa, enfocam-se as práxis reflexivas e criadoras (ou inovadoras) porque tais categorias analíticas possibilitam o vislumbamento do processo de ampliação da consciência dos professores no que tange ao

desenvolvimento da formação continuada.

Vázquez (2011) destaca no movimento de transformação da realidade, o nível da práxis criadora ou inovadora - vista na sua particular função de possibilitar ao homem o enfrentamento das novas necessidades, ou situações nas quais surgem a produção e nas relações sociais - uma vez que essa não segue uma lei previamente traçada que, por conseguinte, mecaniza e empobrece as análises de diferentes fenômenos.

Para o autor, a práxis criadora possibilita um elevado nível de consciência do sujeito, constituído pela ação do homem sobre o objeto – a atividade prática. Importante destacar que, apesar de apresentarem particularidades, os níveis de práxis apresentam vínculos entre si, e se diferenciam, dependendo da peculiaridade da atividade que são diferenciadas pelo autor a partir de dois critérios: “o grau de consciência que o sujeito revela no processo prático e pelo grau de criação que o produto de sua atividade demonstra”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 268).

Esses critérios revelam o nivelamento dos diferentes setores, a partir dos quais repousam a práxis e as influências que se dão entre si, no movimento constante das relações sociais. Para o autor, a práxis se apresenta na reiteração, na inovação e na criação dentro de um fluxo constante que engendra sempre um novo produto. (VÁZQUEZ, 2011, p. 268).

Neste contexto, considera-se para esta pesquisa, dada às devidas proporções, a relação dialética entre a consciência e a práxis, como um dos elementos fundamentais para a análise da formação do professor. Entende-se ser esta a condição determinante para a transformação da realidade interna e externa do sujeito. Por meio da relação entre os sujeitos em atividades específicas (atividade de estudo e atividade de ensino) é que se propõe a superação das práticas reiterativas: próprias da alienação em que vivem os sujeitos.

Assim, a objetivação da atividade pedagógica, na formação continuada de professores, implica na necessidade de se discutir os limites, as finalidades e as conseqüências das políticas educacionais determinadas pelos poderes constituídos. Estes em muitos momentos desconsideram os agentes sócio-históricos inseridos no processo. Coloca-se em evidência, também, que o conhecimento mediado em

muitas políticas de formação vigentes na contemporaneidade é considerado como legitimador do poder de determinado grupo sobre o outro; poder e saber confundem-se na esfera da dominação social e não enquanto elemento ativo para a promoção de ações igualitárias entre os homens, dando-se prioridades de perpetuação às diferenças e à discriminação social.

Desta maneira, e com clareza dos lugares destinados à grande parcela da população excluída de forma geral, e dos professores, de forma particular, as políticas de Estado organizadas para a formação continuada raramente criam projetos e propostas como objetivo de valorização do trabalho educativo (SAVIANI, 2002), compreendido como atividade vital humana. Assim, a superação da alienação do professor - frente à necessidade de se considerar o trabalho educativo - é determinante para viabilizar sua tomada de consciência por meio das mediações simbólicas possíveis na atividade pedagógica.

Nessas condições, ressalta-se que “[...] ter consciência de alguma coisa vincula-se ao processo de apropriação de seu significado social, ao reflexo da realidade objetiva na forma de conceito elaborado socialmente.” (BERNARDES, 2012, p. 002388). A maneira pela qual se observa tal efetivação, enquanto momento da objetivação da consciência, ocorre pelo fenômeno da linguagem, como instância que decodifica o pensamento. Para Bernardes:

Como atividade cognoscitiva mediada pelos significados sociais dos objetos e pela estrutura da atividade aos quais os homens se integram, a consciência está intimamente ligada à linguagem como forma social de comunicação na vida em sociedade. [...] a consciência constitui-se como reflexo da realidade objetiva, mediada pelas significações sociais elaboradas historicamente, que regula a conduta, a atividade prática e o conjunto de ações realizado pelas pessoas. (BERNARDES, 2012, p. 002388).

Identifica-se, assim, a necessidade das formações de professores contemplarem as significações sociais elaboradas historicamente: enquanto conhecimento que explica a constituição dos sujeitos pelas atividades humanas. Pela apropriação das mediações materiais e não materiais como o conjunto da produção humana pela linguagem e pela atividade prática que visa a superação da alienação dos sujeitos, ainda que de forma parcial.

No movimento de constituição da unidade entre consciência e práxis, destaca-se a importância do produto determinante da atividade - o que fica objetivado no sujeito pela atividade prática, isto é o produto da ação. Para Vázquez:

Se existe certa inadequação entre o ponto de partida (intenção originária - idealizada) e o ponto de chegada (produto - real) – e não pode deixar de existir, sobretudo em uma práxis criadora – o que conta, acima de tudo, não é o produto original ou o nível de realização em que esse se encontra, ou se encontrava no decorrer do processo prático, mas sim, seu resultado. [...] temos de procurar a prova, a validade da práxis em seu produto. (VÁZQUEZ, 2011, p. 334)

Em busca de analisar e validar o produto das ações na formação continuada de professores, alguns pontos são importantes de serem levantados. Como exemplo das práticas instituídas para o contexto escolar, a qual se pode indicar que as políticas governamentais instituídas para a formação continuada dos professores raramente propiciam ações para além do espaço da escola e da sala de aula que possam encaminhar novas práticas, novas objetivações, novas experiências.

Neste sentido, cabe explicitar que a tarefa de encaminhar e gerir o estudo na formação continuada, conforme afirma Saviani (2002, p. 13), fica ao critério de “supostos” especialistas em educação considerados “neutros, objetivos, imparciais” e, portanto, desconhecedores das necessidades dos professores e do contexto em que atuam.

Esta forma de conduzir a educação desencadeia inúmeros descontentamentos no coletivo escolar. Este é composto pelos agentes sociais (professores, funcionários e estudantes) os quais vivem a cotidianidade caracterizada por problemas, dilemas, enfrentamentos, contradições, especificidades e inadequações no processo pedagógico - que comprometem a viabilização de propostas que se assumam enquanto práxis na formação continuada.

Entende-se que a participação dos professores, no movimento de individuação providenciada pela práxis na formação continuada, pode propiciar novas ações e operações constituintes para o trabalho pedagógico. Porém, muitos são os dilemas enfrentados para o aprimoramento profissional dos professores. Os mesmos são considerados meros executores de ações que são previamente

traçadas pelos agentes oficiais do Estado. Tal forma de organização das políticas retira o papel ativo do professor de organizar espaços de formação que contribuam para a sua própria atuação profissional.

Os projetos da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo - como tantos outros vivenciados pelos professores ao longo da carreira do magistério - deixam claro a exclusão dos professores na organização de ações nas formações continuadas. Ao se compreender que o desenvolvimento das ações pedagógicas do professor carrega a sua história enquanto homem - representante de um grupo social, pautado por crenças, valores, ideologia, intercâmbios culturais - torna-se fundamental considerar sua participação no encaminhamento das ações formativas.

Para Facci (2004, p. 22), o professor passa despercebido de toda sua constituição social, enquanto “indivíduo que possui sentimentos e é participante de uma profissão”. O professor não é compreendido em sua totalidade. Deixa-se de lado sua vida, sua história sendo que esta vida influencia, como apontaremos nas análises efetivadas a partir das entrevistas com os professores, substancialmente sua prática. Se sua existência - como homem que se objetiva pelas múltiplas dimensões - tornar-se invisível diante do poder do Estado, indubitavelmente, o professor responderá de uma forma ou de outra, ainda que se recusando, criticando, não aceitando, ou ignorando às propostas vindas da administração Municipal.

Tal fato ocorre independentemente de seu teor valorativo. Algumas propostas e projetos podem até apresentar delineamento de novos rumos para a formação de professores, no entanto tais formações precisam ser construções da existência de um coletivo em ação, e sua significação precisa existir para si, nunca em si: para que a mesma tenha sentido para o professor enquanto sujeito e objeto do conhecimento.

Entende-se, também, que o trabalho do professor, muitas vezes, se esvazia de objetivos e finalidades a serem alcançados no processo de ensino e aprendizagem. Este fato contribui para a não objetivação da atividade pedagógica, enquanto práxis.

Sobre tal aspecto do trabalho do professor, Martins (2011, p.11) pondera que, “pensar a formação de professor significa promover condições para que ele

mesmo reflita sobre o modo pelo qual se forma”. A autora enfatiza a dimensão que deve ter o individual para o processo de formação continuada e a grande importância da participação do sujeito neste processo.

Pode-se verificar, ainda, nas contribuições de Bernardes (2012), que o processo de formação deve providenciar os conhecimentos, que criem possibilidades aos professores atingirem as finalidades do ensino. Contudo, nas condições nas quais se processam as formações, raramente tais finalidades pedagógicas são explicitadas. O que ocasiona divergências na condução das formações e no desenvolvimento das práticas de ensino, considerando a diversidade que compõe as áreas específicas de formação dos professores e dos formadores. A autora concebe que:

[...] A seleção, a identificação do conhecimento teórico-científico a ser ensinado na escola e a definição das condições adequadas para a organização das ações de ensino na atividade pedagógica requerem que o professor tenha apropriado conhecimentos no campo da didática, da psicologia da educação e das metodologias de ensino em uma determinada área epistêmica. O produto da ação de organizar o ensino, mediados por conhecimentos necessários para que a finalidade da educação seja objetivada, é a elaboração de um instrumento pedagógico que medeia o conhecimento a ser ensinado pelos estudantes em atividade. (BERNARDES, 2012, p.002391).

Condizente com este contexto, observa-se que nos espaços de formação, o êxito profissional é considerado como simplesmente saber lidar com o cotidiano e resolver problemas práticos, mediante as competências desenvolvidas pelo professor, bem como suas habilidades em relacionar o conhecimento e a técnica. Esta forma de conduzir a prática docente é permeada pelas inúmeras mudanças econômicas e sociais que são determinantes para as diretrizes de formação.

Estas questões nos fazem refletir sobre a finalidade da formação concebida como a tomada de consciência dos indivíduos na atividade pedagógica. Tal finalidade é considerada necessária para a constituição da práxis de forma que o seu objetivo de suas finalidades (atividade cognoscitiva e teleológica) se objetivem na aprendizagem, por meio das atividades de ensino e de estudo.

Ressalta-se que o desenvolvimento da práxis é essencial para o

desenvolvimento da reeducação das consciências dos educadores e ponto nodal para se concretizar a formação continuada de professores.

Enfim, a partir deste contexto, traz-se para a discussão elementos analíticos acerca das reais possibilidades (ou impossibilidades) de desenvolvimento e de objetivação da atividade de formação continuada a partir da práxis pedagógica.

3.2 A Práxis na Formação de Professores

Conforme apresentado anteriormente, a unidade entre a teoria e a prática foi estudada por Vázquez (2011) ao evidenciar a relação da teoria com referência consciente a prática. A práxis para ser concebida como práxis humana total, implica vincular intimamente teoria e prática, mas “enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico não se transita dela para à práxis e, portanto, esta é de certa forma negada”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 240).

Diante destas afirmações, o autor ressalta que os produtos idealizados (conscientes) devem ser materializados pelo homem para a concretização da teoria pela prática. Isso significa que pela organização, sistematização das ações pedagógicas é essencial se desenvolver ações efetivas e concretas na atividade pedagógica. Portanto, “não basta interpretar o mundo, mas também de transformá-lo”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 237).

Pensando as categorias gerais, das diferentes modalidades da ação humana, desenvolvidas pelo autor - como o trabalho, suas técnicas, realizações do homem em diversas instâncias - acredita-se que sua análise se torna importante para a compreensão do fenômeno estudado, isto é, o campo específico da educação e, ainda no interior desta, a relação estabelecida entre a unidade, ensino, pesquisa e estudo. Leva-se em consideração o ato a partir do qual o professor estabelece suas propostas, cuja finalidade última deve recair no ensino de crianças e adolescente.

Entretanto - dentro de uma proposta que se pretende transformadora da

realidade imediatamente alienada - este profissional necessita de uma constante reflexão de sua função social. E, para isso, como também está incluso na realidade imediatamente dada, necessita passar por um processo de reeducação da consciência, para que com sua práxis supere os valores, as normas e os juízos ditados pelo mundo do capital. Este despreza a ação coletiva dos homens em suas vivências, desconsiderando os processos intrínsecos da sociedade a qual se apresentam, sempre ocultando propostas diversas daquelas consideradas pela ótica do mecanicismo reducionista.

A relação alienada descrita anteriormente nos possibilita compreender o contexto educacional, sendo que a superação da mesma é necessária para a subjetivação e objetivação da atividade do professor e, portanto, condição para a transformação da realidade escolar.

Recorre-se a Vázquez (2011) para diferenciar e esclarecer em que medida se constitui a particularidade da práxis. O autor estabelece a diferença entre a atividade compreendida como práxis ao especificar que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 221)

Podemos inferir que não é qualquer atividade que providencia o desenvolvimento do pensamento, na proporção em que as atividades propriamente humanas resultam do produto da consciência. Neste caso, verificamos a amplitude do trabalho pedagógico porque, de acordo com o autor supracitado, a atividade humana é orientada a partir de determinadas finalidades, cujas amplitudes resultam dos produtos da consciência humana. O objetivo repousa no “curso da própria atividade”. (VÁZQUEZ, 2011, p.223).

A compreensão do processo de humanização, em geral, e a importância da particularidade da categoria da práxis, que é essencial no desenvolvimento humano, revela a importância deste conceito para a educação de forma ampla e traz, como resultante desta, implicações importantes: especialmente para a formação do professor, quando se pretende o aprimoramento profissional.

Para tanto, considera-se que a formação de professores é um dos campos privilegiados a partir do qual esta relação seria possível. O professor seria o equivalente ao guardião do fogo sagrado, isto é, apresenta o patrimônio construído

ao longo dos tempos, mas pode mantê-los sem questionamento e de igual forma podem desconstruí-los, dentro de um processo de reflexão crítica, indicando outras possibilidades das até então existentes.

Este processo implica, sobretudo, discutir a importância da utilização do espaço formativo para atividades que não se limitem ao desenvolvimento de ações ingênuas, superficiais, mas que considere a problemática que envolve a historicidade humana na atividade pedagógica. Portanto, não se trata de manipular ou moldar o sujeito condizente aos propósitos da sociedade capitalista, voltado para o individualismo, ou dentro de uma concepção fragmentada. Torna-se necessário para efeito de análise e enquanto projeto de transformação do real - subsumido por valores dos grupos dominantes - destacar o autêntico caráter da criação humana como realidade ontológica. (KOSIK, 2011).

Segundo ainda o mesmo autor, é importante conhecer quem é o homem atual. Quais os limites da sociedade humano-social em que estamos inseridos, bem como os traços a partir dos quais esta sociedade se organizou e se efetivou, através de várias redes institucionalizadas e referendadas por este tipo de Estado. Tais elementos tornam-se emblemáticos para entendermos o desenvolvimento do homem contemporâneo. Sem esta compreensão, atingimos níveis superficiais ou fragmentados da ação deste homem no interior do tempo analisado.

Entretanto, a problemática que envolve o desenvolvimento da práxis relacionada com a teoria é analisada por estes como fundamentais para se compreender a abrangência dos fenômenos tratados. Para Kosik (2011) um dos problemas a serem abordados diz respeito ao “primado da práxis na relação com a teoria que vem acompanhada do desconhecimento do significado da teoria” (KOSIK, 2011, p. 219).

O conhecimento, a que se refere o autor citado, é expresso nas formulações populares preconceituosas que desconsideram a teoria, ou pior ainda, na formulação dos sempre velhos, mas apresentados como novos, pressupostos “sofistas”, na medida em que consideram a teoria como suficiente por si mesmo, absolutizando como verdade o “aquém” do mundo físico, ditando saberes e conferindo poderes para seres, grupos e indivíduos que se deslocam da realidade

imediatamente concebida: conflitante e paradoxal.

Tão perigosa quanto a formulação existente é explicar a causalidade das coisas como simples resultado do mundo da prática que, por sua vez induz ao erro, ao engano, criando mecanismos que engendram inúmeros preconceitos e juízos de valores. Entretanto tais elementos não servem para a práxis. O que é considerado um erro muito grave conforme este autor. A prioridade da práxis, neste sentido, decorre de um aspecto historicamente determinado, construído pela relação prática do homem (sujeito e objeto) com o mundo.

A práxis proposta pelo autor é “tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana” (KOSIK, 2011, p. 225). Logo é ativa e interagem sendo concebidas como unidades indissociáveis. É atividade que se produz historicamente. Assim - ao produzir conhecimento da realidade e ao fazer parte dela - o homem estabelece sua relação com o mundo como totalidade pela práxis. Neste sentido o autor esclarece:

À totalidade do mundo pertence também o homem com sua relação de ser finito com o infinito e com sua abertura diante do ser, sobre as quais se baseia a possibilidade da linguagem e da poesia, da pesquisa e do saber. (KOSIK, 2011, p. 227).

A busca da teoria - dentro de uma concepção na qual a lógica formal e a dialética caminham rumo ao conhecimento do mundo em sua totalidade - abre passagem, estabelecendo uma ascendência da concepção de uma particularidade da atividade prática. Neste ponto, ocorre a convergência analítica entre o pensamento de Kosik e Vázquez (2011). Para este, o sentido derradeiro da práxis seria a transformação revolucionária do real.

Neste movimento de constituição deste ser histórico-social, transformador do próprio mundo e de si pela práxis “atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente”. (VÁZQUEZ, 2011, p.398). Contudo, o desenvolvimento da consciência, nesta sociedade atual, que é alienada, limita o desenvolvimento humano em toda sua potencialidade.

Por isso, apostar na possibilidade da formação assumir a posição de mediadora entre os conhecimentos necessários à transformação de práticas

correntes e - difundidas por propostas fragmentadas voltadas a manter a função assistencialista/ repressiva do Estado - conservadas na prática pelo atual sistema educacional, consiste em articular ações voltadas aos problemas reais, tomando atitudes a partir das quais introduzam ações e operações que viabilizem ao professor assumir a atividade de estudo e, portanto, assuma uma postura diferente frente a esta situação.

Para tanto, a atividade pedagógica deve intencionalizar a apropriação de conhecimentos como produto elaborado pelos indivíduos em atividade coletiva, no movimento de internalização. O sentido deste processo é objetivado na dimensão intrapsicológica e nas atividades coletivas, cuja realidade manifesta-se pelo mundo da cultura.

Quando a intencionalidade da formação visa a aprendizagem do professor, criam-se - a partir de múltiplos mecanismos - momentos de estudo no coletivo, orientação e reflexão teórica- prática. Enfim, a partir do momento em que existe a internalização de conceitos - “definidos como atos de generalização, como representações da realidade” (ASBAHR, 2011, p. 70) - torna possível a transformação de sua práxis.

Sempre que se pretende conhecer a realidade enquanto fenômeno, estas concepções trazem importantes reflexões, na medida em que a realidade, não se apresenta de imediato ao indivíduo. Se o foco é a educação, compreendida como formação humana, a inexistência deste conhecimento inviabiliza a transformação da realidade e da sociedade pensada dentro de um projeto político diferente do imediatamente apresentado.

Na problematização do trabalho pedagógico, acredita-se que o professor - ao reconhecer a necessidade de fundamentar seu trabalho enquanto práxis - encontre soluções para efetivar o ensino. Sua razão por excelência de seu trabalho.

Bernardes (2012), ao tratar da consciência, na formação do professor, compreende que o significado do lugar social do professor na particularidade da atividade pedagógica reporta-se ao “conteúdo histórico de suas ações na execução da atividade [...] vincula-se diretamente ao ato de ensinar os conceitos científicos e os outros elementos da cultura letrada” (BERNARDES, 2012, p. 002392).

Como afirmamos no decorrer deste capítulo, o homem se desenvolve por meio da atividade prática e por meio das relações que estabelece com a natureza e com outros homens. Ao se apropriar do mundo dos objetos, por meio dos instrumentos, desenvolve as funções psicológicas determinadas pelas condições históricas sociais concretas. Assim, as condições, em que se desenvolve a educação, são determinantes para a objetivação das produções humanas. São transmitidas pela atividade de ensino e de estudo, quando se constitui a práxis pedagógica. Contudo, como já pontuado, a formação deve priorizar o trabalho no coletivo, em movimento constante, relacionando a teoria e a prática em busca da transformação das consciências.

No movimento da pesquisa, no próximo capítulo, cabe explicitar como a atividade pedagógica se objetiva no trabalho de formação dos professores em atividade – na JEIF.

4 O CONTEXTO SOCIAL DA PESQUISA: A REALIDADE CONCRETA EM MOVIMENTO

“O sonho é sonho porque, realisticamente ancorado no presente concreto, aponta o futuro, que só se constitui na e pela transformação do presente” (FREIRE, 1983, p.17).

A Escola Municipal, local de realização desta pesquisa, localiza-se na região central de São Paulo, mais especificamente no bairro do Bexiga. Lugar histórico, lócus de Adoniran Barbosa, da boêmia, dos restaurantes e pizzarias que durante muito tempo serviram de palco para se contar a trajetória de trabalhadores que, desde o final do século XIX e início do século XX, compuseram parte da chamada classe operária brasileira.

A região pertence ao denominado centro velho, antigo centro financeiro de São Paulo. No entorno da escola, observa-se reminiscência de casinhas, fachadas antigas, ruas estreitas e ladeiras. Antigos teatros, alguns dos quais em franco processo de deterioração lembram como o capitalismo e o projeto de especulação imobiliária pouco valoriza os espaços que guardam uma memória da cidade e dos seus habitantes. Para além, do valor cultural e histórico, percebe-se o proliferamento de cortiços, pensões, hotéis utilizados como moradia por grande parte das famílias, cujos filhos frequentam as escolas da região.

Esta pequena caracterização do contexto social escolar nos permite afirmar a existência da heterogeneidade entre os grupos de alunos. Parte considerável é formada por elementos étnicos variáveis, com destaque para os não brancos²⁰ (pardos, morenos, mulatos e negros). A religião predominante é a católica, dentro de um discurso ideológico que exclui outras possibilidades de manifestação de culto, como, por exemplo, as religiões afrodescendentes.

Tal grupo situa-se, geralmente, no contingente populacional que se desloca para a região sudeste em busca de melhores condições de vida, atraídos

²⁰ Segundo normas do IBGE não existe a obrigatoriedade das pessoas declararem a cor a qual de fato pertencem, de tal modo que para efeito estatístico o que vale é o declarado. No campo das pesquisas devemos considerar o proclamado e o escondido.

pela expansão da construção civil, existência de serviços sociais, que embora precários, sem assistência do Estado, dos grupos de empresários, tornam-se a única forma de existência para uma população que se espalha nas grandes cidades, buscando formas alternativas de sobrevivência.

Ao adentrar o espaço escolar, chama-nos a atenção às modificações realizadas no prédio, denotando uma tentativa de ampliar o número de salas de aulas, para atender a demanda da região, na medida em que por ser uma escola localizada nas áreas que oferecem empregos diversos, por exemplo, frentistas, balconistas, porteiros e zeladores, entre outros para imigrantes que chegam todos os dias a região, existe a necessidade de remodelações e adequações do espaço devido o crescimento da população.

Além da falta de condições materiais e do comprometimento deste espaço que acaba tornando-se precário para muitas crianças, a expansão da área escolar compromete a existência da ampliação de áreas lúdicas, inviabilizando também as ações pedagógicas, como a existência de uma quadra destinada à educação física. Os estudantes de todos os ciclos disputam este lugar que se mantém fechado durante muito tempo, sendo aberto, se e somente se, houver a presença do professor da área. Os outros estudantes pela falta de alternativa ficam restritos, nos intervalos, sem alternativa para suas ações lúdicas. Tais espaços que poderiam ser destinados ao intervalo, ocasionando problemas de trânsito para todos os membros, já que os alunos acabam se aglomerando nos locais de passagem da escola.

Neste momento, torna-se necessário mapear o espaço escolar e conhecer as especificidades do cotidiano dos professores sobre o qual recai a pesquisa proposta, possibilitando compreender a dinâmica específica desenvolvida ao longo de 2010 - 2011. A complexidade as quais envolve o universo escolar, os inúmeros problemas reais que os professores enfrentam cotidianamente necessitam de novas ações pedagógicas, determinantes para se pensar possibilidades de se entender esta realidade, que requer atitudes conscientes.

4.1 O Universo Escolar e o Cotidiano dos Professores

Neste universo escolar complexo, o professor é destaque ao considerar o papel social que envolve sua profissão e a sua função social que é indissociável desta complexidade que envolve o ensinar e o aprender. Neste processo, é indispensável sua presença quando se pensa a atividade de ensino. Nas últimas décadas, sua formação foi orientada por vários modelos educacionais, entretanto ainda resistem ao tratamento recebido e ao despreparo causado pela formação oferecida a várias gerações, pautada no neoliberalismo e no processo mercadológico que sofre a educação brasileira. Neste contexto social e político, trabalhamos com um grupo de professores na tentativa de devolvê-los “o papel de sujeitos ativos no processo educativo” (MARTINS, 2001, p.271).

A escola, lócus concebido, segundo os princípios metodológicos por nós utilizados para o desenvolvimento humano, é escolhida dentre tantas outras unidades pelos professores na maioria das vezes, pela própria proximidade de suas residências, ou mesmo a ampliação da jornada de trabalho em escolas próximas. Os professores vivem e revivem, oi ainda ignoram os muitos problemas característicos desta região e da comunidade. Entretanto, neste mesmo espaço também há outro grupo que anualmente chega à escola, porém, não encontram possibilidades de contemplar uma jornada de trabalho condizente com suas necessidades e expectativas.

Esta divisão ocasiona um distanciamento até entre os professores, já que a própria condição e necessidade de reflexões e análises para a construção de propostas educativas não ocorre na cotidianidade da escola.

As relações profissionais, possíveis no contexto citado, são superficiais e limitados em relação à construção do trabalho coletivo, que poderia promover o desenvolvimento de ações educativas de forma coletiva na busca de soluções para os problemas vividos no dia-a-dia pela comunidade escolar. Desta forma, alguns professores permanecem pouco tempo na escola, removendo-se para outras unidades escolares, ou para outra função numa busca incessante de satisfazer suas necessidades ideais e reais.

Destaca-se que a jornada de trabalho é considerada como um dos problemas vividos anualmente pelos professores. Há uma insegurança em saber se sua jornada de trabalho - condição que envolve horário, número de aulas, quebra de jornada, ou novos direcionamentos políticos para a atribuição de aulas - será contemplada, considerando a adequação de suas condições disponíveis e necessidades reais.

A condição básica estipulada para a participação na formação continuada - de professores do município de São Paulo - constitui-se do cumprimento de uma jornada de trabalho de 40 horas. Tal situação, de adesão por esta jornada, não ocorre por todos os professores nas escolas de Ensino Municipal. Parte do corpo docente acumula cargos nas Escolas Estaduais, ou ainda optam, por motivos diversos, por outra jornada; ou ainda existe a possibilidade de não conseguirem completar o número de aulas equivalente a jornada de 40 horas (JEIF): carga horária máxima.

Logo, percebe-se que uma parte fica excluída do processo de formação. Alguns não têm a menor noção dos debates, propostas ou atividades exercidas ao longo do trabalho, no contexto da escola. Não há dentro da estrutura educacional do município outros canais de comunicação que não o da normatização, estabelecida pela burocracia estatal. Para muitos, a escola é lugar de passagem; sem conexão com as propostas existentes. Por outro lado, o setor administrativo não prima pela troca de experiências entre os períodos. Parece que, num mesmo espaço, existem escolas, públicos, professores e alunos diferentes. A lei da incomunicabilidade ²¹, por si, já inviabilizaria o processo de formação continuada.

Soma-se a este problema, a necessidade de jornadas duplas ou triplas, mediante o aviltamento da política salarial em curso desde a década de 70²², quando, mediante os analistas, as políticas educacionais - organizadas pelos

²¹ Que não mantém contato ou comunicação (preso). 2 que não é possível ser exprimido pelo (pensamento). 3 que não pode ser transferido (direito) incomunicabilidade s.f. (DICIONÁRIO HOUAISS, 2008, p. 414). Qualidade ou estado de incomunicável. (<http://www.priberam.pt/dlpo/incomunicabilidade>).

²² Interessante trabalho sobre as políticas educacionais implantadas ao longo da década de 70 pelos militares, que tiveram como consequência a desqualificação do processo de formação de professores e a perda de sua autonomia em relação ao processo de ensino aprendizagem, pode ser encontradas em Selva Guimarães Fonseca. Caminhos da História Ensinada. Papiros, 2010.

militares - acabaram com a autonomia docente, atrelando os profissionais de educação às malhas da direção, coordenação e supervisão. Paradoxalmente ao longo dos chamados governos de transição democrática e da democracia estabelecida, - continuamos assistindo ao aviltamento das políticas educacionais, da deterioração dos espaços escolares, da carência de infraestrutura e da desqualificação profissional e material dos professores das escolas municipais.

Por outro lado - dentro desse processo de desqualificação da escola e dos profissionais da educação - parte considerável dos professores ficou amarrada aos trâmites reducionistas dos livros didáticos. Sem garantias do pleno exercício de sua atividade para com o coletivo, muitos acabaram se desviando de suas funções para com a comunidade, para com os alunos, inviabilizando o exercício do bem ser e do bem fazer (no sentido aristotélico). Ética e política se desencontram na esfera pública que deveria ser aglutinadora por excelência²³.

Apesar de a escola ter três momentos de formação, a prioridade é do horário mais próximo do trabalho do professor, não propiciando o retorno do professor, em outro período para participar do exercício de formação. A orientação recebida justifica que os problemas são pontuais de cada período. As faixas etárias são diferente – manhã fundamental II, tarde fundamental I e II e o noturno, com o EJA, a educação de jovens e adultos – o que requer, segundo ela, um tipo de formação para cada horário.

Em suma, - a prioridade de cada grupo de professores, - segundo a versão oficial (lê-se direção), precisa ser diferenciada, com multiplicidade de propostas e metodologias diferentes, indo ao encontro da proposta da SME (Secretaria Municipal de Educação). Por outro lado, a ausência de clareza - na proposta burocrática e normativa por parte dos articuladores dos projetos, sem apresentar um detalhamento de objetivos claros e explícitos - acarreta conhecimentos fragmentados e com pouca abrangência para os participantes da formação continuada.

Por outro lado, - em nenhum momento - nos três períodos, existe uma

²³ Em *Ética à Nicômaco*, encontramos a análise de Aristóteles sobre o pensamento moral. Nos seus estudos filosóficos realizados, o autor analisa a consciência, a moral e a ética. A exposição de seu pensamento aparece em três obras: *Ética à Nicômaco*, *Ética à Eudemo* e a *Grande Ética*.

preocupação em providenciar ao professor as condições necessárias para o pleno desenvolvimento das ações pedagógicas acordadas no coletivo e traçado como prioridades da escola. O que configura um sujeito à parte do conjunto escolar.

A escola - no período de 2010 e 2011, período em que a pesquisa foi realizada - apresentava aproximadamente 1.138 alunos, totalizados nos três períodos: com 79 professores, 02 coordenadoras pedagógicas, uma diretora e dois assistentes²⁴. Compõem ainda este quadro de funcionários o secretário da escola e dois técnicos administrativos; duas pessoas que cuidam dos portões da escola em horários distintos (agentes escolares). Outros, como, por exemplo, duas cozinheiras, e a equipe da limpeza escolar pertencem a grupos terceirizados.

Com a ampliação ao atendimento às crianças com necessidades especiais, a inclusão, os problemas vivenciados tomaram grandes proporções, devido ao descaso no tratamento, acolhimento e dedicação necessária que estas crianças requerem. Somente, em 2010, foram contratadas, com um treinamento superficial, as auxiliares de vida escolar para ajudar tais crianças²⁵: essencial, porém insuficiente devido o número de crianças a serem atendidas e a serem formadas no âmbito escolar. Estes funcionários somente chegaram à escola, depois de uma solicitação administrativa da escola; não houve um atendimento imediato por parte dos órgãos responsáveis, acarretando sérios problemas às unidades escolares.

Cabe ressaltar que - nesta escola com três períodos, cada qual contendo aproximadamente 400 alunos - há somente uma auxiliar de vida escolar - AVE. Tal perspectiva denota o desserviço do poder público. Embora propague nos meios de comunicação de massa uma política altamente inclusiva, para com as singularidades deste grupo em particular, assim como de cada sujeito e perante a população no

²⁴ A escola no ano de 2013 totaliza 1.100 alunos e 82 professores. Verificamos que ao longo destes três anos houve uma pequena variação no número de alunos e uma ampliação do número de professores. Estes dados foram obtidos em consulta com o secretário da escola que consultou os dados oficiais disponíveis no sistema “escola on-line”.

²⁵ Mediante entrevista com esta auxiliar, a função a qual exerce é intitulada de Auxiliar de Vida Escolar (AVE). Dentre suas atribuições deve prestar assistência em âmbito de alimentação, higiene e locomoção, isto é, cuida das necessidades básicas das crianças. Percebemos claramente que a escolar exerce apenas esta função e não inclui especificamente a aprendizagem geral. Um material pedagógico destinados especificamente para trabalhos com estas crianças, dentro de suas necessidades individuais, somente chegaram na escola no ano de 2013, já na gestão de atual Prefeito Fernando Haddad (2013).

geral. O descaso - consubstanciado na ausência de garantias mínimas do desenvolvimento do escolar - configura um descompromisso ao bem estar destes jovens e crianças. Destaca-se que estes funcionários contratados não têm nenhuma formação pedagógica: apenas recebem poucos treinamentos para ajudar estes estudantes em pequenas tarefas, sem qualquer perspectiva com o desenvolvimento cognoscitivo.

Em relação à formação dos professores, podemos afirmar que, em sua maioria, possuem nível superior. Geralmente, são especialistas em sua área de atuação. Trabalham em unidades escolares em média há 15 anos. Parte considerável dos professores participa em média 20 anos da formação continuada, desde a sua implantação. Constata-se nas entrevistas²⁶ realizadas, cujas especificidades serão abordadas no último capítulo, que esta parcela dos profissionais da educação sente necessidade de novos direcionamentos em sua atividade pedagógica. Mas há profissionais desacreditados em toda e qualquer propostas pedagógica e na formação continuada, acarretando vários problemas para o exercício formativo. Entretanto, é fundamental reiterar que a atividade de estudo, por princípio, faz parte da atividade do professor. Portanto, acredita-se na importância da formação continuada para que possa ampliar o conhecimento do mesmo e ajudar no desafio do ensinar.

Cabe, neste momento, detalhar a composição da jornada de trabalho do professor, como um limite importante para a constituição de novas práticas pedagógica, bem como as condições materiais presentes na escola. Neste caso, ressaltam-se dois pontos importantes: o primeiro, a jornada de trabalho dos professores, como já destacado, e o segundo, o espaço – abordado no próximo item - no qual transitam estes educadores, assim como os alunos.

4.2 O Espaço Escolar e suas Vicissitudes

²⁶ As entrevistas realizadas com os professores serão demonstradas no capítulo 5.

Ao passar pelo portão de entrada da escola, em um longo corredor encontramos uma quadra – geralmente fechada que, não é coberta e cercada por grades. Normalmente é utilizada para as aulas de educação física. Esta quadra faz divisão lateral com a sala da biblioteca, denotando a falta de planejamento arquitetônico e ordenamento espacial da escola.

Destaca-se, ainda, que a biblioteca tem aulas com o POSL – professor orientador de sala de leitura. Esta localização da sala produz sérios problemas, apontadas pelo professor de português. Dentre os quais, se destaca: os ruídos, barulhos e constante agitação os quais adentram o espaço pela janela lateral. Se tais fenômenos são corriqueiros em uma aula de educação física, inviabiliza, por outro lado, uma atividade, como a leitura, cuja essência é a concentração, a reflexão advindas do silêncio. Estas contradições verificadas no espaço escolar nos dão uma dimensão do ato e dos problemas do fazer pedagógico.

Outro problema apontado recai nos elementos de infraestrutura como a iluminação. Geralmente, quando uma das lâmpadas fluorescentes queima, dificilmente são substituídas. Soma-se a tais fatores, a falta de ventilação adequada, ou a inexistência de outros suportes pedagógicos, como ausência de computadores que poderiam facilitar na catalogação das obras. Tal controle ocorre, na medida em que o professor, da sala de leitura, utiliza de seu equipamento pessoal para tal procedimento. Segundo este professor, o acervo apresenta, atualmente, um conjunto de obras variáveis, embora careça de outras tão importantes quanto, para o alargamento da aquisição do conhecimento.

Apesar de algumas obras relevantes, em sua maioria os livros são antiquados: outros cujas análises foram superadas pelo saber de referência de cada área específica. A deterioração e o desprezo são visíveis quando efetuamos uma análise mais profunda de cada coleção e autores os quais deveriam ser consultados por toda a comunidade escolar (isto é, direção, coordenação, professores e alunos).

No caso da biblioteca em questão, isto é, da EMEF analisada, salta aos olhos a presença de toda coleção da Barsa, referendando a antiguidade do material existente. Outros ainda, demonstram a falta de manuseio, denunciando a

inexistência de leituras pelos membros da escola e do hábito de consultar outros livros além dos didáticos. Condicionados a livros antigos não se permitem à busca de outras leituras as quais beneficiem novas práticas e ideias.

Os poucos livros que chegam à escola - não obstante aos esforços do professor de sala de leitura - carecem de um exame analítico o que deveria ser feito por todos os membros da escola. Em certo sentido, salta à vista o pouco conhecimento literário, científico e pedagógico do corpo docente. A ineficácia e o desserviço educativo que o Estado, por meio do Município, faz na área educacional. Muitas coleções, que anualmente chegam à unidade, são repetidas, chegando a serem desprezadas nos corredores.

Dentro deste espaço, temos ainda mal acondicionados um número de computadores que, mesmo irrisório para o número de alunos, chega a ser uma alternativa para atividades escolares. No entanto, as máquinas permaneceram, algum tempo, dentro de caixas sem que se pensasse em um espaço adequado para sua instalação.

A sala, localizada ao lado da biblioteca, pouco é utilizada no período da manhã. Trata-se de uma brinquedoteca, usada por pequenos e raros grupos, ou crianças com deficiência. O que nos chama muito atenção é a falta de ventilação, com apenas duas janelas basculantes. O local permanece fechado na maioria do tempo, ocasionando cheiro e ácaro. Os brinquedos, em sua maioria, são provenientes de doações, como bonecas, bichos de pelúcia e pequenos brinquedos diversos. Uma pequena bancada serve de estante para alguns brinquedos, um armário, almofadas e pufes. As poucas vezes que observamos o uso deste espaço foram para a realização de uma reunião pedagógica ocorrida, como atividade cultural. Essa reunião contou com a participação de uma contadora de histórias (no caso uma das professoras de língua portuguesa da unidade escolar) e o uso por uma criança com necessidades especiais que raras vezes passeia pelo local com uma auxiliar. (Neste caso, como já mencionada, a AVE ou ainda quando é auxiliada pelos professores em módulo)

Saindo deste espaço - no qual se encontram estas duas salas que estão separadas do prédio central - há um guichê: destinado ao atendimento público. À

direita desta área, temos - o que antigamente era a casa de um zelador da escola - uma pequena horta, construída pela professora de ciências no ano de 2012. Um corredor localizado à esquerda do guichê dá acesso a secretaria e as salas de direção – esta é composta de três mesas, em forma de um triângulo equilátero, usadas pelos assistentes de direção o financeiro e o pedagógico respectivamente, embora em períodos diferentes. Se o primeiro cumpre uma jornada, abrangendo o vespertino e o noturno; o segundo, cumpre uma jornada que corresponde ao matutino e parte do vespertino e a mesa da diretora a qual fica num ponto equidistante das outras.

Ao lado da sala da direção, observamos a sala da coordenação na qual as duas coordenadoras dividem a sala. Cada qual possui uma mesa, um computador. Ambas dividem um armário localizado próximo à porta de entrada além de uma bancada. Importante destacar que tais coordenadoras cumprem jornadas alternadas, cujo objetivo seria o de atender a todos os períodos. Nosso foco de pesquisa recaiu sobre a coordenação do período matutino e parte do vespertino no qual se realizavam a JEIF. Logo, não tem como objetivo e nem subsídios para avaliar o processo de reuniões que ocorrem em outros horários.

A secretaria é dividida em três ambientes. Na entrada, encontramos os armários dos funcionários. Ao lado dos quais se localiza um banheiro feminino e no final uma pequena cozinha. De frente para esta, há uma sala que é uma extensão da secretaria, com um computador do secretário, uma impressora/ xerox e um armário arquivo no qual se encontram os livros com registro de frequência dos funcionários e outros documentos. Em seguida, uma sala com quatro mesas ocupadas pelos professores readaptados²⁷ e um armário com material para

²⁷ Importante destacar que os professores readaptados são designados ao cumprimento de diversas funções: administrativas, de secretaria, atendimento aos alunos, ficando completamente à mercê do interesse dos diretores ou assistentes. Na sua maioria os professores são readaptados pelo desenvolvimento de problemas de saúde perante os diversos conflitos e inadequação do trabalho educativo na atualidade, além do descaso com a educação pelo poder estatal que culmina em diversos problemas para alguns professores por não concordarem com os encaminhamentos dados a educação de jovens e crianças que se utilizam do serviço educacional público. Uma pesquisa que discuta este tema ainda está por ser feita e que se fosse operacionalizada indicaria os limites do sistema educacional neste país, alertando para os problemas invisíveis que pairam no interior de uma sociedade extremamente autoritária. No total distribuído nos três períodos temos 17 professores readaptados (47,5%), sendo que, no matutino este número chega a sete. (dados obtidos mediante

primeiros socorros.

Por último, a secretaria propriamente dita, com quatro mesas, três computadores, uma parede lateral revestida de armários embutidos nos quais estão guardadas pastas com a vida funcional de cada funcionário. Temos ainda, a fonte que alimenta os computadores da escola, os arquivos, e o balcão de atendimento ao público. Voltando para o corredor inicial, numa porta em diagonal com a entrada da secretaria, encontramos um pequeno corredor que conduz a sala da direção e a sala das coordenadoras pedagógica da escola. Diga-se de passagem, uma área bem restrita da escola. Ao lado da porta da secretaria, há um banheiro masculino, e, em seguida, uma passagem para o prédio central da escola.

Seguindo em frente, dividindo esta área administrativa há uma grande porta de metal que separa a parte administrativa do pátio coberto. Ao fundo deste espaço, encontra-se o refeitório dos alunos; um bebedouro; a porta de entrada da cozinha, ao lado da qual há uma pequena porta que leva a uma pequena lavanderia com tanque, botijões de gás industrial e o local que se encontra o lixo produzido pela escola. Ainda temos, em volta do refeitório, duas pequenas salas. Uma utilizada pelas funcionárias que realizam a limpeza e outra sala, cuja função é guardar o material para a aula de Educação física.

Ao lado da grande porta divisória, à esquerda, temos um palco para as apresentações da escola, o qual nos chama a atenção um piano armário abandonado na lateral do palco. Pouco utilizado, em algumas raras ocasiões por um professor pianista que arrisca umas pequenas melodias. Em diversas ocasiões, a referida localidade é utilizada para a entrega dos materiais escolares e uniformes vindos da Secretaria da Educação. Pode-se dizer na mutabilidade dos espaços e suas apropriações para diversas atividades. Tudo pode ocorrer numa mesma localidade independente de sua funcionalidade. A política do arranjo e do desarranjo faz parte do sistema escolar vigente. Nesta proporção, a escola se torna a extensão da vida quotidiana dos alunos. Lembrando que parte considerável destes mora em cortiços, pensões, casa de um cômodo nos quais até o banheiro se torna coletivo.

A falta de diferenciação espacial e reutilização precária dos equipamentos

existentes na escola, em certo sentido, não possibilitam uma aprendizagem ao aluno - considerando para tal reflexão, dentro das necessidades singulares de cada estudante de compreender e diferenciar os objetos. A falta de experiência, a não internalização das relações de proporção, volume e intensidade, quantidade, qualidade, princípio de identidade e em algumas situações do terceiro excluído: elementos caros para a aprendizagem e compreensão dos fenômenos espaciais, geométricos, sociais e históricos, agudizam e inviabiliza a aquisição de conhecimento para o sujeito cónito: no caso, o aluno.

Ainda neste espaço, à direita - enxergamos uma escada que leva as salas de aula. Estas estão distribuídas em dois andares. No pátio coberto, ao lado da escada, temos acesso para as salas de aula e, próximo à escada, uma pequena sala de professores. A exiguidade do espaço justapõe homens e coisas - uma mesa, ladeada com cadeiras, computadores, armários, um micro ondas, uma geladeira, pia, bancada, e banheiros -. O universo material e espacial no qual professores, funcionários e alunos estão inseridos revelam um mundo, no qual se tentam estabelecer a unidade de apreensão de conhecimentos legados pela humanidade. Uma torre de babel se forma, num espetáculo no qual a incomunicabilidade se torna dominante deste sistema educacional excludente por excelência.

Próximo da sala de professores, temos o banheiro masculino dos estudantes. Em seguida duas portas, um depósito de materiais administrativo, de higiene e limpeza e a outra porta destinada ao arquivo morto. Seguindo no pátio há mais uma escada que nos leva aos andares superiores, ao lado o banheiro feminino dos estudantes.

No primeiro andar, somam-se sete salas de aula; uma sala de apoio pedagógico (sala SAP) e uma sala de TV e vídeo. No segundo andar, seis salas de aula, uma das quais é a de informática, e outra sala que possui a única lousa digital. No ano de 2010, época de sua instalação e 2011, a sala não foi utilizada pelos alunos. Sem manutenção e uso, a lousa configura o desperdício do dinheiro público e a má vontade dos administradores, em providenciar meios a partir dos quais, fosse utilizada pelos professores e, conseqüentemente, aproveitada pelos alunos.

Neste segundo andar, temos também uma sala que é utilizada para o depósito de materiais pedagógicos e outra de depósito de livros. Estes que são distribuídos todo ano e são reutilizados pelos alunos, dependendo da agenda do governo.

Descendo os dois andares, atravessando o pátio coberto, temos acesso a um pátio aberto. À direita, bebedouros e um balanço. Um pequeno brinquedo próprio para creches oferece riscos para os estudantes, no sentido que não é adequado para a faixa etária da maioria dos estudantes, bem como por ficar constantemente com as correntes as quais sustenta o balanço enrolados na própria estrutura. Acredita-se que é uma forma de interditar o brinquedo. À esquerda temos um espaço razoável, com bancos de cimento em toda lateral; uma grande árvore. E ainda, há um espaço para se montar a rede de vôlei. Portanto um local também usado para educação física. Seguindo um portão que nos leva ao corredor inicial, o qual funciona como a entrada e saída.

Observa-se que o prédio central apresenta a cozinha no térreo, sendo bem no final do pátio interno. Em uma situação de incêndio, por exemplo, a rota de fuga maior será rapidamente bloqueada, devido aos depósitos com materiais altamente inflamáveis, provavelmente, os quais inviabilizariam a saída e, considerando, como hipótese mínima que a primeira escada - que dá acesso rápido a parte da administração - possui uma saída muito pequena inviabilizaria em um curto espaço de tempo a passagem de aproximadamente 400 crianças, dificultando o acesso a rua. Outro agravante numa situação como esta, deve ser destacado: todas as janelas das salas de aula possuem grades de proteção fixas de metal.

Outro ponto que merece ser mencionado, refere-se à questão da acessibilidade por parte dos estudantes com dificuldades de locomoção. A estrutura arquitetônica não comporta rampas, elevadores, ou qualquer serviço que possa facilitar o trânsito (ou locomoção) deste grupo. Demonstram a fragilidade das políticas de inclusão ao mantê-los sem condições físicas na escola, o perigo é iminente. Pensar que apenas uma auxiliar de vida escolar pode dar conta de todos os casos de estudantes com dificuldade de locomoção. Estas sobem e descem os andares constantemente, acarretando um acúmulo de seu ofício cotidiano. Traz

inúmeros problemas tanto para os estudantes nesta situação, quanto para o auxiliar que exerce esta função.

Com tais elementos apresentados, devemos salientar que toda e qualquer análise de uma unidade escolar, não pode respaldar-se em coordenadas que culpabilizem levando em consideração apenas os membros do espaço como responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar. Quando se propõe a estudar o espaço escolar, a análise precisa ser abrangente, envolvendo elementos concretos, estando presentes as dimensões materiais e ideais próprias das condições objetivas do contexto social, sem as quais se ocorre uma redução da análise.

Devemos ainda mencionar, como a escola - dentro de um Estado Capitalista - reproduz seus modos de dominação e institucionalização dos indivíduos, a qual “a educação é uma função social perfeitamente definida, sempre orientada pelos interesses da classe dominante” (VIGOTSKI, 2004, p.75).

Assim, deixa transparecer pela crença que apenas as matrículas, assiduidade escolar, são os aspectos importantes na educação escolar, mas não determinantes para que esta, possa resolver o problema educacional do país, cuja explicação repousa numa análise estrutural do problema e não na mera conjuntura como geralmente é realizado. Estes elementos - que não consideram as condições materiais e psicológicas - ocultam as multideterminações as quais caracterizam o processo do desenvolvimento humano mediado pela educação, porque acarretam sérios problemas para as instituições escolares

Não muito diferente destas características, temos os docentes que transitam por este espaço diariamente. Alguns já fizeram parte, em algum momento de sua vida, do grupo de estudantes desta escola em seu processo de escolarização.

Neste contexto, temos um grupo diversificado de professores, atuantes em suas áreas específicas. Alguns professores se apresentam mais participativos, outros observadores, mas ao conhecer as especificidades dos mesmos - seus perfis, suas concepções sobre educação, sociedade e política - compreende-se a

complexidade da situação presente no cotidiano²⁸ escolar.

De acordo com este contexto, nota-se a riqueza plural de experiências as quais compõem o grupo de professores, que, ao final de cada ano letivo, faz sua opção de jornada para compor o coletivo, a Jornada Especial Integral de Formação - JEIF. Mesmo diante de estruturas escolares tão frágeis, ainda se têm a esperança de adentrar a um espaço de formação continuada, que atenda às preocupações e expectativas dos professores os quais se vinculam ao cotidiano escolar e ao aperfeiçoamento da atividade educativa.

Temos a necessidade de aprimorar os conhecimentos mediados na escola. Em especial aquele que é mediado na formação de professores, que deve considerar as complexas questões as quais envolvem os processos de escolarização de crianças e adolescentes da região central da cidade de São Paulo e a diversidade presente neste espaço. Por outro lado, observa-se a importância de conhecer os direcionamentos para as ações pedagógicas movimentados no espaço escolar e de formação em exercício, analisando como os conhecimentos são articulados e destituídos de sua verdadeira função, considerando os conhecimentos curriculares e pedagógicos, como os projetos são constituídos e veiculados no grupo de professores, e como assume, para seu aprimoramento profissional, as atividades de estudo, inerente ao seu trabalho pedagógico.

4.3 Características dos Professores da Unidade de Ensino

Para uma melhor compreensão deste contexto escolar, apresentam-se os elementos característicos dos sujeitos que transitam neste espaço, observando as percepções e as condições de desenvolvimento do trabalho escolar. Dizeres que

²⁸ Para Agnes Heller (1992) a cotidianidade ultrapassa a própria percepção do homem. Apesar de incluso no cotidiano, o homem não consegue abarcá-lo em toda sua extensão. Acreditar que os espaços são homogêneos é destituí-lo de características que não encontram equivalência em outros lugares.

podem representar alguns professores os quais são preocupados com os processos pedagógicos. Apesar de alguns se encontrarem readaptados - por não conseguirem desenvolver suas condições ideais pedagógicas - encontram-se com problemas de saúde. Entretanto, são interessados em saber os encaminhamentos a serem dados para essa geração e tentam, dentro de suas possibilidades, ajudar na superação desta condição dos estudantes e dos professores na busca de novas condições e possibilidades para este grupo.

Destaca-se que os professores readaptados realizam atividades de secretaria, em sua maioria. Apesar de terem uma jornada que inclui a formação em exercício, quando afastados na composição de 40 horas, sua participação na formação continuada torna-se optativas. Assim, continuam inseridos no espaço escolar, realizando os trabalhos sem se interarem do desenvolvimento pedagógico da unidade. Ficam apartados do contexto escolar, excluídos de sua função. Alguns adentram às reuniões e participam com contribuições ricas de suas experiências, mas, são raros estes momentos, pois encontram-se desmotivados com as questões ou condições educativas.

Apesar de exercerem atualmente outra função - ao compartilhar suas experiências pedagógicas podem contribuir para o avanço do trabalho educativo - acreditam que à formação em exercício proposta e descrita nesta pesquisa, é um avanço educacional o qual atualiza a visão de educação. Esta pode responder as questões que sempre acompanharam alguns profissionais e suscitaram reflexões em algum momento de sua vida.

Afinal, “o que realmente permite a apropriação do conhecimento? Como se objetiva a alfabetização? Porque deu certo com João e não com Manoel?” (professora fund. I, 2010, registro oral). Questões como estas sempre inquietam o cotidiano escolar e suscitam provocações para o desenvolvimento do trabalho escolar e, ainda hoje, em busca de respostas, participam sempre que possível da formação.

Não muito distintas destas concepções, encontram-se os professores novatos no serviço público, que também dividem esta preocupação com a educação. Suas propostas se direcionam a cumprir o que está estabelecido pelas políticas de

Estado²⁹. Entretanto, os agentes - responsáveis pela melhoria do sistema educacional - não permitem que os próprios planos e metas traçados sejam efetivados. O que dificulta ao professor compreender sua verdadeira função social.

Neste contexto, também, temos os outros professores que compõem este espaço escolar. Apesar de não serem novatos no serviço público apresentam-se estagnados perante seu papel e demonstram divergências perante a complexidade que envolve o ato de ensinar e aprender e as necessidades destas crianças e de suas famílias. Ainda assim, vislumbram ações pedagógicas que contemplem uma educação de qualidade para elas. Acreditam que a escola é um dos únicos espaços de acesso ao conhecimento.

Esta dicotomia pode ser representada pela área de educação física, a qual é composta por um grupo que - apesar de desenvolver suas ações pedagógicas de forma diferenciada, em uma infraestrutura inadequada e em condições irrisórias para realizar as atividades ideais - necessita de espaços de reflexão e trocas de experiências para lidar com as condições reais do cotidiano escolar. Tal grupo considera as possibilidades do espaço formativo como um lugar necessário para apropriar-se plenamente dos conhecimentos produzidos historicamente, auxiliando numa nova postura frente a seu trabalho pedagógico. Em contrapartida, alguns não concordam com a forma e desenvolvimento das atividades no coletivo e encontram meios para se ausentar das reuniões da proposta de formação.

Essa dificuldade é observada até no planejamento coletivo das ações pedagógicas, ou mesmo por deficiência das condições materiais para desenvolver as atividades organizadas, reduzindo os reais objetivos educacionais de desenvolvimento pleno humano.

Em decorrência destes acontecimentos, em torno do trabalho pedagógico, tem-se uma mostra do que ocorre no universo escolar. O enfraquecimento do professor, que não desenvolve ações que providenciem as demandas sociais e pedagógicas. Este é responsabilizado pela formação ineficiente, considerado

²⁹ Neste trabalho optamos pela nomenclatura políticas de Estado na medida em que como atestam os filósofos e historiadores é um desvio teórico a nomenclatura políticas públicas: apenas o Estado se encarrega das questões políticas, não há política privada. O mundo privado não se deixa conhecer.

incapaz de realizar uma mediação pedagógica a qual contemple as necessidades da sociedade atual. Em momento algum, faz-se uma análise histórica que culminaram nestes fatos e as limitações determinantes das políticas educacionais que levam a tais atitudes.

Este contexto faz com que os professores - em muitos momentos - acreditem que a busca por outros postos na área de educação, possa encontrar mecanismos para superar a angústia e o sofrimento que seu trabalho produz, como uma tentativa de encontrar alternativas e oportunidades pessoais a partir das quais estas condições postas não lhe permitem alcançar atualmente na área educacional.

Outro aspecto que ressaltamos e que pode demonstrar os sujeitos que compõem este espaço escolar - assim como as contradições produzidas entre o que é necessário e o que é possível dentro deste espaço - é o trabalho de uma professora que é desenvolvido com crianças e adolescentes que, por diferentes motivos, apresentam dificuldades específicas para a aprendizagem.

Estamos nos referindo às atividades realizadas na sala de Apoio Pedagógico (SAP). As ações pedagógicas desenvolvidas são encaminhadas de forma a providenciar aos alunos com dificuldades de se apropriarem dos conteúdos tratados em sala de aula. Principalmente no que se refere à leitura e escrita - meta determinada pelo projeto da Prefeitura do Município de São Paulo-. Segundo o discurso oficial estes elementos que possibilitam mudanças qualitativas no aprendizado destes estudantes, no sentido de promover seu desenvolvimento.

Entretanto, a professora reitera o pouco desenvolvimento na situação de ensino e aprendizado. O conhecimento necessário que medeia o processo de intervenção pedagógica e as formações oficiais oferecidas pelas políticas municipais, as quais não são suficientes e não permitem, muitas vezes, a superação de tais dificuldades nas ações pedagógicas.

Embora seja notável a intencionalidade da professora - em atribuir sentido e significado a atividade desenvolvida com os estudantes - a própria organização da política municipal inviabiliza o avanço dos alunos. Pela formação oferecida aos professores em exercício, extremamente precária, que na prática, somente ampliam os problemas existentes no cotidiano escolar. Mascara a tentativa de dissimular o

outro como culpado pelos problemas ocasionados senão pelas próprias políticas educacionais. O não desenvolvimento dos estudantes é constatado em pesquisas desenvolvidas pelo Índice de Desenvolvimento Humano Brasileiro (IDH).

O próprio projeto político limita-se a reduzir o problema dos estudantes a soluções presentes nos livros didáticos formulados. Segundo registro oral da própria professora, especialmente, para esta proposta pedagógica. Os educadores que participam do projeto, passam a se reunir mensalmente com um orientador técnico da SME para trocarem experiências. A utilização dos livros constitui uma suposta garantia da aprendizagem, e devem ser seguidos minuciosamente pelo professor, caracterizando a desqualificação da atividade de ensino que entende-se deve ser organizada e sistematizada pelo professor. A cada etapa cumprida, o professor recebe novas tarefas restringindo o acesso a outros materiais (teóricos) que poderiam ter mais significado para o estudante.

Entretanto, mesmo a professora - procurando meios para atender as necessidades singulares dos alunos - torna-se refém do processo pelo próprio tempo irrisório junto com os estudantes e as inúmeras tarefas burocráticas que tem que cumprir.

Este processo caracteriza as limitações e implicações presentes para o desenvolvimento destes estudantes, porque ignora as especificidades singulares do indivíduo. Ao transgredir estas normas e regras - uma práxis revolucionária (VÁZQUEZ, 2011) - poderiam criar situações que promovessem resultados concretos, configurando a atividade de aprendizagem. Podendo ser facilitado pela concretização da capacitação do professor, que considere a realidade escolar e amplie, nesta proporção, a formação superficial oferecida pela maioria das graduações. O aprofundamento teórico cria a possibilidade para o professor refletir e analisar sua prática.

Os direcionamentos educacionais abordam o que deve ser ensinado, mas não consideram a multiplicidade de fatores, que empurraram estes estudantes a condições de não aprendizado. Estas questões e a busca de soluções repousam nos consultórios de psicólogos e psiquiatras, - por não terem mais condições de solucionar os problemas pedagogicamente, devido as circunstâncias e condições

que se desenvolve o ensino - uma vez que, estes devem diagnosticar o problema. A culpa recai no estudante que não aprende. Esta fase é condição reiterada a todo o momento pelo grupo de professores, coordenadores, diretores e comunidade escolar.

Por outro lado, dá-se destaque para a responsabilidade solitária do professor em valorizar o ensino e em promover a aprendizagem. Se existem aqueles que se acomodam ao sistema, na medida em que, deste, retira algum proveito; outros, ao perceberem as falhas, lacunas, vantagens, prebendas -tarefa desagradável, ingrata - e uma política que valorizam alguns, não pela sua atuação profissional, mas pela forma com qual jogam com o sistema, sentem-se incomodados e a partir de um conjunto de impotências pensam-se cada vez mais solitários diante de si, do coletivo e dos próprios alunos.

Ambos - em situações diametralmente opostas - passam a reproduzir a partir de suas ações pedagógicas, mecanicamente, o ato docente de forma a treinar os alunos para determinada atividade como um processo de reprodução automática incessante, satisfazendo apenas a competição e desestimulando outras atividades. Dentro de um círculo vicioso afeta-se, assim, o dia-dia que requer a sistematização no desenvolvimento de ações pedagógicas. Não esquecendo aqueles que, de fato, acreditam na potencialidade da educação como um dos mecanismos a partir dos quais determinadas mudanças são possíveis.

Ainda, menciona-se que estas ações, muitas vezes, são produto da falta de acesso aos poucos recursos que a escola possui, como já mencionado, dificultado pela própria direção. Como exemplo, podemos ressaltar que a única sala que possui uma lousa digital não pode ser usada pelo corpo docente como recurso pedagógico. Usualmente, esta sala é utilizada para reuniões de postos de saúde, que geralmente a solicitam para desenvolver projetos ou reuniões. A mesma sala no ano de 2010 foi utilizada para o desenvolvimento do trabalho do IBGE, mostrando muitas vezes como o dinheiro público é destinado à educação não beneficia as atividades pedagógicas. E, por outro lado, impede-se que a comunidade, sobretudo os estudantes, conheça tais experiências pedagógicas. Tudo isso, leva à discussão de como uma realidade tão próxima dos alunos torna-se por inúmeros fatores

distante, como se eles não tivessem existência na localidade na qual estão inclusos.

Essas atitudes, incompatíveis com o conhecimento, impedem que o esforço do professor concretize o avanço do processo educativo e, nas palavras de um dos professores, acaba “acomodando o professor sem se aperceber disso” (Prof. Fund. II, 2010, registro oral). Desta forma, ficam imobilizados, dificultando as ações efetivas que modifiquem a situação.

4.4 A Formação em Exercício: O Estudo no Coletivo de Professores

Buscando responder à problemática descrita, foi proposto no período de 2010 – 2011, no horário de formação da Jornada Especial Integrada de Formação (JEIF)³⁰, um conjunto de ações pedagógicas para que os professores tivessem uma oportunidade diferenciada de estudo, a partir de conhecimentos produzidos nos campos da educação e da psicologia da educação. Esse procedimento foi uma tentativa de equacionar as questões e os problemas cotidianos da escola, entender por meio da mediação do conhecimento científico o processo de constituição das condições e circunstâncias atuais, sendo possível por meio da atividade de ensino resignificar a atividade pedagógica.

Esse conjunto de ações deu origem à formação em exercício organizado em três etapas consecutivas. Os fundamentos teórico-metodológicos da formação eram consubstanciados na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, eram coerentes com a necessidade de transformar as relações estabelecidas no processo histórico profissional do professor relacionado ao conteúdo e à prática pedagógica, especificamente à atividade de estudo.

O grupo em formação se constituiu, no início, com 18 professores que trabalharam ativamente com alunos, que em sua maioria possuíam nível superior com especializações em sua área de atuação. Eram docentes havia mais de 15

³⁰ Como já especificado, a JEIF se constitui de 40 horas semanais de trabalho, inclui a esta jornada o período de formação em exercício que totaliza 15 horas desta jornada.

anos e participavam da formação continuada oficial oferecida pelo município, desde a sua implantação, em 1990 aproximadamente, e estavam envoltos pelas novas propostas e direcionamentos municipais para a atividade educacional.

Tem-se, portanto, um grupo diversificado que atua distintamente, dentro de cada área específica, e responde, dentro de suas possibilidades, à formação e atuação sobre o trabalho pedagógico. Mas alguns resistem ao tipo de educação que insiste em utilizar o espaço educativo como meio de introduzir elementos voltados para a constituição de determinadas práticas não coerentes com o desenvolvimento da cidadania.

A seguir, são apresentadas as etapas da formação desenvolvida na unidade escolar, considerando-se a necessidade dos professores. Fato que determina o conteúdo a ser mediado, o modo de execução das ações pedagógicas e os encaminhamentos futuros que surgem no movimento de transformação da realidade escolar e do processo de formação de professores deste coletivo. O critério para a identificação das etapas de formação dos professores em exercício refere-se ao tempo de execução da mesma, aos marcos da avaliação do processo formativo e do conteúdo mediado. Cabe a ressalva de que todos os professores que participaram do projeto de formação optaram pela jornada aqui descrita.

4.4.1 Primeira etapa do projeto de formação na JEIF

A primeira etapa da pesquisa ocorre ao longo do ano de 2010, diante da necessidade criada para a formação de professores em exercício. Para assessorar a formação, foi convidada uma psicóloga de fora do contexto escolar, para mediar conhecimentos entre o campo da psicologia escolar e da educação, conhecimentos que respondessem às questões postas sobre a constituição social do indivíduo. Em particular, colocava-se a problemática que norteia a formação continuada, que consistia em construir uma prática pedagógica que criasse condições de coletivamente concretizar a atividade formativa, procurando atender também a

aprendizagem de estudantes em processo de inclusão e aqueles com diferentes necessidades para o aprendizado.

Assim, a assessoria incluía na formação continuada elementos teóricos, e metodológicos consubstanciados na psicologia histórico-cultural, para atender às necessidades reais dos professores em formação correspondente às expectativas da realidade escolar.

O trabalho inicia-se com uma reunião coletiva para explicar como será desenvolvido com descrição de experiência de formação já vivenciada em outras escolas públicas, os pressupostos teóricos filosóficos e metodológicos que embasam suas ações de trabalho e os conteúdos a serem desenvolvidos com o grupo de professores, essenciais de serem observados e analisados. Determinou-se que as reuniões aconteceriam toda quinta-feira no horário do coletivo da JEIF, das 12h05 às 13h30min.

Os conteúdos desenvolvidos, nesta primeira etapa, são fundamentados na psicologia histórico-cultural e na relação que estabelece com a educação, tendo como foco os pressupostos do materialismo histórico dialético para se compreender a condição dada para a educação na atualidade e a necessidade de se conhecer as multideterminações que compõem o espaço escolar, como condição necessária para se superar a estagnação que se encontra a escola pública municipal.

Os estudos realizados no coletivo de professores focam o desenvolvimento psíquico do indivíduo como elemento importante para o trabalho educativo, com uma proposta de aprofundamento nas análises sobre práticas pedagógicas e sobre as ações que envolvem a aprendizagem escolar. Valendo-se de estratégias para a apropriação de novos conhecimentos, a assessora movimenta conhecimentos necessários para reverberar no trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano escolar.

As ações pedagógicas na atividade formativa consistiam de aulas expositivas realizadas pela assessora, com momentos de reflexão da prática com os temas trazidos pelo coletivo. Ao introduzir o tema nos campos da psicologia correlacionando-os com a educação, propõem-se ampliar as discussões e reflexões com momentos de leituras de textos teóricos, indicados por ela, para propiciar a

constituição da atividade de estudos.

O estudo nesta etapa da formação pauta-se na leitura e reflexão dos conteúdos presentes nas obras seguintes:

1. O primeiro texto estudado foi “A Mediação da Psicologia Histórico-Cultural na Atividade de Professores e do Psicólogo”, com o propósito de colocar o professor em contato com os fundamentos teóricos filosóficos justificando a importância destes pressupostos para o desenvolvimento da atividade do professor.

TANAMACHI, E. R. A mediação da psicologia histórico-cultural na atividade de professores e do psicólogo. In: MENDONÇA S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a Escola Atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Editora Junqueira& Marin, 2006, p 65-81.

2. O segundo texto estudado foi “A atuação do Psicólogo como Expressão do Pensamento Crítico em Psicologia e Educação”, quando são apresentadas algumas possibilidades de intervenções que permitem entender as questões presentes no cotidiano escolar e os encaminhamentos dados pela psicologia.

TANAMACHI, E. R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003 p. 11-62.

3. O terceiro texto estudado foi “O Homem e a Cultura”, quando se propõe o estudo dos conceitos sobre o processo de humanização e as consequências de se separar do indivíduo as possibilidades de ascender ao universal.

LEONTIEV, A. N. O Homem e a Cultura. **O Desenvolvimento do Psiquismo** 3.ed., Lisboa: Livros Horizonte, 1978.p.279-302.

O desenvolvimento do estudo proposto pela assessora, encaminhado nos outros dias de reunião, propõe o desenvolvimento de outras ações que acontecem no coletivo. Nesta etapa da formação, promove-se um conjunto de ações na busca de efetivar a apropriação dos conhecimentos teóricos por parte dos professores.

Este processo de conscientização na atividade de formação intenciona a criação de mecanismos que permitam a criação de práticas no contexto escolar, pensadas como possibilidade de superação das condições e circunstâncias alienantes presentes no cotidiano dos professores.

Ao mesmo tempo, percebeu-se que os professores demonstravam interesse em melhor conhecer o método de produção de conhecimento na teoria estudada e se interrogavam como este método poderia responder às suas necessidades no campo educacional, favorecendo e incentivando uma comunicação intensa entre os componentes do grupo, possibilitando a comunicação e a troca de experiências.

De forma complementar, iniciaram-se algumas atividades no coletivo de forma a possibilitar a leitura dos textos propostos pela assessoria com a intenção de enriquecer a atividade do grupo de estudo³¹. Portanto, pertinente às aspirações dos professores em compreender os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, prosseguimos as reuniões com a assessoria, semanalmente, e concomitante a esta atividade foram implantados outros encontros semanais para que as leituras e análises dos textos fossem realizadas coletivamente. Estas reuniões de estudo foram realizadas a partir da minha mediação enquanto professora colaboradora na atividade formativa, em horário diferenciado ao programado pela assessoria, contando com o interesse e disponibilidade dos professores. Identifica-se este momento intermediário de estudo como os desdobramentos da formação continuada.

4.4.1.1 Os desdobramentos da formação de professores

Compondo o grupo de estudos, passo a fazer intervenções no processo de formação em exercício, organizando junto com os professores algumas

³¹ Denominaremos grupo de estudo o trabalho realizado com a intenção de complementar a intervenção da assessora.

atividades, como, por exemplo, as leituras compartilhadas dos textos. Em outras reuniões apresentamos filmes e visitamos museus. Nesses casos, muitas vezes houve relutância por parte de alguns professores em participar das atividades.

O motivo que me levou a colaborar ativamente com a formação dos professores foi a vontade de que encontrassem apoio no movimento de estudo e se mobilizassem para ampliar o conhecimento sobre psicologia e educação de forma que coletivamente construíssemos ações necessárias para o desenvolvimento escolar. Todos os registros da primeira etapa do projeto de formação foram feitos como resgate de memória pessoal e registro do cotidiano, uma vez que não se tinha a expectativa de que a mesma fizesse parte de uma pesquisa no campo acadêmico.

Por considerar a arte importante campo do conhecimento e na tentativa de buscar significações para as ações pedagógicas buscou-se ampliar os conhecimentos com os estudos da arte. O pressuposto essencial era transpor o objeto artístico que é utilizado, na maioria das vezes, como contemplação, e acessá-lo como um recurso para imergir para o interior do sujeito. Este objeto carrega um conteúdo que contempla também a historicidade da humanidade.

Por isso, a arte apresenta-se pertinente no sentido de elucidar questões sobre a formação do indivíduo em sua concretude, na constituição de sua historicidade, explicitando a condição de constituição dos fenômenos psíquicos construídos concretamente por circunstâncias históricas e pelas contradições da sociedade. Tais elementos, em certo sentido, são manifestados nos objetos de arte, indicando para sua completa percepção, a necessidade de um olhar crítico a este contexto que “suplanta o subjetivismo e as histórias de vida isolada” (SILVA, 2005, p. 65).

Estes conhecimentos podem criar inúmeras possibilidades para ampliar os limites impostos pela escola, assim transcender a cotidianidade para a superação da condição particular da JEIF. A superação dos limites da formação continuada pode configurar uma possibilidade de a educação concretizar seus objetivos, ou seja, o de educar e serem educados como condição para o processo de ampliação da consciência dos homens.

Bernardes (2011) explicita que a atividade educativa deve criar

possibilidades de acesso à produção cultural mediadas nas atividades humanas em geral, assim sendo ao buscar atividades fora desta condição da escola tentamos sair em busca de conhecimentos que ampliassem os já apropriados pelos professores. Desta maneira, a autora afirma:

Concebemos que toda produção cultural deva ser mediada nas atividades educativas, pois devem ser entendidas como produto da atividade criativa e intelectual do homem. No entanto, quando se visa a potencialidade do humano no homem, necessariamente precisa-se alargar os limites do ambiente e da cultura local para que se superem as possibilidades particulares de existência em busca das possibilidades universais do ser genérico, nos sujeitos individuais. (BERNARDES 2011, p. 330).

Um dos encaminhamentos foi assistir ao filme “O enigma de *Kaspar Hauser*”³² (HERZOG, 1974) com o propósito de analisar as questões postas pelo processo de humanização discutido por Leontiev (1978) no texto “O Homem e a Cultura. Assistir o filme foi uma ação significativa porque no cotidiano do coletivo dos professores em estudo, sempre que o tema aparece em pauta eles se reportam ao filme para manifestar suas apropriações conceituais. Procurar semelhanças do texto com a obra, utilizando-se dos instrumentos para estabelecer certa semelhança com a vida, é o objetivo principal desta ação pedagógica. Assim, exploraram-se as possibilidades técnicas e artísticas do filme em busca de uma atitude crítica do professor, utilizando a linguagem fílmica como uma das possibilidades para pensar a realidade escolar.

Percebe-se logo no início da formação que as vivências dos professores, no que se refere a produções artísticas, são quando muito esporádicas. São poucos os que frequentam as produções cinematográficas. Parte considerável dos professores, dada a pequena familiaridade com outras linguagens - como a música, poesia, artes plásticas e obras cinematográficas - não ultrapassa a mera observação de recursos importantes para a reflexão do conhecimento. Outros, acostumados ao empobrecimento do universo midiático, simplesmente, observam a riqueza advinda

³² O título original do filme é *Jeder für sich und Gott gegen alle* “Cada um por si e Deus contra todos”, cuja tradução em português é “O Enigma de Kaspar Hauser”. Tradução extremamente polêmica na medida em que induz ao expectador uma pré-visão contrária a proposta do cineasta alemão. Segundo Isidoro Blinkstein (2009) o próprio título original traduz um anti-refrão que embaralha logo de início a ótica tradicional, plantado no senso comum da cultura ocidental.

das diversas produções humanas lembrando que um dos primeiros recursos utilizados pelos homens no sentido de descrever o espaço circundante foi a recriação de signos e símbolos por meio da arte rupestre.

Ao final desta ação pedagógica o resultado demonstra que o filme providenciou motivos para a reflexão sobre o conteúdo mediado nos estudos sobre a condição social e política e a própria condição de desenvolvimento humano dos indivíduos na sociedade contemporânea. Vale lembrar que a película é da década de 70, do século passado, remontando uma história ocorrida nas três primeiras décadas do século XIX, momento áureo do idealismo alemão, momento no qual fervilhavam as ideias de George Willem Friedrich Hegel, cujo pensamento será importante para o desenvolvimento, em outro sentido, para a geração dos pós hegelianos como Karl Marx e Friedrich Engels. O uso deste recurso para-didático foi positivo, uma vez que facilitou a relação entre os conceitos teóricos e a vida, atribuindo sentido para a ação realizada.

No plano de intervenção pedagógica são organizadas também algumas visitas a museus da cidade de São Paulo, com a finalidade de contribuir para a apropriação de conhecimentos construídos pelo homem. A produção das obras de arte aproxima o sujeito dos conhecimentos tanto no sentido individual, quanto no coletivo. Visitar museus³³, isto é a casa das musas, potencializa a oportunidade para se acessar conhecimentos históricos possível pela convivência com o objeto-realidade natural e cultural (LOPES, 1991). Possibilita construir novas significações materiais (objeto artístico) e ideais (as ideias que materializaram o objeto, a mensagem contida no objeto).

Da mesma maneira que se percebe uma precária formação das pessoas em geral sobre as produções fílmicas, salta aos olhos, que - não obstante a existência de diversos museus, centro de artes, pinacotecas - há uma precária informação acerca destes lugares. Muitos são pensados como espaços lúdicos e

³³ Adriana M. Almeida e Camilo de M. Vasconcelos explicam em “Por que visitar museus” (2008, p.105) as potencialidades educativas existentes nestes espaços e nos definem o que é museu: “... uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. É uma instituição aberta ao público, que adquire, conserva pesquisa, comunica e exibe evidências materiais do homem e de seu ambiente, para fins de pesquisa, educação e lazer. (ESTATUTOS DO COMITÊ BRASILEIRO DO ICOM, artigo 6º)”.

não como guardiões de uma história produzida pelos homens. Paradoxalmente, alguns professores indicam personalidades históricas, datas cívicas, comemorações, mas pouco se conhece acerca das especificidades destas produções, isto é, quem produziu, como produziu, para que grupos, destinações. Os monumentos, mesmo os textos, são documentos e por isso precisam ser analisados, desmontados, desconstruídos e remontados.

Outra atividade vivenciada pelos professores - as quais buscávamos ampliar o conhecimento cultural, providenciado pelos diálogos e reflexões que a obra de arte suscita - foi o contato com a exposição “Olhar e Ser Visto” no Museu de Arte de São Paulo – MASP, no mês de abril de 2010. Os autorretratos do acervo demonstram obras desde o Renascimento, perpassando por várias épocas, desembocando em Flávio de Carvalho (contemporaneidade) e outros autores que possibilitam e demonstram o momento vivido pelo homem. Como exemplo, citamos algumas obras presentes no museu, como as de Giotto (1304 -1306), Albert Durer (1500), Rembrandt (s/d, o autor fez vários autorretratos após 1950), Modigliani (1919) entre outros. A mostra de autorretratos apresenta-se como um convite para vivenciar, contemplar e refletir a arte dos retratos, ampliando a atuação de formação fora do espaço escolar. Possibilita, por outro lado, a discussão de como cada homem se vê a si mesmo e o outro com o qual estabelece diálogo.

Pensar o homem - vivendo em diferentes contextos históricos e o rosto humano como representante das inúmeras singularidades, tema recorrente, sempre inovador e instigante para muitos artistas - nos aponta para as diferenças existentes entre os homens, os seres e sua história carregada de tensões, rupturas, permanências, paixões e perspectivas. As diferentes épocas, representadas pelos homens, carregam os motivos particulares que inspiraram os artistas e com as mais variadas e novas propostas estéticas. Cada proposta possibilita a criação da imagem. Esta transporta-nos no tempo. Nos permite revisitar a nós mesmos, como um reflexo no espelho que instiga a própria imaginação do observador.

Compreender a totalidade deste homem, em sua multiplicidade, não como mera representação espacial, mas como aquele que precisa ser aceito em cada espaço, uma pessoa, uma imagem construída pela própria história humana. Ao

representar diferentes papéis, - dependendo dos espaços em que estamos inclusos - assumimos uma personagem o que para muitos artistas constitui-se tema instigante para a construção do objeto artístico. A materialização representativa das relações existentes entre partes internas e externas que compõem o rosto humano.

Visitar diferentes épocas e os novos temas que intrigam os artistas, nos levou a refletir sobre outro momento representado pelo homem. Os vários retratos, autorretratos, motivo de honra e relevância social desde o século XV, marcam a permanência do autor na história.

Uma nova ação pedagógica ocorreu na Estação Pinacoteca do Estado de São Paulo, para contemplar a singularidade de “Andy Warhol, Mr. América”, no mês de maio de 2010, com a finalidade de refletir sobre as questões da Pop-Art³⁴, no sentido de vivenciar a arte contemporânea e como produção cultural do homem atual. Em sua vida e obras, observam-se reflexões das tensões e contradições que envolvem a imagem pública dos Estados Unidos, ao longo do século XX, numa retrospectiva abrangente da produção do artista norte-americano.

A singularidade posta nas obras permite refletir e analisar o homem contemporâneo. As idéias e práticas do artista são vistas nas suas musas, bem como personagens famosos e midiáticos, muitas das quais construídas ao sabor do vento e da conveniência do mercado, como um reflexo da sociedade atual. Também se observa a representação de objetos de consumo presentes na obra. Tal questão é discutida na contemporaneidade com os valores exacerbados em função do objeto em detrimento do indivíduo, seus significados e sentidos, como uma problemática para ser avaliada e refletida para os observadores da obra de arte. Enfim, uma linguagem na qual é investigada as relações e as estruturas presentes na obra, que representam a relação com a própria vida.

³⁴ A Pop Art surge segundo Sevcenko (2001, p. 88- 89) da ebulição sísmica da mercadoria, registrada por autores como Richard Hamilton, Paolozzi, Robert Rauschenberg, Roy Lichtenberg, Claes Oldenburg e Andy Warhol com “corrosivo senso de ironia e sarcasmo”. O início da década de 50 é marcado pela ascensão da mercadoria que ao “assumir o centro da cena cultural, apóia-se em dois processos básicos: a abstração em ícones visuais seduzidos pela publicidade, em especial pela TV, e a transformação do consumo num ato simultaneamente libertador e substitutivo dos desejos reprimidos. De modo que, na sociedade da mercadoria, o consumismo seria proposto como a terapia por excelência para aliviar o mal-estar gerado pela própria essência desse sistema, centrado no mercado e não nos valores humanos”.

Assim, buscou-se conhecer a articulação utilizada pelo autor para representar retratos em uma época contemporânea, com a utilização de outros recursos e as novas interpretações de mundo, presentes nos objetos artísticos, as quais se observam as representações sociais e políticas presentes na exposição como um espaço de apropriações coletivas, que permite alcançar a consciência dos mecanismos de funcionamento do processo de construção e direcionamentos de nossa sociedade.

Por outro lado, temos também na exposição a criatividade representada pelo artista na utilização de muitos recursos técnicos, considerados elementos importantes para as ações pedagógicas.

Com estas visitas aos museus, percebe-se que a utilização de recursos práticos na formação de professores pode ser considerada extremamente proveitosa, como uma alternativa para entender as possibilidades na atividade formativa, atribuindo significados e motivos para a atividade de estudos.

Neste contexto, considera-se que atividades que envolvem objetos artísticos, permitem ao observador uma vivência única, levando em conta que toda produção do homem - no curso de seu desenvolvimento histórico - produz conhecimento e significações subjetivas. Desta forma, a vivência mediada pelas significações do objeto social ajuda o observador a tornar-se sujeito ativo e reflexivo de seu processo de desenvolvimento, ao entrar em contato com os signos presentes no instrumento artístico.

Ao final do ano de 2010, fizemos um diagnóstico coletivo, por meio de uma avaliação oral. Esta constituiu-se em uma exposição oral na qual a assessora e o grupo de professores avaliaram as contribuições das reuniões e os conhecimentos trazidos ao longo do período de estudo e também a possibilidade de continuidade do trabalho no ano de 2011. Não houve nenhum documento escrito, apenas observações e percepções acerca do trabalho realizado. Para ampliar a discussão na coletividade de estudo foi realizado o levantamento das possibilidades e desafios a serem superados, dentro de um campo de observações sem o registro de um documento que possibilitaria uma análise sistemática, envolvendo as dificuldades do grupo e da própria condução das reuniões relacionadas à apropriação teórica.

Assim, o grupo se prontificou, ao iniciar o próximo ano letivo, retomar as atividades em curso e continuar a assessoria com a psicóloga escolar.

4.4.2 Segunda etapa do projeto de formação na JEIF

Essa etapa da atividade formativa inicia-se no primeiro semestre do ano de 2011, contando com a minha inserção no programa de pós-graduação em Mudança Social e Participação Política da Universidade de São Paulo. Portanto, esta etapa da atividade formativa configura-se com novos motivos e significados, já que o objetivo da pesquisa de mestrado é analisar os limites e as possibilidades da Jornada Especial Integral de Formação – JEIF – tendo em vista as condições concretas que se objetivam na atividade formativa.

Com estes novos elementos, retomaram-se as reuniões do grupo de estudo com a assessora no ano de 2011. A primeira reunião foi dedicada a uma nova avaliação com o grupo devido à inserção de novos professores e a saída de muitos do grupo de formação. Tal fato ocorre devido ao processo de atribuição de aulas; como já especificado neste mesmo capítulo, de acordo com os decretos e portarias reformuladas a cada ano, que delineiam mecanismos os quais quebram a continuidade do processo de formação dos professores por apresentar modificações no grupo de professores em cada unidade de ensino, mediante a própria dinâmica da escola e da coletividade.

Neste contexto, compreende-se a necessidade, por parte da assessora, de retomar os conceitos principais tratados no ano anterior para dar prosseguimento à proposta de estudo, integrando, desta forma, os novos professores no coletivo.

O conteúdo tratado nos primeiros encontros e as ações providenciadas pela assessora envolve reflexões e análises sobre o conteúdo do texto “O Homem e a Cultura”. Este conjunto de ações tem a finalidade de retomar o trabalho desenvolvido no ano anterior e a introduzir o tema “A Dialética do Singular-Particular-Universal” que trata da relação dialética e as correlações existentes entre

os três elementos. Tinha-se a intenção de entender o movimento que envolve a relação entre indivíduos singulares, a sociedade e o gênero humano.

Selecionou-se o seguinte texto para estudo:

OLIVEIRA, B., A Dialética do Singular-Particular-Universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S.T, F; **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Ed. Vozes, Petrópolis – RJ, 2005, p. 25-51.

O texto elaborado por Oliveira (2005) foi considerado pelos professores muito denso e de difícil compreensão. Foi necessária a presença da assessora para mediar a leitura. Esta forma de mediar os conhecimentos - essencialmente teóricos e específicos da psicologia e da filosofia - apresenta-se como um entrave para a atividade de estudo. Os conceitos mediados nas reuniões estavam distantes dos providenciados pela formação inicial dos professores e pelos conhecimentos da área da pedagogia. Assim, apreender os conceitos presentes no texto, apresenta-se como uma grande dificuldade para os professores.

Verifica-se que os conhecimentos anteriormente apropriados pelos professores, necessários para a compreensão da leitura, de fato não se objetivaram na forma de aprendizagem. Observa-se também que mesmo o trabalho desenvolvido na primeira etapa não foi suficiente para garantir a apropriação destes conhecimentos. Destaca-se que o tempo de formação (de uma hora aproximadamente de efetivo exercício de estudo) é insuficiente. O que impede um trabalho de formação mais eficaz.

Neste momento de estudo, a assessoria é interrompida por problemas familiares, permanecendo afastada do grupo por aproximadamente 60 dias. Visando dar continuidade ao processo de estudo no coletivo constituído na JEIF, foram realizadas leituras com a minha mediação, mas com algumas interrupções devido a inúmeras tarefas pedagógicas a serem realizadas pelos professores, ou por outras atividades burocráticas que se apresentam como impedimento ao grupo para realizar as atividades de estudo.

Observa-se que lidar com o tempo de estudo e todas as demandas da escola é uma tarefa de difícil administração, para um espaço que, por princípio,

deveria tratar do aprimoramento e qualificação da escola pública. As outras demandas - discussões dos problemas da escola, da organização escolar, problemas relativos à indisciplina e aprendizagem dos alunos - deveriam ter outro espaço e momentos para serem tratados.

Um dos maiores entraves para o processo de formação ocorreu mediante constantes interrupções para os recados, problemas e questões que até então não eram por princípio a causa das reuniões por nós tratados. Devido a estes problemas e o horário, grande parte do trabalho era perdida pelo cumprimento das tarefas burocráticas, com prejuízo para as reflexões que estavam em curso.

Destaco que mesmo as saídas culturais que realizávamos em 2010, sob a proposição do próprio grupo de estudo, agora passam a ser organizadas pelo corpo administrativo da escola (direção, assistentes). Estas saídas não são mais concebidas em sua dimensão pedagógica, mas passam a ser organizadas simplesmente como passeios extraclasse para os estudantes. O que nos leva a indagar sobre os critérios do corpo administrativo ao selecionar algumas atividades extracurriculares. Os professores assumem a função de acompanhantes, responsáveis simplesmente pelo comportamento dos estudantes. Tais ações se configuram como mero entretenimento, desvinculado da atividade formativa.

A finalidade das ações pedagógicas na etapa anterior da atividade formativa é alterada. Anteriormente as ações pedagógicas tinham como foco no coletivo de estudo criar vivências, por meio de práticas culturais para ampliar os conhecimentos tratados pedagogicamente, ou criar possibilidades de aulas mais práticas, ampliando suas experiências culturais. Nesta nova etapa da atividade formativa as visitas externas assumem a condição de mero entretenimento.

Porém, tentávamos buscar situações que fossem proveitosas para ampliar nossos conhecimentos, de modo que possam trazer situações frutíferas as discussões do coletivo. Foi o que aconteceu com uma nova atividade extraclasse. Desta vez organizada a partir de um convite feito, no primeiro semestre de 2011, à escola pela Faculdade Anhanguera. Devido a proximidade desta com a escola foi possível que todos – professores e alunos – visitássemos a mostra intitulada: “Verdade Benevolência Tolerância”.

A visita ocorreu com todos os professores, das diversas áreas do conhecimento, em dias alternados - o que não era comum, pois sempre se escolhiam os professores, em sua maioria sem aulas atribuídas (denominados módulos). Estes, como observamos, não participavam da JEIF e não tinham a convivência com o trabalho desenvolvido junto a assessoria e as discussões, para acompanhar os estudantes. Os monitores da mostra, após uma visita feita à escola, apresentaram a proposta no horário de reunião do coletivo (JEIF).

Após esta apresentação formou-se grupos de estudantes para cada dia de visita. Sem uma consulta prévia ao corpo docente sobre os conteúdos apresentados se estes eram pertinentes e significativos aos estudantes. Porém, o conteúdo da mostra “Verdade Benevolência Tolerância” não é especificado. Não houve uma discussão sobre a proposta, o conteúdo, a mensagem e as discussões históricas importantes que poderiam ter auxiliado tanto alunos, quanto professores da atividade a ser realizada. Neste sentido, não podemos dizer que funcionou como catalisador pedagógico, acarretando uma péssima impressão por parte considerável dos alunos, especificamente do 6º ano, do II Ciclo.

O desdobramento desta questão tornou-se complicado. Os professores não sabiam, por falta de informação, dos objetivos da Mostra. Foi necessária uma intervenção para esclarecer as dúvidas, em uma reunião da JEIF, na qual refletimos e discutimos para esclarecer as dúvidas suscitadas por todos e sobre a pertinência de uma visita prévia de professores a qualquer exposição, mostra antes de levarem os alunos, até mesmo da necessidade de requerer os serviços de monitoria. O agravante é que neste espaço específico não havia esta possibilidade. A impressão é que as pessoas que organizavam o espaço eram voluntárias e nada explicavam; pouco conhecia sobre a proposta que divulgavam.

Na realidade, como pude perceber – após visitar o local, ler sobre o tema e pesquisar o assunto - a mostra retratava a vida de um grupo de pessoas que praticava a meditação, cujo objetivo era a liberdade de pensamento, de expressão e de crenças, com fortes valores morais que transcendem a atualidade: época marcada por conflitos e contradições políticas e sociais. Procurava tratar de valores - verdade, bondade e tolerância - cultivadas historicamente por este povo. Se

recorrermos à história do povo chinês, estas práticas são realizadas há milênios e fazem parte de sua cultura.

O Falun Dafa é uma espécie de meditação. Prega a liberdade do pensamento e que, de alguma forma, provoca incertezas para a ordem política instituída. As telas demonstram o sofrimento deste grupo e de toda uma população. A luta pela sobrevivência e a perseguição determinada pela ordem política vigente na China. Destaca-se que, em determinado momento, a meditação é considerada uma prática perigosa por parte do Estado.

Estas reflexões são propícias às análises do grupo de estudos, abrangendo o tema sobre a condição humana que podem promover reflexões e análises importantes para ampliar a visão de homem e da realidade, em que estamos todos inseridos. Entretanto, para os estudantes - que acompanharam este percurso - a proposta deveria ter uma finalidade pedagógica. Por que afinal os alunos foram visitar a exposição? Com professores das diferentes áreas do conhecimento, como providenciar uma visita integrada cujos significados e conhecimentos, muitas vezes, não estão presentes nos livros didáticos? Ou, na medida do possível, como criar uma unidade analítica entre as diferentes áreas do conhecimento com o conteúdo tratado na Mostra visitada.

Fica claro que apesar de usarem, como via de regra, os livros didáticos, os professores não instrumentalizavam os alunos para serem leitores críticos destes suportes educativos. Uma apresentação dos livros didáticos - uma análise dos sumários, de como utilizá-los - seria importante mesmo como um catálogo nas visitas aos museus, exposições e apresentações artísticas.

Muitos alunos não gostaram. Ficaram assustados com as expressões tão reais presentes nos quadros. O confronto existente entre a vida e a obra suscita emoções nos estudantes. Considera-se que a reação estética, o incomodo providenciada pela visita, aos estudantes, vincula-se as possibilidades que a arte produz no observador. No entanto, a falta de mediação do conhecimento - que explicita as condições de vida do povo chinês retratado na mostra artística, ou que a identificação, apesar das diferenças culturais, com suas condições de existência, embora não percebessem - fez com que repudiassem e não compreendessem à

semelhança das telas com sua própria vida. As percepções e o estranhamento com o objeto artístico possibilitam ascender a novos conhecimentos, o que é inviabilizado sem a mediação educativa e sem a intervenção efetiva dos educadores.

Reconhecer a necessidade teórica nas atividades exercidas, as leituras necessárias para se realizar as mediações é tão importante para a realização das atividades curriculares quanto extracurriculares: ambas se complementam e não podem ser concebidas como unidades distintas do saber escolar e da formação das funções psíquicas dos alunos. Nesta dimensão, a escola regular é um dos momentos da aprendizagem, mas não pode ser concebida como o único acesso ou via para a compreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Enfatizamos que a carência de leituras impossibilita o surgimento do diálogo que possa se estabelecer com os diferentes artefatos materiais, com o espaço vivido e pensado pelo homem, limitando a ação ao espontâneo e superficial. E nesta proporção, esvazia e pulveriza a possibilidade de desenvolvimento amplo da análise, reflexão e o raciocínio.

Coerente com a atividade pedagógica, a reflexão que emerge no coletivo de estudo refere-se à necessidade (ou não) de introduzir os estudantes no assunto, antes de uma vivência como a anteriormente relatada. Ressalta-se a importância de se promover mediações do conhecimento e essas envolveram todo grupo de professores. Houve, nesse sentido, um enriquecimento pedagógico por parte deles, assim como se verificou o quanto tais mecanismos começaram a ser percebidos, como necessários para o corpo de professores a partir de ações conjuntas, culminando em articulações de ideias, enriquecendo as práticas de ensino/aprendizagem. Tais procedimentos confirmam que para a realização de qualquer atividade pedagógica há a necessidade de um conhecimento prévio do tema e assuntos tratados, sob pena de vulgarizá-los, reduzindo ao senso comum.

Após o conjunto de ações pedagógicas relatado, o grupo de estudo continua com as leituras e reflexões previstas pela assessora. No entanto - ao identificar as dificuldades enfrentadas pelo grupo com o afastamento da assessora - prosseguimos com os estudos dos textos voltados para a pedagogia coerente com os pressupostos teórico-metodológicos que orientam esta pesquisa. No conjunto das

ações de formação, este problema enfrentado pelo coletivo foi determinante para os encaminhamentos da pesquisa e na possibilidade de continuar os estudos. A partir desse momento, houve a oficialização da pesquisa perante a direção da escola. Este fato influenciou na determinação de ações compartilhadas com a assessora e com ações planejadas intencionalmente organizadas para dar segmento à formação dos professores.

Com a oficialização da formação de professores em exercício, como parte desta pesquisa, assumo a organização das intervenções pedagógicas no coletivo de estudo, sempre em consonância com o trabalho anterior. Para tanto, são organizadas ações pedagógicas voltadas para as necessidades dos professores, registradas por meio de questionário sobre as vivências dos professores em formação.

São apresentadas, a seguir, as questões do questionário aplicado no final do primeiro semestre de 2011. A finalidade do questionário é obter informações sobre as características do grupo em formação e de levantar as diferentes percepções sobre o processo de formação em análise.

Questionário aplicado em Julho/ 2011

- Qual a sua formação acadêmica?
- Quanto tempo dedica-se à atividade docente?
- Quanto tempo trabalha na Prefeitura do Município de São Paulo?
- Trabalha em outra instituição escolar? Explique em caso positivo.
- Há quanto tempo participa da Jornada Especial Integral de Formação, de forma geral?
- Quais os motivos que o levaram a participar desta Formação Continuada?
- Qual o seu parecer sobre esta Formação Continuada?
- Você identifica benefícios concretos para sua atividade educativa decorrentes da influência desta formação?
- Você sugere algum tipo de mudança nesta Formação Continuada? Qual? Por quê?

Os dados coletados criaram condições de conhecer melhor cada professor, as suas dificuldades específicas, assim como permitiu reorganizar as ações de estudo, com a finalidade de ampliar os conhecimentos dos professores, contemplar as questões solicitadas pelo coletivo e criar possibilidades para que se conscientizem da complexidade que envolve a profissão do educador: tema também contemplado pela assessoria.

Estes procedimentos determinam a organização do conjunto de ações pedagógicas na terceira etapa da pesquisa.

4.4.3 Terceira etapa do projeto de formação na JEIF

A sistematização de conhecimentos na atividade formativa - especificamente voltados para a pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural - buscava ampliar as situações de formação, no sentido de articular os conhecimentos contemplados pela assessoria e aqueles específicos do trabalho educativo. Desta forma, pressupõe-se que este professor - ao aperfeiçoar suas possibilidades de criar, intervir e transformar a realidade - possa apropriar-se de conceitos a serem internalizados, implicando na possibilidade de objetivação destes em consonância com as ações pedagógicas. Tais práticas permitem ao professor uma auto-reprodução, em níveis cada vez mais elevados, da vida cotidiana tanto numa aceção individual, quanto do gênero humano (DUARTE, 2007, p. 53).

Esta intervenção visa construir motivos eficazes³⁵ para a atividade de estudos do professor porque oferece material de reflexão sobre a ação pedagógica, na medida em que apresenta fundamentos teóricos que explicassem o dia-a-dia vivido pelos professores.

Neste contexto - fruto de todas as reflexões do desenvolvimento do

³⁵ O conceito de motivos eficazes será discutido no capítulo 5, coerente com os pressupostos de Leontiev (2010) e está diretamente relacionado à Teoria da Atividade.

trabalho da assessoria - iniciam-se, no final do primeiro semestre de 2011, novas articulações para o desenvolvimento da atividade formativa. Em um primeiro momento, conversamos com o grupo sobre as intenções e os encaminhamentos a que se propunha a pesquisa. Buscávamos elaborar analiticamente, com o coletivo de professores, os resultados viabilizados a partir dos elementos teórico-metodológicos desenvolvidos pela assessoria, integrando a pedagogia e a psicologia. Nossas atividades se iniciam depois do recesso escolar, em agosto de 2011.

Com a retomada das reuniões, com a volta da assessora, o grupo novamente se organiza para entender as questões filosóficas e metodológicas trazidas pelos pressupostos da psicologia histórico-cultural. Assim, na mediação se propõe o desenvolvimento de questões que envolvem a problematização do desenvolvimento das potencialidades especificamente humanas. Neste sentido, propõe-se o estudo da dialética do singular-particular- universal para explicar a constituição do indivíduo, a partir da obra de Betty Oliveira (2005).

Foram poucos os encontros neste semestre com a assessora devido às dificuldades que foram surgindo ao longo do ano, em virtude de problemas específicos do cotidiano. Entre idas e vindas, o grupo permaneceu com muitas dúvidas relacionadas aos conceitos trazidos para estudo do texto citado.

Neste ínterim, organizamos algumas atividades que ajudariam a entender melhor alguns conceitos presentes na pedagogia histórico-crítica³⁶ e a manter o grupo em atividade de estudo. Entretanto, considera-se fundamental as mediações que direcionam as atividades a uma determinada finalidade e que têm um caráter mediador por fazer uso de instrumentos elaborados pelo homem ao longo de sua história. O caráter mediador dos instrumentos, segundo Bernardes e Moura (2009), torna-se o elo intermediário entre o sujeito e o objeto da atividade humana.

Nesta dimensão, verificou-se ser necessária a organização de conteúdos pedagógicos. Tentávamos envolver o grupo com outros conceitos inerentes às ações pedagógicas e pertinentes ao conteúdo desenvolvido na área da psicologia,

³⁶ Ver em Demerval Saviani (2008) as primeiras aproximações da atividade educativa da perspectiva histórico crítica.

relacionando o objetivo dos professores (atender as crianças com diferentes necessidades) ao desenvolvimento de sua formação.

O modo de execução das ações que nortearam o início do trabalho envolve o planejamento de estudo que são pertinentes à compreensão do cotidiano pedagógico e ocorrem uma vez por semana, no horário do coletivo, ou seja, na Jornada Especial Integral de Formação - JEIF às segundas feiras das 12h05min às 13h30min.

As reuniões com a assessoria passam a acontecer às quartas feiras. Nestes dias eram realizadas observações e percepções no momento da atividade do grupo com a assessora, com o intuito de aumentar a compreensão dos conceitos desenvolvidos na psicologia e para auxiliar a reflexão do grupo. Em consonância com tais objetivos, propõe-se ampliar nosso exercício de formação. Estudávamos os autores que tratam de temas especificamente voltados para o trabalho educativo. As reflexões e discussões promovidas nestes encontros permitiam perceber quais os temas deveriam ser aprofundados e estudados no grupo de estudos.

Coerente com estas concepções, o estudo deveria contemplar as necessidades dos professores consideradas ponto de partida de nossas ações. A relação intrínseca entre a atividade e o motivo é essencial para que o sujeito execute ações conscientes que correspondam aos objetivos da mesma (BERNARDES; MOURA, 2009, p. 468). Para isso, há a necessidade do envolvimento dos sujeitos de forma a criar motivos para a atividade de estudos, condição essencial para superar as circunstâncias postas para a escola atual e avançar em sua superação profissional.

Bernardes e Moura (2009) explicam o estabelecimento da relação intrínseca entre atividade e o motivo importante para que o sujeito execute ações conscientes que correspondam aos objetivos da atividade: “na atividade, as ações dos sujeitos são mobilizadas pelos motivos, elementos excitadores da ação, e dirigem-se a um objetivo que determina a forma e o caráter das ações” (2009, p. 468). Neste contexto, as ações são componentes fundamentais da atividade. Assim organizamos as seguintes ações:

Primeira leitura planejada para Agosto/2011.

BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), São Paulo, v.13 n.2, p. 235-242, Julho/Dezembro 2009.

Segunda leitura foi planejada para Setembro/2011.

FACCI, M.G.D., “A escola é para poucos? A positividade da Escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vygotskyana. **Psicologia Política** v. 10 n.20, p. 315-328, Jul/ Dez. 2010.

A terceira leitura foi planejada para novembro /2011.

MELLO, S. A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política** v. 10 n.20, p. 329-343, Jul/Dez 2010.

Neste contexto, as ações organizadas na atividade formativa mostraram-se abrangente e significativa, apesar de provocar várias indagações sobre o significado da atividade de ensino. Os resultados das reflexões e discussões realizadas foram observados na interação e participação dos professores nas reuniões. Estes demonstraram apropriações conceituais necessárias para os temas estabelecidos e discussões suscitadas com a psicóloga. Os professores demonstraram-se mais atuantes nas reuniões de estudo com a assessora. Foi visível, em seus posicionamentos e questionamentos, uma apropriação de conhecimentos pedagógicos que permitiu enriquecer a discussão. A própria assessora percebeu o desenvolvimento do grupo e expressou coletivamente tal fato junto ao coletivo de estudo.

Os questionamentos que surgiam na leitura compartilhada que realizávamos, em alguns momentos, possibilitava a reconstrução de situações do cotidiano escolar (os conflitos, dúvidas). Estas situações permitiam fluir reflexões voltadas às concepções teóricas dos textos, ampliando a compreensão da prática. As propostas eram discutidas com a intenção de promover a construção de motivos para os professores assumirem sua formação. (Como exemplo, citamos a visita à mostra “Verdade Bondade tolerância” tratado neste capítulo).

A apropriação dos conhecimentos científicos desenvolvidos no processo histórico possibilita o domínio dos sistemas que envolvem o cotidiano vivido, as quais os sujeitos têm a possibilidade de ampliar os significados sociais objetivado nas ações de formação. Assim como sujeitos ativos, os professores assumem

possibilidades de criar atividades para a transformação do contexto escolar. Percebe-se, ainda, que as articulações da teoria com a prática podem ser determinantes para providenciar condições que favoreceram mudanças nas concepções e ações pedagógicas dos professores.

Para alguns professores, seguramente, somente por meio das apropriações dos conhecimentos desenvolvidos no campo da pedagogia histórico-crítica, foi possível significar alguns elementos postos na psicologia, o que se efetivou a cada leitura realizada, ampliada com as reflexões e as discussões relacionadas ao nosso cotidiano escolar. Os conceitos presentes nos textos viabilizaram novos posicionamentos dos professores perante o coletivo em estudos, mobilizando a maioria a participarem, apresentando suas considerações e dúvidas pertinentes ao objeto estudado. Ao final de cada leitura, provocamos os professores a se perguntar o que o texto tinha providenciado singularmente, na tentativa da reflexão mobilizar todo grupo a pensar sobre a teoria e sobre a realidade escolar, bem como a sua práxis.

Estas ações de ensino ampliaram os significados sociais, numa tentativa de solucionar os problemas do cotidiano escolar. Conforme Moura (2001), é essencial para a organização do ensino, os princípios da atividade orientadora de ensino, “porque define os elementos essenciais da ação educativa e respeita a dinâmica das interações que nem sempre chegam a resultados esperados pelo professor”. (MOURA, 2001, p.155.).

Ao longo do percurso desta etapa da formação, uma das grandes dificuldades encontradas neste processo era o tempo disponível para o desenvolvimento da atividade no grupo de estudos, como já destacado. Neste tempo era necessário articular elementos necessários para o desenvolvimento de uma dinâmica que envolvesse estudo, discussão e reflexão. O tempo de estudo era reduzido e não possibilitava o desenvolvimento do pensamento teórico. Acarretava problemas no desenrolar da atividade, tornando-se um impedimento a continuidade sequencial desta. Não se destacou, neste processo, as inúmeras interferências e entraves provocados pela governança da escola que adentravam ao espaço de reuniões, muitas vezes, no meio do processo de estudo, inviabilizando alcançarmos

nossas finalidades.

Mesmo com todos os problemas que envolvem este espaço, como agravante, devemos pontuar que o tempo reduzido devido ao número de feriados e as atividades burocráticas escolares de fim de ano consistem em problemas concretos na atividade de formação. Os dias reservados para a atividade formativa eram, utilizados para outras ações, dada às solicitações e demandas da burocracia da escola, em determinado momento, afastando a possibilidade da integração entre a teoria e a prática (ou vice-versa), a constituição da práxis pedagógica.

Mesmo assim, os encaminhamentos dados a atividade formativa movimentavam conceitos inerentes ao trabalho pedagógico, mas respeitava a necessidade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores de cada indivíduo. Ressaltamos que em todos os encontros realizados - mesmo não tendo tempo para cumprir com todas as ações programadas - faziam-se reflexões sobre o texto e pensava-se nas contribuições do estudo para a prática pedagógica dos professores em sala de aula.

Ressaltamos que a qualificação a que nos referimos não pode ser entendida para esta pesquisa como condição necessária à reprodução das forças produtivas, mas que promova o desenvolvimento do gênero humano. Em outras palavras, que amplie a possibilidade da tomada de consciência das relações sócio-políticas presentes no cotidiano escolar.

Neste contexto, destacamos que a leitura do segundo texto nesta etapa da formação - “A escola é para poucos? A positividade da Escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vygotskyana” (FACCI, 2011) - providenciou registros das impressões dos professores no que se relaciona aos estudantes que necessitam de mediações diferenciadas: um ponto extremamente frágil na prática e deficitária na educação pública. Tais registros apresentam considerações diferenciadas sobre o entendimento das necessidades dos estudantes, com um posicionamento pedagógico perante o tema, o que contribui para novas objetivações na prática pedagógica.

De alguma forma, percebe-se que os professores tentam refletir e analisar as multideterminações que envolvem a inclusão e quais as possibilidades de

providenciar atividades de ensino para estes estudantes em uma sociedade que prima pelo desenvolvimento mercadológico. Atualmente, tem-se clareza de que os discursos das políticas de Estado apresentam uma visão mais crítica, embora não se especifique cada caso concreto, das condições dos estudantes nas instituições escolares públicas, com necessidades diferenciadas e, quais os objetivos políticos da inclusão.

Por outro lado, também verificamos o esforço de todos os professores que, aos poucos, estão aprendendo a trabalhar em grupo, a planejar o trabalho coletivo e a considerá-lo para as ações de sala de aula. O que pode ser considerado um avanço para grupos em formação. Não obstante, uma das dificuldades que se verifica ainda é o predomínio do individualismo dos participantes. Suas posições são arraigadas de preconceitos e estereótipos, considerando todo tipo de formação que receberam, apresentam ainda relutância a algumas propostas e a observar suas próprias necessidades profissionais. Diante deste dilema, a clareza perante os vários problemas da sociedade de forma geral, e dos alunos de forma específica, facilitaria a enfrentar os problemas do espaço educativo. Atitudes que criariam possibilidade de um salto qualitativo, enriquecendo sua prática e sua compreensão da teoria, que em grande medida marcaria, um grande desenvolvimento de seu trabalho.

Isto é bem destacado na leitura do texto de Mello (2010) que trata do aprender a linguagem escrita, portanto especificamente de aprendizado, o que é destacado constantemente pelos professores “por que eles não aprendem?”. Esta questão tão presente no cotidiano da escola atual precisa de teoria para que possa explicar as condições e circunstâncias providenciadas para o aprendizado. Mas somente reflexões soltas não permitem que se construa a práxis. É imprescindível para equacionar tal questão colocá-la em prática.

Entretanto, poucos professores participaram da discussão, a não serem aqueles que tratam especificamente do fundamental I - uma professora do fundamental II que tem uma pré-escola e lida com os estudantes na primeira infância até os 5 anos e uma professora do ensino fundamental I - que sempre demonstraram interesse por alfabetização. O que dificulta chegar-se a um consenso quanto a questão, visto que muitos não adentraram ao tema da alfabetização na

graduação, mas necessitam deste conhecimento para auxiliar na atividade de ensino com os estudantes com necessidades diferenciadas ou aqueles que são frequentemente encontrados em outras séries do ciclo fundamental.

Outro dado peculiar deste grupo é a necessidade de sair da questão discutida e adentrar por caminhos que dispersam o conteúdo e interesse pelo estudo. Precisou-se de muito exercício para aprender a ouvir o outro. Em muitos momentos esse individualismo era preponderante, o que acarretava descontentamentos ao coletivo. Nestes momentos, recorrer à teoria era essencial, pois apaziguava-se os ânimos dos participantes. Comumente já estavam desgastados pelo dia de trabalho, o que os deixava menos tolerantes.

Percebe-se que mesmo sendo uma atividade orientada, as dinâmicas nem sempre atingem os resultados esperados pelo professor. O que não perde sua característica de atividade orientadora de ensino pela busca de solucionar uma situação problema, mediados por um conteúdo e negociando significados (MOURA, 2001, p.155).

Mesmo com a avaliação dos benefícios providenciados com o trabalho desenvolvido, parte dos professores demonstrou certa relutância em avaliar a atividade de estudo, na qual se percebeu o descontentamento com determinadas ações. Ressalta-se a multiplicidade de objetivos individuais presentes no processo formativo.

Na tentativa de entender estas questões - mesmo que pareçam antagônicas, e para avaliar o resultado da formação - realiza-se um segundo questionário.

No ínterim entre uma reunião e outra, ocorreu o conselho de classe, outra solicitação burocrática que acabou inviabilizando a continuidade da atividade formativa e, de alguma forma, também impediu que o trabalho da assessora pudesse contemplar o planejamento.

Mesmo assim, conseguimos realizar algumas atividades, nos dias 22 e 23 de dezembro, isto é, a aplicação de um questionário avaliativo do desenvolvimento da atividade formativa, e a realização de entrevistas individuais, no início do próximo ano letivo, compondo nossos instrumentos de coleta de dados.

Para obter mais detalhes que poderão ser observados no cap. 5, o questionário foi de suma importância para verificar se as intervenções na formação contemplaram as finalidades e se, de fato, ocorreram transformações nas percepções dos professores sobre a realidade educativa. Quais os resultados desejáveis e indesejáveis que foram percebidos. Se as articulações entre psicologia e educação providenciaram a tomada de consciência dos inúmeros fatores complexos que envolvem o cotidiano escolar, repleto de contradições, de preconceito, de desigualdades elementos que compõem a sociedade contemporânea.

A seguir, é apresentado o questionário avaliativo da formação, aplicado ao grupo de professores, aos que estavam presentes no último dia de aula de 2011. Outros professores, ainda, se propuseram realizá-lo em 2012. Realizou-se também uma entrevista com os participantes para verificar os resultados (se houve) da formação continuada. Os resultados serão apresentados no cap. 5 ao analisarmos os dados.

Questionário aplicado em Dezembro/2011

- Qual o impacto desta formação em sua vida?
- O estudo organizado de forma coletiva e intencional nesta formação mobilizou mudanças em sua atuação profissional?
- Se houve mudanças como ocorreram e quais foram elas?
- Se não houve modificações o que considera necessário para nos apropriarmos da teoria que movimenta nossa prática? Quais relações teórico-práticas de fato modificaram a prática pedagógica?
- Quais são as sugestões para que a formação continuada (JEIF) atenda às necessidades dos professores?

Neste percurso, foram muitas as tentativas e questionamentos para encontrar um modo de viabilizar, juntamente com o coletivo, um trabalho que contemplasse as necessidades dos professores, suas expectativas com o novo projeto, levando em conta as experiências ocorridas em sala de aula que rompa com os mecanismos institucionais.

Para ter a dimensão dos pontos positivos/ negativos e os benefícios possíveis dentro das condições de desenvolvimento das ações aplicamos uma entrevista para ampliar nossos dados, compondo-se de elementos semiestruturados para ampliar as possibilidades de análise.

O roteiro da entrevista foi pensado na concreticidade do movimento de formação, determinados pelos limites e possibilidades de se desenvolver os modos de ação, organizados pelos formadores. Estes dados, possibilitam compreender se a formação cumpriu com sua finalidade. Se houve contribuição entre os pares pertencentes à formação compreendida como um coletivo em estudos e se o conhecimento organizado e sistematizado foi favorável para ajudar as ações de ensino, atribuindo novas ressignificações ao trabalho do professor.

Cabe mencionar que as entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade individual dos professores, uma vez que alguns já estavam lotados em outras unidades de ensino.

Importante destacar que muitos professores foram cautelosos ao se posicionar nos coletivos, e só participavam das discussões quando o grupo se posicionava, ou reagiam a conhecimentos pré-estabelecidos. Outros não eram coerentes com os pressupostos ali movimentados, demonstrando a fragilidade em sua formação ou ainda, o momento de elaboração dos conhecimentos em que se encontrava.

O próximo capítulo apresenta os sujeitos da pesquisa, as singularidades sobre a formação e os motivos que direcionam as ações pedagógicas que nos possibilita analisar a formação em sua essência, em busca de explicar os limites e as possibilidades das condições concretas na atividade formativa.

5 AS CONDIÇÕES CONCRETAS NA ATIVIDADE FORMATIVA

[...] para entender o outro não basta apenas uma palavra; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. (VIGOTSKI, 2001, p. 481).

No percurso realizado nesta pesquisa verificou-se que o conceito de atividade em geral discutido por Leontiev (1978, 1983) pressupõe que ações e operações sejam realizadas pelos indivíduos coletivamente, a qual requer estabelecer relações entre os motivos e as necessidades por meio de instrumentos e signos que visam atingir a uma finalidade correspondente ao objetivo.

No caso específico desta pesquisa, o objeto relaciona-se à atividade formativa que consiste em uma particularidade da atividade pedagógica, entendida, segundo Bernardes (2009), como a unidade dialética entre a atividade de estudo e a atividade de ensino. O motivo desta particular atividade consiste em delimitar a atividade pedagógica ao contexto da formação de professores, quando se visa promover o acesso às elaborações humanas produzidas ao longo do processo histórico de desenvolvimento do homem, ou como diria Davidov (1988), o acesso às formas mais desenvolvidas de consciência social.

Entende-se que a finalidade da atividade formativa é o processo de conscientização do professor pela apropriação da cultura elaborada historicamente pela sociedade letrada, compreendida como o conjunto dos conhecimentos produzidos pela ciência, pela arte, pela política e pela filosofia.

Para a atividade formativa se objetivar na prática social entende-se ser essencial que ocorra a correspondência entre os elementos constitutivos da atividade dos sujeitos na formação continuada, cuja finalidade, objeto, ações e operações estejam fundidas no motivo, aos quais estão relacionados com o objetivo da própria atividade. Ressalta-se que este processo não ocorre de forma natural e espontânea, mas deve ser organizado na particularidade dos espaços formativos. Para tanto, as ações e operações na atividade formativa devem ser direcionadas à satisfação de uma necessidade. De acordo com Cedro (2008, p. 35), tal fato “[...]”

implica compreender que as necessidades se encontram situadas em um plano anterior ao do objeto da atividade”. Neste movimento, encontram-se os processos de criação e de transformação dos motivos que possibilitam o desenvolvimento do sentido pessoal pelos sujeito em atividade.

Para a organização de ações e operações se efetivar, é importante que exista a correspondência entre as atividades de formadores e de professores na função de estudantes. Tal processo é favorecido quando os sujeitos têm consciência do lugar social que ocupam na sociedade.

A figura, a seguir, sintetiza a estrutura da atividade promotora do desenvolvimento humano, a qual representa os elementos da atividade humana geral.

Figura 1- Unidade Molar na Atividade

Fonte: (BERNARDES, et al. 2013, p. 146)

No caso da particularidade da atividade pedagógica, segundo Bernardes (2012, p. 93), o lugar social do professor é atribuído ao conteúdo histórico de suas ações, “[...] ao ato de ensinar os conceitos teóricos”. Este processo é inerente à sua atividade que prevê, conforme a mesma autora, a superação das relações presentes “na apropriação dos conceitos espontâneos postos nas relações humanas em geral” (BERNARDES, 2012, p.93).

Quanto ao estudante, a significação de seu lugar social na atividade pedagógica, conforme a mesma autora, refere-se à atividade de estudo. No movimento de apropriação das formas mais elaboradas da cultura humana, estes tornam-se herdeiros do conhecimento produzido historicamente. Para tanto, a importância do sentido pessoal atribuído pelos sujeitos à realização das atividades particulares corresponde à significação histórica das atividades particulares.

No caso da atividade formativa, entendida como particularidade da atividade pedagógica, o sentido pessoal e o significado da atividade específica objetivam-se na unidade entre a atividade de estudo e de ensino na formação continuada dos sujeitos participantes deste processo. Considerando como uma das objetivações desta atividade a transformação qualitativa das funções psicológicas superiores dos profissionais (professores e formadores), as ações na atividade formativa devem criar mediações que promovam o desenvolvimento da consciência dos sujeitos em atividade. Conforme Bernardes (2012), é no processo de formação, ao assumir a posição de estudante, que o professor se apropria dos conteúdos de sua atividade, possibilitando estabelecer níveis mais elevados de consciência.

Destacam-se assim, duas dimensões desta particularidade da atividade humana: atividade de ensino e a atividade de estudo. No entanto, conforme Leontiev (1993), o que distingue uma atividade de outra é o seu objeto, o que vai determinar o seu motivo real. As ações constituem os componentes fundamentais da atividade e são especificadas por Leontiev:

Denominamos ação ao processo que se subordina a representação daquele resultado que haverá de ser alcançado, quer dizer, o processo subordinado a um objetivo consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo se relaciona com o conceito de atividade, assim também o conceito de objetivo se relaciona com o conceito de ação. (LEONTIEV, 1983, p. 83, tradução minha).

Estes pressupostos nos possibilitam pensar e planejar as ações e operações na atividade formativas que se relacionem ao processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos em formação.

Para tanto, o estudo das *condições concretas* na atividade formativa é de fundamental importância, pois visa a explicitação das condições materiais e não

materiais para que ocorra a dupla objetivação da atividade (BERNARDES, 2009), a transformação da dimensão psicológica dos sujeitos e a transformação da organização do ensino por parte professor.

O estudo sobre as *condições concretas* na atividade formativa fundamenta-se na concepção marxiana de unidade do diverso entre o concreto e o abstrato. Pressupõe que as condições concretas sejam consideradas como ponto de partida no processo de análise da realidade na atividade formativa, assim como devem ser entendidas como o ponto de chegada no processo de investigação, pois são consideradas a síntese das muitas determinações, como abstrações que explicam o real. De acordo com Marx,

O concreto é o concreto porque é a síntese de muitas definições, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro caminho a noção plena evapora até atingir o grau de definição abstrata, no segundo método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 1974, p. 122-123).

Assim, o estudo sobre os limites e possibilidades da atividade formativa está diretamente relacionado ao estudo das *condições concretas* no contexto escolar e tem como necessidade a identificação das ações e operações que sejam a expressão dos sujeitos em atividade, tendo em vista a objetivação da finalidade da atividade coletiva, tanto por parte dos formadores, quanto dos professores em estudo. Entende-se que tal objetivação esteja vinculada a determinadas condições internas e externas aos sujeitos em atividade. O estudo de tais condições pressupõe a análise para além das relações imediatas na realidade escolar, mas também das mediações que se objetivam na atividade formativa.

Segundo Bernardes (2006), o estudo sobre a realidade escolar deve levar em conta que:

O concreto passa da dimensão do imediato e vivido para a dimensão do concreto pensado, abstraído pela possibilidade dada pela mediação da memória operativa. Assim, o concreto é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e de chegada do conhecimento, passando, obrigatoriamente, pelo abstrato, que se constitui como o caminho necessário para a identificação

do concreto. (BERNARDES, 2006, p. 251).

Desta forma, esta pesquisa, que tem como objetivo analisar os limites e as possibilidades deste espaço de formação tendo em vista as condições concretas que se objetivam na atividade formativa no contexto escolar, necessita explicitar a relação entre o imediato e o mediado como a unidade do diverso que compõe o concreto como ponto de partida e ponto de chegada no processo de investigação.

Para isso, esta pesquisa busca elucidar tanto aspectos imediatos da *materialidade da realidade escolar*, quanto os aspectos mediados oriundos das mediações promovidas pelos formadores para que a finalidade da atividade formativa se objetive.

O estudo sobre os limites e possibilidades da atividade formativa é a síntese das *condições concretas* que se objetivam por meio dos *aspectos imediatos e mediados* na realidade escolar.

Sobre a atividade formativa, os elementos que orientam a análise dos dados obtidos na formação continuada descrita no capítulo anterior: visa a explicitação das ações e operações na atividade parte dos professores e formadores no movimento de atender às necessidades de transformações na formação continuada.

Outro aspecto contemplado na análise dos dados na atividade formativa são os motivos geradores de sentido pela ação dos sujeitos que agem transformando sua natureza interna e externa. Conforme Leontiev (1983, p.83, tradução minha) o motivo compreende “uma série de fenômenos distintos: os impulsos instintivos, os apetites e inclinações biológicas, as vivências emotivas, os interesses e os desejos”.

Este autor destaca que as necessidades surgem mediadas pelo reflexo psíquico e caracterizam-se tanto pela manifestação dos objetos que satisfazem as necessidades, como pelos reflexos sensoriais dos estados dos indivíduos.

[...] a necessidade, primeiramente, se manifesta somente como uma condição, como uma premissa para a atividade, porém tão logo o sujeito começa a atuar, imediatamente se opera nela uma transformação e a necessidade deixa de ser o que era virtualmente ‘em si’. Portanto, quanto mais avança o desenvolvimento da atividade, mais sua premissa se transforma em seu resultado. (LEONTIEV, 1983, p.156, tradução minha).

Consoante com o contexto mencionado, ao discutir-se sobre o desenvolvimento das necessidades humanas inevitavelmente este debate requer que se analisem os motivos que estimulam a atividade.

Para a psicologia histórico-cultural, o mecanismo psicológico que envolve a realização de uma atividade requer o estabelecimento de uma combinação apropriada de motivos que impulsionam o sujeito a realizar a ação. Em um primeiro momento, os motivos podem estar em *nível compreensível* por entender que existem em sua consciência, mas não confere sentido pessoal a atividade; outro motivo, todavia, é *realmente eficaz* porque leva o sujeito a realizar tal ação transformando a atividade em nível psíquico. Conforme Leontiev (2010) apenas “ ‘os motivos compreensíveis’ tornam-se ‘motivos eficazes’ em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade” ³⁷ (LEONTIEV, 2010, p. 70).

Coerente com estes pressupostos a seguir são apresentadas as características dos professores que participaram da formação continuada, os motivos desencadeadores da atividade e o seu objeto, as ações e operações que foram identificadas pelos sujeitos da atividade, assim como são apresentados os limites e as possibilidades na atividade formativa diante das condições concretas na realidade escolar.

5.1 Os Professores em Atividade de Formação

Tendo como referência os pressupostos da teoria da atividade LEONTIEV, 1978, 1993, 2010), são apresentadas as análises os dados obtidos no questionário aplicado aos professores no final do primeiro semestre de 2011,

³⁷Leontiev (1983, p166) apresenta na obra “Actividad, consciência, personalidade” aos motivos que conferi um sentido pessoal a atividade denomina “motivos geradores de sentido” já aqueles que assumem papel de impulsionadores (positivos e negativos), e estão privados da função de conferir sentido, serão denominados de motivos-estímulos”. Optou-se por utilizar os termos compreensíveis e eficazes por utilizarmos anteriormente a obra produzida em 2010.

apresentado no capítulo anterior. Tais dados expressam as características dos participantes que integram a coletividade de estudo em formação, bem como suas percepções sobre os benefícios do processo formativo e os motivos pelos quais optaram pela jornada de formação.

Para melhor compreensão do leitor, as respostas são apresentadas em dois quadros que evidenciam as peculiaridades de formação do sujeito e o tempo de exercício na instituição. No segundo quadro são apresentadas as contribuições da atividade formativa e os motivos que levaram os participantes a se integrarem este espaço da JEIF.

A apresentação dos dados respeita a disponibilidade dos professores em atividade em participaram da pesquisa. Destaca-se que por questões de ética na pesquisa, o nome dos professores será substituído por códigos de forma a preservar sua identidade.

Quadro 2 - Os Sujeitos da Atividade Formativa

Professor	Gênero	Formação	TEMPO (anos)			Trabalha em outra Instituição
			Profissão	Prefeitura	JEIF	
PA	FEM	Ed. Física	5	3	2	NÃO
PB	FEM	Ed. Física	26	3	3	NÃO
PC	MASC	Ed. Física	9	11	5	NÃO
PD	MASC	Letras e Literatura	11	17	10	SIM
PE	MASC	Engenharia; Letras e Literatura	20	3	3	SIM
PF	MASC	Letras e Jornalismo	26	26	12	NÃO
PG	MASC	Geografia	26	20	20	SIM
PH	FEM	Sociologia e História	20	20	15	SIM
PI	FEM	Pedagogia e História	5	2	2	NÃO

PJ	FEM	Pedagogia	25	11	10	NÃO
PK	FEM	Pedagogia	28	28	19	NÃO
PL	FEM	Letras	24	24	20	SIM

No quadro acima, verifica-se a diversidade dos sujeitos que integram a atividade formativa. Entre os dezoito professores que participaram da atividade formativa, doze professores se disponibilizaram a participar da coleta de dados, respondendo aos questionários e às entrevistas descritos no capítulo anterior.

O quadro a seguir especifica os motivos compreensíveis (LEONTIEV, 2010) e os benefícios da primeira etapa da formação. Entende-se que tais benefícios expressam, ao mesmo tempo, as necessidades para que os professores mantenham-se em atividade, conforme os dados obtidos no questionário citado anteriormente. Identificam-se as percepções individuais dos professores sobre o processo formativo vivenciado e os motivos que os levam a participar deste espaço de formação.

Quadro 3 – Os motivos dos sujeitos em atividade

Professor	Motivo para a participação no coletivo	Benefícios / Necessidades
PA	Importante e necessária	Sim, repensar e pensar como o aluno aprende e aprender uma nova metodologia.
PB	Troca de experiências	SIM, de experiências, aprimoramento individual do trabalho, apropriação teórica e principalmente avaliação sistemática de meu trabalho e introdução de novas práticas
PC	Importante, porém insuficiente	Sim, reflexões sobre a formação continuada.
PD	Análise da prática e transformação	Sim, possibilita rever minha formação e práticas pedagógicas.
PE	Importante para o professor	Sim, percebi: alienação de todos, reflexão sócio histórica tanto do aluno como do professor e as dificuldades em objetivar o aprendizado.
PF	Composição da jornada	Sim, a visão humanista e possibilidades de entender o dia a dia.

PG	Necessária a formação	Sim, leituras atualizadas, projeto educativo na U.E, avaliação continua das práticas de ensino.
PH	Necessária	Sim, novas possibilidades para o dia a dia.
PI	Importante e necessária	Sim, pensar em minha prática para além da burocracia e refletir sobre educação sem possibilidade de aprendizado para todos.
PJ	Necessária a formação	Sim, novo olhar para as atividades aplicadas ao cotidiano.
PK	Acredita na formação	Sim, retira a falta de saídas para a sala de aula e permite vislumbrar novas possibilidades.
PL	Importante	Sim, pensar a prática e novas possibilidades.

Observa-se nos registros escritos que os motivos compreensíveis para que os professores participassem da formação representam os motivos hegemonicamente postos socialmente. Contudo, existe uma tentativa de relacionar suas necessidades com o desenvolvimento do projeto de formação continuada.

Os dados evidenciam que os professores reconhecem os benefícios desta formação e apresentam expectativas sobre o aprendizado dos estudantes ao destacarem as possibilidades de aprendizado na formação continuada, mas evidenciam a relação entre a prática pedagógica e os problemas cotidianos relacionados ao aprendizado da teoria estudada, após um ano decorrido da intervenção com a assessora. Também evidenciam que vários professores identificam os benefícios decorrentes às ações na atividade formativa, mesmo que alguns identifiquem como sendo ações insuficientes para a formação continuada (seja pelo tempo de formação, ou ao conteúdo tratado), mas mesmo assim anunciam que os ganhos na formação foram reais, ao analisarem o seu próprio movimento de formação na realidade escolar. Estas contradições são importantes de serem localizadas, pois evidenciam transformações na constituição do psiquismo dos próprios professores.

Demonstram que os professores são conscientes dos benefícios do processo de formação continuada relatado nesta pesquisa para o desenvolvimento de resolução de problemas presentes no cotidiano escolar e elucidam a importância de participarem das discussões e explicações dos conteúdos selecionados pela assessora, o que demonstra ter abalado as concepções anteriormente apropriadas

pelos mesmos e outros estudos.

5.1.1 Os motivos compreensível e eficaz: os professores em atividade

A partir da apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos da teoria da atividade, os elementos que compõe sua estrutura molar são a base para analisar a atividade formativa em questão. Visa-se identificar a presença de motivos eficazes que sejam transformadores da atividade dos professores em estudo, para que possam executar ações devidamente organizadas no exercício de suas funções no contexto escolar.

Neste aspecto, concebe-se que o professor em atividade de estudo pode criar novas possibilidades para que o objeto de sua atividade – a de ensino - possa ser correspondente com as finalidades da educação. No campo da estrutura da atividade, a relação entre motivo e objeto é o que define a atividade do sujeito e é explicitada por Leontiev ao afirmar que:

Objeto da atividade é seu motivo real. Por suposto este pode ser tanto externo como ideal, tanto dado perceptualmente como existente apenas na imaginação, na idéia. O importante é que para além do objeto da atividade sempre está a necessidade, que sempre responde a outra necessidade. (LEONTIEV, 1983, p. 83, tradução minha).

Os motivos que levam os professores a participarem da formação continuada apresentada nesta pesquisa são essenciais na análise da atividade formativa. Neste sentido, as necessidades e os motivos dos professores foi a base para a definir ações e operações sistematizadas e organizadas conscientemente na atividade formativa.

Na organização da formação continuada era preciso estabelecer novas formas de condução das ações de ensino e de estudo que fossem condizentes com as necessidades dos professores para criar possibilidades de transformar a prática pedagógica. Sobretudo, era preciso entender que elementos centrais deveriam

compor o conteúdo da atividade formativa condizentes com os pressupostos anunciados e observados na assessoria com a psicóloga.

Uma das possibilidades foi inserir linguagens artísticas no processo de mediação dos novos conhecimentos selecionados pela psicóloga escolar. Identifica-se que a relação entre as diferentes mediações na atividade formativa proporcionou a constituição de sentido pessoal para a ação de estudo dos professores em formação. No entanto, diante da fala de alguns deles, obtida por meio de entrevistas no final do ano de 2011, percebe-se que o espaço de formação tratava, inicialmente, de saberes distante de suas necessidades para com o exercício de suas funções no interior da sala de aula³⁸. A fala da PI, a seguir, expressa esta forma de perceber a formação continuada.

[...] A formação fez com que eu pensasse em tudo isto, por estar neste contexto de ter que preencher coisas. Ter que preparar aluno por estar neste contexto de ter que preencher coisas. Ter que preparar aluno para fazer 'xizinho' por que o fulano (a orientação técnica da escola) chegou com tantos exercícios para os alunos fazerem simuladinhos... Isto se deu por conta das provas Brasil, São Paulo, etc. Tá você quer dar tudo bem eu vou dar, mas, para não ficar batendo boca, cumpria a burocracia [...] (PI, registro oral, 2011).

Outros professores, por outro lado, demonstraram novas possibilidades para a realização de sua atividade de ensino. Como observamos abaixo na fala de PA obtida por meio de entrevista no ano de 2012:

Eu não consigo desconectar a teoria da prática, pra mim, elas estão totalmente relacionadas. Mas eu lembro que este foi específico e até pontual. Como falei, poxa! Eu posso fazer este 'Kasper', nosso caso a turma, e aproveitar o máximo deste momento. [...] É eu acho que não tem jeito, mesmo agora no ensino superior, com poucas experiências, eu olho para o aluno eu me preocupo com a aprendizagem dele. Eu olho como humano cada um com suas peculiaridades seus signos, simbologias e etc.. E eu tento entender o que ele está aprendendo e de que forma ele está aprendendo, pensando qual mediação eu faço. (PA, registro oral, 2012).

³⁸ Outro agravante reside nas intervenções reiterado por vários professores, tanto nas entrevistas como no questionário, que representa limite para se efetivar uma formação contínua, refere-se a inúmeros momentos de interferência no horário do coletivo por parte da direção da escola. Isto se dava constantemente, ora para dar recados, ora para solicitações burocráticas aos professores, enfim intromissões que inviabilizavam a continuidade da formação as discussões ou as leituras, no momento em que estavam se desenvolvendo. Houve desconforto por parte dos professores diante destes fatos ocorridos registrados nas entrevistas pela grande maioria dos professores e coletado no segundo questionário aplicado.

Este registro evidencia que a ação de estudo teve como instrumento mediador o filme “O Enigma de Kaspar Hauser” e expressa a importância desta ação relacionada ao estudo do texto “O homem e a cultura” de Leontiev, texto indicado pela assessora na atividade formativa, conforme explicitado no plano de ensino no capítulo anterior.

Verifica-se no registro a seguir que a objetivação dos motivos na ação pode levar o professor a estar em atividade de estudo, entendendo-a como nuclear para a transformação na atividade de ensino. O mesmo professor PA afirma que:

[...] Nesta (formação) além de ler o texto, nós discutíamos a interação lá... e tinha as discussões com os filmes, que eu achava muito legal, a visita no museu que dava outro olhar... e o professor também pode sair de seu contexto de trabalho... para se formar, esta ligação eu achei muito interessante.(PA, 2012, registro oral).

Os registros das falas dos professores PI e PA, nos reportam à obra de Leontiev (1993) quando afirma que as necessidades dirigem a atividade do sujeito. Portanto, as necessidades e motivos podem conduzir a ação dos sujeitos para que o objeto da atividade seja correspondente à finalidade da mesma. Este processo quando correspondente são denominados pelo autor como motivos eficazes.

A objetivação dos motivos da atividade, conforme o mesmo autor, requer que a organização de ações e operações se diferenciem, embora estejam em constante movimento, e é imprescindível não se distanciar do objetivo, mas somente se diferenciar no aspecto operacional da ação.

Neste movimento, dá-se o desenvolvimento qualitativo da psique para o processo de conscientização se objetivar, ou seja, “o objeto deve apresentar-se diante do homem como o conteúdo psíquico impresso na atividade, quer dizer, em seu aspecto ideal” (LEONTIEV, 1993, p. 23, tradução minha).

Por suposto, para que isto ocorra, o sujeito ao realizar ações e operações na atividade a mesma deve ter significado social correspondente aos motivos pessoais. Se a correspondência entre significado social e os motivos pessoais não se estabelece, o motivo da atividade é identificado como compreensível e não como motivo eficaz para que o sujeito entre em atividade.

As contribuições de Leontiev (2010) sobre o desenvolvimento da psique infantil possibilitam superar as concepções superficiais e espontâneas que envolvem o trabalho formativo. Segundo o autor, uma “mudança na sua atividade principal proporciona a base para outras mudanças”. (2010, p.72). Afirma ainda que, esta mudança somente ocorre se houver uma transformação no caráter psicológico das ações.

Para que uma ação surja, é necessário que seu objetivo (seu propósito direto) seja percebido em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. Este é um ponto extremamente importante. Segue-se daí que o propósito de um mesmo ato pode ser percebido diferentemente, dependendo de qual o motivo que surge precisamente em conexão com ele. Assim, o sentido da ação também muda para ele. (LEONTIEV, 2010, p. 72).

Ao estudar as transformações na atividade do professor, a necessidade e os motivos desencadeadores da atividade devem ser contemplados na análise das ações e operações de estudo e de ensino, pois explicitam os propósitos individuais e coletivos para retomarem os estudos em busca de ampliar os conhecimentos científicos e movimentá-los nas relações sociais.

Identificar as mediações que conferem sentido pessoal às ações de estudo na atividade formativa possibilita recuperar ao espaço formativo condições mediadoras para transformar a atividade do professor. As possibilidades de ampliar a constituição do motivo eficaz são provocadas no professor ao participar de ações e tarefas de estudo quando estas estão relacionadas ao significado social da atividade como meio para o aperfeiçoamento profissional.

Na análise das entrevistas, verifica-se a menção dada às linguagens artísticas como mediadoras no entendimento do conteúdo estudado. O registro a seguir evidencia a questão da arte e a importância destas mediações na atividade formativa e no movimento de problematização e de transformação de sua própria atividade.

Ah! Então teve o filme do Kasper! Eu lembro que é assim: quando a gente discutiu o texto eu lembrei muito da 7B, ao qual, acho que você também lembra que era problemática prá caramba! Então todo mundo tentava resolver o problema e os caras não aprendiam de jeito nenhum, agora eu

fiquei pensando... na situação deles e na situação da discussão do texto e do Kasper! Pra mim, eu falei a 7B é o kasper, estão tentando colocar ele em um contexto e... de que forma a gente consegue colocar, interferir neste contexto, que não seja traumatizante para eles e não os exclua mais? Eu lembro que eu fiz um paralelo e a 7B era o que... (PA, 2012, registro oral)

As ações e operações são aspectos importantes da atividade formativa porque relacionam-se o motivo psicológico e, ao mesmo tempo, estabelecem relações com os objetos/objetivos para suprir a necessidade desencadeadora da atividade.

Segundo Moura (2000, p. 41), uma atividade formativa gera significados no compartilhamento coletivo dos conhecimentos historicamente acumulados. Neste contexto, infere-se que, ao assumir coletivamente a atividade de estudo, as discussões e reflexões criam possibilidades para se promover novos sentidos e significados relacionando-os aos objetivos da atividade formativa.

Verificou-se no terreno descritivo do espaço escolar - mesmo que em conversas informais - o desencontro entre os objetivos dos sujeitos na primeira etapa da atividade formativa e os promovidos pelos encontros.

Considerando que a necessidade inicial dos professores parte da intenção do estudo sobre o processo de inclusão, e não se restringe simplesmente aos problemas de assimilação e objetivação de conhecimentos de crianças com necessidades diferenciadas, mas envolvem efetivamente a atividade de ensino dos professores – métodos e pressupostos teóricos para o desenvolvimento desta atividade.

Nesta dimensão, é necessário retomar a função da escola como promotora do desenvolvimento de todos os estudantes. Representa, portanto, não apenas a inserção das diferenças individuais dos estudantes no espaço escolar, mas, sobretudo, promover o desenvolvimento cognoscitivo de todos.

Neste caso, o aparente distanciamento inicial dos objetivos de estudo dos professores e dos formadores da proposta evidencia, inicialmente, outras questões importantes a serem equacionadas. Esta necessidade é expressa na insatisfação de alguns professores pelo conteúdo apresentado na primeira parte da formação, por acharem difíceis os textos e os conceitos presentes. Mesmo assim, as ações

realizadas no espaço formativo evidenciaram aos professores a realidade escolar, de modo a perceberem e se reconhecerem neste espaço.

O percurso de transformação da própria formação foi determinante por elucidar as necessidades para que os professores se mantivessem integrados à atividade formativa. Os professores, a partir das diferentes linguagens utilizadas, apresentam-se disponíveis - dentro das circunstâncias atuais e dos limites concretos de suas vidas - para o estudo da proposta apresentada pela assessora, sendo impulsionadoras para a continuidade da proposta no ano de 2011. Mas, afinal quais os motivos que levaram os professores a participar deste projeto de formação?

Todos os professores anunciam que têm motivos para participar desta modalidade de formação. Alguns superam os motivos compreensíveis para entrar em atividade de estudos. Outros, entretanto - apesar de expressar semelhanças nos motivos sustentam que as formações são esvaziadas, não têm coerência com as reais necessidades pedagógicas e não têm sentido para o próprio professor.

Neste dilema são apresentados, a seguir, um dos motivos comuns representativo da palavra dos professores e registrado em questionário aplicado em 2011, no final da primeira etapa da pesquisa, as quais expressam os motivos para participar da formação continuada.

O primeiro grande motivo foi poder estudar dentro do meu horário de trabalho, eu achei isso o máximo, já que são poucos os lugares que permitem esse processo de formação continuada no trabalho. O segundo motivo foi poder receber mais para estudar, também adorei já que gosto de estudar. E o terceiro foi poder estudar e discutir em grupo trabalho pouco disseminado dentro da escola pública. (PA, 2011, registro escrito).

Além de levar a reflexão, o estudo de textos e as reflexões sobre o método da perspectiva histórico-cultural dão sentido à atividade pedagógica. (PE, 2011, registro escrito)

Os registros acima nos permitem observar como os professores expressam os motivos eficazes que os levaram a participar na atividade formativa. Valorizam a participação no coletivo e as discussões com os colegas de trabalho. Outro momento que enfatizam, é a realização de reflexões sobre as leituras indicadas e da participação ativa das formações. Apresentavam também, em conversas informais ou depoimentos, as intervenções que realizavam demonstrando

no trabalho com sua turma as transformações e reflexões presentes em seu cotidiano e as novas interações com seus alunos.

Com base no exposto destaca-se que os professores compreendem que a relação entre formação e estudo está imbricada no processo de constituição de motivos para o surgimento de novas atividades, pois apropriam-se de conhecimentos compartilhados no coletivo.

Os registros a seguir, em contrapartida, representam que alguns professores não entraram em atividade de estudo. Estes buscam esclarecimentos na atividade formativa que justifiquem sobre os problemas diários nas salas de aula. Os dados mostram que os motivos compreensíveis não se modificaram ao longo da atividade formativa, visto que não atribuíram novos sentidos que ampliassem suas concepções de educação. Alguns professores quando questionados sobre os motivos que os levaram a participar da atividade formativa expressam um nível de consciência que não corresponde ao significado da atividade em questão.

Porque o convívio humano é sempre difícil, principalmente quando se trabalha com crianças, às vezes ficamos perdidos e angustiados, e uma formação nos trás informações de como devemos atuar. (PC, 2011, registro escrito).

Perspectiva de aprendizado e novos paradigmas (PD, 2011, registro escrito).

Acredito ser importante o horário de estudos com vistas à reflexão e ampliação dos conhecimentos referentes à prática docente. (PI, 2011, registro escrito).

Os registros demonstram uma percepção sobre a atividade formativa, entretanto as diferenças expressas pelos professores são manifestadas como uma nova oportunidade para a formação continuada. Estes motivos compreensíveis não são suficientes para que os professores entrem em atividade de estudo e se integrem à atividade formativa.

Para que isso ocorra, Leontiev (1983) afirma ser necessário a presença de motivos eficazes que orientem a atividade humana coletiva a partir de ações individuais que se transformam em ações coletivas. Neste movimento, o homem produz sentido para sua ação que está diretamente relacionada aos motivos que o

levaram a realizar determinada ação, Para o autor:

[...] Isso só toma um significado nas condições do trabalho coletivo. São elas que conferem a esta ação, esta 'unidade' principal da atividade humana surge assim 'a unidade' fundamental, social por natureza, do psiquismo humano, o sentido racional para o homem daquilo para que a sua actividade se orienta. (LEONTIEV, 1978, p.79).

Assim, ao direcionar as ações e as operações, estas devem ser correspondentes às necessidades do sujeito em atividade ao compartilhar necessidades, motivos, objetivos e sentidos ao conjunto de ações executadas pelos sujeitos que se integra à atividade coletiva. A seguir são apresentadas as ações e operações compartilhadas na atividade formativa que foram identificadas pelos professores como sendo representativas da atividade coletiva.

5.2 As Ações e Operações Compartilhadas na Atividade Formativa

Tem-se verificado que as ações na formação dos professores, na forma como é conduzida nas instituições educacionais, não sinaliza possibilidades de contribuir para que a atividade pedagógica se objetive no trabalho do professor. Para tanto, entender a relação entre ação e o objetivo da atividade orientada a um fim é fundamental para a análise da atividade formativa em questão.

Segundo Leontiev (1983, p. 83, tradução minha), “o surgimento de ações e processos orientados a um objetivo, tem sido historicamente consequência do trânsito do homem a vida em sociedade”. Esta compreensão nos leva a ter como hipótese que as ações e operações na atividade formativa poderão criar possibilidades para a ressignificação social da atividade pedagógica viabilizada pelo papel consciente do professor no contexto escolar.

Para tanto, é necessário compartilhar a atividade de estudo por meio de ações e operações formativas, estabelecendo relações entre a atividade prática e o desenvolvimento cognoscitivo do indivíduo, bem como ampliando as possibilidades

de internalização de novos conceitos a serem mediados coletivamente, independente da área de conhecimento específico de formação do professor.

Estes pressupostos, guiam a análise das ações e operações realizadas ao longo da atividade formativa. Constatou-se que a ação de leitura dos textos, considerada necessária para que a finalidade da atividade formativa se objetivasse na prática escolar, de forma reiterada por parte de alguns professores não é cumprida. Estas informações são constatadas no conteúdo das entrevistas obtidas em 2012, com gravação de voz transcritas na íntegra. Apesar das inúmeras tentativas em articular os conhecimentos do campo da psicologia ao da educação, por parte da assessora, em muitos casos, a própria condição da vida concreta contribuía para o não realização de ações e tarefas que integram a atividade de estudos. Tal fato, agravava o problema do não entendimento do conteúdo mediado na formação, o que dificultava a apropriação dos significados construídos socialmente, como apontado anteriormente.

Como possibilidade para a explicação de tal fato encontrou-se a falta de tempo para realizar os estudos e o cansaço depois da dupla ou tripla jornada de trabalho. Tais situações constituem obstáculos para apreensão do conteúdo, conforme a fala dos professores nas reuniões do coletivo. Outro elemento importante nesta análise refere-se à linguagem utilizada nas reuniões (tanto oral ou textual) que asseverava a comunicabilidade na formação. Fato é que - ao se depararem com outros códigos linguísticos e semânticos - os professores encontram dificuldade em relacioná-los com sua área de formação. Segundo os professores, a não compreensão da linguagem dificulta a internalização dos conceitos e, conseqüentemente, em estabelecer a unidade entre o significado da formação e o sentido pessoal desta. Para os professores, nos primeiros momentos da atividade formativa a finalidade inicial da formação continuada não se objetiva pela dificuldade de estabelecer uma linguagem efetiva entre os sujeitos em ação.

Diante destes fatos, verifica-se que o uso da linguagem é fundamental para se estabelecer uma comunicação efetiva no processo formativo. Trata-se do

sistema de linguagens³⁹, como um sistema privilegiado de signos, promotor do desenvolvimento da consciência, a partir da apropriação do significado social das palavras⁴⁰.

Ressalta-se a importância destes pressupostos na unidade entre a atividade de ensino e de estudo. Neste contexto, foram organizadas ações complementares que atribuíssem sentido aos professores diante das significações mediadas na atividade formativa. Uma dessas ações foi visitar exposições, ao pretender o contato com o objeto artístico, por considerar que as representações artísticas seriam novas formas de mediações na tentativa de promover a apropriação dos conceitos estudados pelos professores. Considerou-se que com estas ações seria possível, ao vivenciar e explorar as obras de arte, criar a possibilidade de uma reação emocional na aprendizagem de conceitos. Segundo Vigotski (2001, 264), as representações podem intensificar “uma descarga de emoções precedentes” e, ainda afirma, que nossas vivências transcorrem em uma base emocional.

A intenção na organização desta ação não era somente a contemplação, mas também resignificar as emoções motivadas pela obra de arte. Propiciar o encontro do sujeito com o objeto, para torná-lo capaz de orientar sua atividade, na tentativa de criar possibilidade de objetivar a necessidade observada. A proposta desta ação era provocar a emergência nos sujeitos de sentimentos profundos, possibilitando tornar social o sentimento que de início era individual, ou ainda, criar condições para o estabelecimento de vínculos que os possibilite atingirem a generalização do conceito a ser estudado.

Ao verificar nas falas dos professores suas reflexões e sínteses sobre as visitas realizadas nesta etapa da formação, identificam-se suas percepções sobre

³⁹ Bakhtin (2006, p. 17) nos esclarece que qualquer proposta que envolva a lingüística não existe fora de um contexto social e ideológico. Assim entende-se que “se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto, o pensamento, a “atividade mental”, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia”.

⁴⁰ O uso da comunicação, para estabelecer a formação é um instrumento social que utiliza de signos para estabelecer a comunicação entre os sujeitos. Trata do sistema de linguagens um sistema privilegiado de signos promotor do desenvolvimento da consciência, ocorre pelo elo existente no significado social das palavras. Por meio deste, segundo Luria (2001, p. 45), é imprescindível o significado que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra. Assimilando o significado da palavra, dominamos a experiência social. O significado é um sistema estável de generalizações.

esta etapa da atividade formativa. A palavra dos professores revela que somente alguns contemplaram os objetos. Outros dizeres indicam aqueles que conseguiram atingir uma reação ao objeto e, ainda, os que conseguiram relacionar a ação a própria formação. Como mencionado anteriormente, estas falas foram obtidas em entrevista ao final da segunda e da terceira etapa da atividade formativa, quando questionados sobre as percepções, as inquietações e aprendizados relacionados às visitas ocorridas nos museus da cidade de São Paulo em 2010 e 2011, ou ainda o filme assistido coletivamente a qual observa-se os registros abaixo:

Eu acho que.. assim, faltar, faltar, não faltava ... a gente tinha aquele, aquele conhecimento lá.. aquela é...possibilidade diante daquilo e mesmo que a gente não quisesse nada, nem comentar a respeito já tinha sido um ganho para a gente, talvez fosse até legal voltar e estar comentando a respeito. (PL, 2013, registro oral).

E ai, quando a gente fez a visita ao museu, eu fiquei pensando em relação aos alunos, que olhar que eles têm para o nosso componente curricular, no caso para nossa ação? E porque isso? Que olhar que a gente tem..... que até eu te perguntei: o que a gente veio fazer no museu? (risada) que foi a dúvida maior e eu falei assim: É a questão do olhar?... e eu fiquei pensando nos diferentes olhares que a gente poderia ter com nosso componente curricular... como fazer a partir destes diferentes olhares como eles também aprendessem? E a gente! A discussão do nosso olhar, mas com o que está sendo trabalhado.... eu fiquei pensando: gente, como é que estes alunos nos enxergam? Como é que eles se apropriam deste conhecimento que está sendo passado e como eles interagem com isto para levar para a vida deles? Até que ponto isto é importante? (PA, 2012, registro oral).

Além das dificuldades presentes no movimento de formação tinha-se como intenção na organização do ensino, no âmbito de atividades fora do contexto escolar, especificamente no exercício de reconhecer, refletir e deixar fluir os sentimentos, relacionar as imagens e símbolos presentes no objeto artístico à vida, a nossa história. Os professores ao se depararem com inúmeros signos - com seus respectivos significados históricos, como produto do trabalho humano - não se detinham a estes elementos, realizavam muitos movimentos, ora olhavam para a direita, ora para a esquerda sem estabelecerem relações, dificultando associações e a manifestação de inúmeros sentimentos que os elevassem acima da vida

cotidiana⁴¹.

Com isto, quer-se evidenciar que apesar dos limites na formação dos professores deve-se, no âmbito educativo, providenciar ações e operações que os tirem do lugar que ocupam e suscitem, pelo desacordo entre conteúdo e forma presentes na obra de arte, afirmado por Vigotski (2001), inúmeras e contraditórias emoções a qual constitui a catarse.

Cabe, neste momento ressaltar um aspecto essencial relacionado à arte, compartilhado por este autor: “a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que não está ainda nas propriedades desse material”. (VIGOTSKI, 2001, p. 308).

Com a certeza da importância destas ações, foi-se à busca de outras possibilidades na formação, cujo resultado foi surpreendente: ao assistir ao filme do “Enigma de Kaspar Hauser” de Herzog pode-se observar, na fala dos professores, as contribuições desta mediação.

[...] Ah! Então teve o filme do Kasper! Agora que você falou que eu lembrei. Eu lembro que é assim: quando a gente discutiu o texto eu lembrei muito da 7B, ao qual, acho que você também lembra que era problemática pra caramba! Então todo mundo tentava resolver o problema e os caras não aprendiam de jeito nenhum, agora eu fiquei pensando... na situação deles e na situação da discussão do texto e do Kasper! (relacioná-los) Pra mim, eu falei, a 7B é o kasper, estão tentando colocar ele em um contexto e... de que forma a gente consegue colocar, interferir neste contexto, que não seja traumatizante para eles e não os exclua mais? Eu lembro que eu fiz um paralelo e a 7B era o que.. (PA, 2012, registro oral).

Eu acho que todas, eu pessoalmente gostei de todas, eu nunca me empenhei tanto. Sim todos eles....”O Kaspar Hauser” me marcou bastante, eu já tinha visto, eu vi com outros olhos, não só a questão científica, mas na questão pedagógica, as saídas aos museus, as leituras, eu me empenhei bastante. Acho que tinha que me empenhar mais... em cobrar dos colegas. (PE, 2012, registro oral).

[...] Quando discutimos o ‘Homem e a Cultura’ (de Leontiev) e depois fomos assistir O Enigma de Kaspar Hauser observei os colegas realizando

⁴¹ Vigotski no estudo da psicologia da arte produz uma interessante discussão sobre reação estética e catarse. Segundo o autor, as descargas emocionais produzidas pela reação estética são suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. A unidade entre sentimento e fantasia é a base da arte. Sendo na transformação das emoções, na reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética. (2001, p. 272).

elaborações, tipo “ah! é isso!” (PG, 2012, registro oral).

Verifica-se que na atividade formativa objetiva-se um conjunto de ações e operações constituinte da unidade entre a atividade de estudo e a atividade de ensino na formação continuada. Destaca-se, nestes relatos, a relação entre o objeto da pesquisa e a mediação do conhecimento a ser ampliada a partir das possibilidades criadas entre a prática e a teoria, visando produzir motivo eficaz para esta atividade.

Este movimento pode ser verificado no relato dos professores sobre o filme, pois ao compreenderem o fenômeno materializado pela produção filmática, cuja importância para a teoria do conhecimento e do exercício da formação é fundamental, criou-se a possibilidade de apropriação por parte dos professores da atividade humana acumulada no objeto de estudo.

A atividade realizada parece ter possibilitado aos professores atribuir sentido pessoal à ação mediada, ao propor relacioná-la à leitura do texto “O homem e a cultura” de Leontiev. Ao perceber as dificuldades dos professores e buscar formas de superar tal dificuldade foi possível aproximar os conteúdos de diferentes formas. Neste sentido, envolver a diversidade das singularidades dos sujeitos presentes na formação, representa uma possibilidade de compreender a constituição da práxis.

Para o estabelecimento deste processo é necessário transpor as barreiras para a internalização dos conteúdos tratados nas obras de arte, no sentido de providenciar uma transformação qualitativa no desenvolvimento da atividade formativa. Entretanto, considera-se que cabe ao organizador do ensino, na formação, identificar as diferentes linguagens condizentes com as necessidades dos sujeitos para a efetivação da atividade formativa, de forma a estabelecer a práxis transformadora.

Estas possibilidades de alcançar os objetivos traçados permitem ao sujeito em atividade de estudo ascender ao universal pela apreensão dos conhecimentos científicos e artísticos. Ambos - independente dos condicionantes da particularidade - carregam as significações históricas e sociais, entendidos como

produto da atividade humana.

Tais observações demonstram a incoerência atual com as atividades práticas cotidianas na formação de professores que são automatizadas, na maioria das vezes, pelo não aprofundamento teórico ao se limitarem a superficialidade, impedindo a compreensão consciente da realidade. Entretanto, para se constituir a práxis é necessário também o acesso a materialidade essencial para o desenvolvimento da formação e a realização de mediações que propiciem o acesso as significações históricas. Sem o acesso a estas duas dimensões, o limite para a ampliação da consciencia do professor é eminente. Observamos nas palavras de Heller esta afirmação:

A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente; na unicidade viva e muda de particularidade e genericidade, ou seja, na cotidianidade, a atividade individual não é mais do que uma parte da práxis, da ação total da humanidade que, construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado. (HELLER, 1992, p. 32).

Verifica-se que as outras formações na JEIF, nos seus diversos intentos anteriores a esta proposta formativa, nem sempre tiveram esta preocupação com as diretrizes educacionais; as poucas oportunidades de discussões e estudo nos horários de reunião do grupo de professores se perderam – depois de 1993 - em quase todos os processos de formação continuada. Estas considerações são pautadas pela análise dos documentos oficiais do município de São Paulo e pela análise dos relatos dos professores participantes da pesquisa..

Verifica-se que a realidade deste cotidiano e os condicionantes que impedem a superação da qualidade do ensino público são coerentes com a sociedade que não tem como meta máxima o desenvolvimento do homem.

Em busca de ações que pudessem criar caminhos para a superação das dificuldades de estudo dos professores, insistimos no estudo coletivo que pudesse envolver todos os professores em formação. As leituras dos textos eram operacionalizadas em dias alternados em um processo compartilhado de estudo. Reunidos, professores, coordenador, quando presente, em minha presença e com minha intervenção, líamos os textos propostos para o encaminhamento das

solicitações da reunião com a assessora e discutíamos coletivamente. As dificuldades mais prementes eram observadas e pensadas coletivamente para serem reconduzidas, na tentativa de encontrar condições para mediar os conceitos essenciais postos na teoria.

Explicitou-se no capítulo 4 (itens 4.1.1, 4.4.1.1, 4.1.2, 4.4.3) estas ações. Destaca-se que quando encontrávamos uma atividade cultural que criasse possibilidade de aproximar a teoria para apropriação do professor marcávamos visita, ou outra situação mediadora no campo da arte para avançar no processo de internalização dos conhecimentos. O resultado deste processo pode ser observado nas entrevistas realizadas em 2012, após o término da pesquisa de campo, demonstrando a representatividade destas ações para os participantes.

É tinha um grupo paralelo, um não lia e aquele que nunca tinha lido, um dia lia e aí eu falava olha que legal isto! Chegou um ponto que quase todo mundo lia, porque chegou uma hora que todo mundo tinha que ler lá, a leitura compartilhada. (PA, 2012, registro oral).

Apreendi muito, eu lia na JEIF, em casa não, nas leituras compartilhadas, nas discussões, mas foi muito bom! Um nível nossa! Gostei. O que eu não gostei..., não que eu não gostei, mas a cada dois meses, um dia ou dois.. eu tinha... (um desconforto). (PD, 2012, registro oral)

Não na realidade, eu não tinha tempo de ler, então, quando era a parte prática (chama das discussões que ocorreram na tentativa de trazer o texto com exemplos do dia-a-dia) beleza, agora, quando era a parte teórica.... Acho que o que pegava era a leitura dos textos e não era só para mim, era para a maioria do grupo.... agora tem uns que vão ter uma compreensão, acho que... é que nem os alunos... e eu via muito daquilo como aluno e pensava será que quando eu to dando aula e o aluno não tá entendendo do que eu to falando do jeito que eu estou aqui? Mas só que eu tava aberta a aprender, mas eu não tava entendendo, porque eu não tinha lido os textos, e depois, levava certo tempo você conseguia entender. Acho que não era tanto a leitura, mas a teoria..(PL, 2012, registro oral).

Buscar uma alternativa para este impasse - entre a internalização dos conteúdos e a disponibilidade para o estudo na formação (motivo) - consiste em estabelecer mediações coerentes com as necessidades dos professores no coletivo. Destaca-se este aspecto da formação importante ao constituir-se em um conjunto de procedimentos (leituras compartilhadas, reflexões a partir de filme e exposições) os quais objetivam operações de estudo na atividade dos sujeitos, no espaço de

trabalho do professor em exercício. Considera-se este ponto essencial no desenvolvimento da pesquisa e para a objetivação da atividade formativa.

O conjunto de ações e operações que caracterizou o processo formativo proposto pela assessora, e posteriormente no desenvolvimento da pesquisa, encaminha para a análise dos limites e das possibilidades de objetivação da formação continuada.

5. 3 Os Limites e as Possibilidades na Atividade Formativa

O conjunto de ações e operações que caracterizaram a atividade formativa nos anos de 2010 e 2011, passou por várias situações que determinaram os limites e as possibilidades para a sua objetivação.

Apesar dos problemas e desencontros para satisfazer às necessidades profissionais dos professores - como as interferências da direção, a burocracia incessante, as dificuldades da vida concreta por parte tanto dos formadores quanto dos professores, a linguagem e os discursos que se estabelecem além dos acontecimentos inerentes a ela - houve momentos que se configuraram como possibilidades de superação das condições concretas para a objetivação da atividade formativa. Como exemplo, deste fato é a forma como se organizaram as leituras compartilhadas no coletivo de estudo, os temas dos filmes que foram inseridos no programa de estudo, as saídas do espaço escolar para acessar outras experiências para compor a constituição da formação, apesar de todos os limites presentes nos processos formativos continuados.

Os dados que apresentam os limites e as possibilidades criadas, ao longo da formação dos professores, são demonstrados a seguir, a partir de dois eixos de análise: *as condições materiais na escola e as condições mediadoras na formação continuada, as quais pretendem* explicitar as condições concretas da atividade formativa no coletivo de estudo.

No primeiro eixo, são apresentadas as condições emergentes da rotina e

da materialidade da escola enquanto espaço e local que criam condições para a formação dos professores. No segundo, são apresentadas as condições emergentes da intervenção mediadora dos formadores na atividade em comum, constituinte da atividade formativa e da transformação da consciência dos professores.

Os dois eixos de análise, articulam-se entre si. São complementares, e integram-se um ao outro, o que nos leva a identificar como unidade de análise desta pesquisa *as condições concretas na atividade formativa*.

5.3.1 As condições materiais e organizacionais na escola

Diante das condições materiais oferecidas pela organização da escola, identificam-se algumas possibilidades na atividade formativa que correspondem ao objetivo da pesquisa. Uma delas diz respeito à abertura dada pela governança da escola para a implantação de uma formação diferenciada no espaço oficialmente instituído pela política de Estado que garante aos professores a formação em exercício.

Com a autorização oficial da direção da escola, por meio da assinatura de documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que viabiliza a realização da pesquisa na escola, tem-se a garantia do espaço físico para a realização da formação e da remuneração dos professores para as horas de estudo. Importante destacar a minha participação enquanto professora da unidade escolar na organização da formação dos professores que ocorreu durante o período de 2010 e 2011 na JEIF. Este procedimento, apesar das garantias descritas, não efetivou o desenvolvimento do processo formativo de forma plena, por vários condicionantes burocráticos do cotidiano escolar que limitam a objetivação da atividade em comum.

As condições concretas para o desenvolvimento da formação, em sua materialidade, não ocorrem de forma regular e condizente com às necessidades deste espaço. Um dos limites refere-se à rotina da instituição escolar *não viabilizar o acesso aos materiais imprescindíveis para o desenvolvimento do trabalho*

pedagógico, apesar de a legislação após 1993 prever e garantir tal fato, no espaço de formação, aos professores do Município de São Paulo.

A organização burocrática - que envolve todos os segmentos da escola, secretaria, orientação técnica - dificulta a composição da materialidade da formação e outros segmentos da escola. Referimo-nos ao acesso aos textos xerocopiados, aos livros ou outros materiais para o desenvolvimento das ações formativas. Esta questão representa não ter garantia para o desenvolvimento da atividade a ser realizada pelos professores no movimento de estudo, pelo pouco acesso ao material pedagógico. Isto não se restringe à formação, mas também as ações de ensino. Os problemas também estavam presentes na rotina de organização da formação. Não se tinha como multiplicar os conteúdos selecionados para leitura pela assessora, ou fazer a reprodução dos textos; não era fácil o acesso ao material para facilitar as reuniões e ao estudo proposto.

Quando estava ao alcance do espaço em que ocorriam as reuniões, no caso a biblioteca da escola, o projetor (nômade), eu levava o próprio notebook para que todos pudessem acompanhar os textos - ou lâminas preparadas pela assessora, ou pela necessidade de viabilizar a organização da própria pesquisa - para compartilhar o material de estudo com o coletivo de professores.

Como se não fosse suficiente, entre as dificuldades para a preparação das reuniões, salienta-se outro dado importante que envolve o *período para o estudo*: o cansaço dos professores para o desenvolvimento das ações na atividade formativa. A maioria deles participa da formação após cinco horas de trabalho - após seis aulas ministradas com alunos, com um intervalo de vinte minutos aproximadamente. Não havia tempo e espaço para que o profissional pudesse alimentar-se, ou seja, suprir suas necessidades básicas.

Isto ocorre pelo próprio horário da JEIF, que tem início às 12hs05min. Dependendo do coordenador, o professor deve apresentar-se ao espaço de formação, em seguida a saída dos alunos, às 12horas. O atraso do professor na formação pode acarretar problemas, correndo o risco de ficar com falta no período. Ressalta-se que, ao participar da JEIF, o professor incorpora pontuação ao processo de evolução funcional o mérito da participação (um ponto). Este procedimento

permite ao funcionário acumular o benefício ao processo de evolução funcional. Dependendo do número de faltas, o professor perde esse direito de pontuar ao final de cada ano.

Cabe ressaltar que, em muitos momentos, seja pelo deslocamento para outros espaços, seja pelo cansaço após seis aulas ministradas - considerando a faixa etária dos estudantes - aproximadamente de onze a quinze anos de idade - ou ainda, pela sequência do término das aulas e a entrada na reunião para formação, o professor estava extremamente cansado ou irritado. Uma possível explicação para tal fato é a falta de tempo até para se alimentar ou suprir suas necessidades primárias (fome, sede, etc.). Estas condições, consistem em um problema de bem estar dos professores em formação. Acarretam, em muitos momentos, no não envolvimento de parte deles na atividade formativa.

Devido aos diversos problemas existentes - e mesmo das condições da vida concreta dos indivíduos - o processo salienta as características da alienação impostas ao trabalho formativo: também determinantes para o não desenvolvimento da formação continuada. Porém, neste percurso, encontramos lacunas, pontos determinantes a serem ressaltados para o desenvolvimento da pesquisa.

Neste caso, refere-se à *ausência da governança da escola no período da formação*, representada na figura de um outro coordenador que assuma a coordenação da formação continuada na ausência da coordenadora do grupo, (a coordenadora da manhã). Como mencionado no capítulo anterior, há dois coordenadores nas unidades escolares, porém na impossibilidade do coordenador estar no horário da formação na escola, não está prevista a sua substituição. Estas brechas, momentos importantes para o desenvolvimento da pesquisa, facilitaram a retomada das leituras e discussões, não realizadas em nossos dias marcados no cronograma da formação.

Estes momentos sempre ocorriam na formação, seja por problemas da unidade - que a coordenadora tem que resolver (atendimento aos pais, a alunos ou a própria direção que solicita alguma tarefa) - seja por convocações feitas por SME, ou ainda por problemas pessoais da própria coordenadora. Fato que acarretou num ponto positivo importante para se dar encaminhamentos organizadores no

desenvolvimento da pesquisa. Eram nestes momentos de ausência da coordenação da escola na formação que os professores se prontificavam a realizar as leituras dos textos programados de forma coletiva.

Em outros momentos, cansados dos *impedimentos gerados pelo próprio cotidiano da escola*, os professores se desanimavam para prosseguir com a atividade de estudo. A falta de alternativas para estas questões não facilitavam o desenvolvimento da formação. Pelo contrário, provocam a rejeição dos professores pelo estudo da teoria. Queriam discutir somente os aspectos pautados nos problemas da prática escolar. Isto ficou evidente durante o primeiro ano de desenvolvimento do trabalho com a assessora. Nas reuniões, era visível o desconforto de alguns professores perante as solicitações de estudo necessárias para o desenvolvimento das ações de formação. O que se destaca pela não participação efetiva nos estudos.

Não desconsiderando o próprio cotidiano do professor, mas a própria exigência profissional requer com que ele realize leituras para o próprio aperfeiçoamento de suas ações. Estas não foram detectadas, na maioria das vezes.

Outro dado que merece atenção é a *rotina de trabalho da própria coordenadora*. Esta ocorre em condições inadequadas, semelhante à rotina dos professores. Existe pouco espaço para atividades de organização da JEIF (a qual coordena); estudos e auto-organização de ações e operações. Em sua maioria, os coordenadores não são liberados para realizar aperfeiçoamentos, além dos oferecidos mensalmente pela própria secretaria da educação. Raramente, conseguem a ajuda de uma assessoria que possibilitem discutir ou dividir suas angústias, no que se refere ao desenvolvimento da atividade pedagógica dos professores.

Neste contexto, verificam-se as dificuldades de dispor de alternativas condizentes com as necessidades dos professores e dos estudantes, sendo que suas próprias necessidades - tanto intelectuais, quanto materiais - são desconsideradas do próprio cotidiano da atividade de coordenação da escola.

A *distribuição do tempo e governança das questões pedagógicas na escola* dificultava suprir as necessidades que surgiam no decorrer da formação no

ano letivo. Ressalta-se, neste aspecto, que faz parte da função do coordenador a organização das orientações dadas pela Secretaria Municipal da Educação - SME. Condizente com suas funções, no segundo semestre de cada ano, acontece a preparação para aplicação das provas solicitadas pela rede municipal (Brasil, São Paulo, etc.). Neste processo, antes mesmo do início do exercício de formação, os professores devem tratar dos assuntos presentes nas apostilas – impostas pela rede municipal. Depois, tornam-se também aplicadores das provas; adentram às unidades de ensino um grupo responsável pelo processo de avaliação, o qual acompanham por dois dias os trabalhos na instituição. Depois, os próprios docentes, - e não os contratados para tal evento - devem viabilizar a aplicabilidade deste processo, devem também ser os corretores. O que requer tempo para se cumprir esta demanda. Todo o trabalho, pós-aplicação de provas, acontece dentro da formação continuada de professores, com tempo determinado para o cumprimento da tarefa.

O segundo semestre é um período em que os professores cumprem apenas determinações e tarefas impostas pela SME. Portanto, são tarefeiros, cumpridores de burocracias. Reitera-se, que a atividade de ensino e de estudo são consideradas inexistentes neste período, mesmo que oficialmente se tenha autorização para o desenvolvimento da pesquisa, em local e dia determinados. Estas considerações - sobre os limites burocráticos e as impossibilidades do desenvolvimento da formação continuada do professor na JEIF - estão apartadas das análises e dos argumentos da incompetência⁴² do professor, conforme o discurso oficial dos governantes.

Todo este procedimento burocrático, impostos aos professores, dificulta o desenvolvimento da pesquisa e da formação continuada dos professores na escola. O planejamento inicial, nestes períodos, foi suspenso até ser possível retomar o espaço para as atividades, inviabilizando a fruição do processo e provocando o desinteresse do grupo de professores pelo próprio rompimento das reuniões.

Um segundo momento, que também compõe estas determinações da

⁴² Denise Trento Rebelo de Souza problematiza em um artigo sobre a formação continuada e o fracasso escolar o argumento da incompetência em Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006.

burocracia, recai no conselho de classe que requer dos professores o preenchimento de tarjetas e diários de classe que, pouco ou nada, facilitam os encaminhamentos e planejamentos realizados para a formação de professores. Além disso, neste mesmo momento do ano letivo, ocorreram as avaliações da unidade e da direção da escola, que também impediram a continuidade da proposta de formação.

Ao final, cansados e sem estímulos para retomar às atividades, pelo próprio fim do ano letivo, pouco tempo tivemos para a aplicabilidade do segundo questionário, cujo objetivo era o de avaliar o que foi possível encaminhar neste período e as percepções dos profissionais desta proposta de formação. Para obter os dados finais foi necessário contar com a boa vontade dos participantes e colaboradores da pesquisa.

Além dos limites apresentados, outros eram inerentes à *organização da formação como a intervenção da governança da escola*. Este problema foi reiterado no registro de vários professores, tanto nas entrevistas como nos questionários, representando os limites para se efetivar uma formação contínua.

Inúmeros foram os momentos de interferência no horário coletivo de estudo, por parte da direção da escola. Enfim, solicitações que inviabilizavam a continuidade da formação. Nestes momentos, as discussões eram bloqueadas no meio das reflexões coletivas, ou as leituras compartilhadas eram interrompidas, ou seja, no momento em que estávamos em atividade éramos impedidos de dar continuidade ao processo de formação planejado na formação. Houve desconforto por parte dos professores diante destes fatos ocorridos. Os registros a seguir foram obtidos nas entrevistas realizadas, em 2012, e representam tal desconforto.

[...] acho que deveria ter outro tempo para que os professores se encontrem e disseminem as informações, porque não temos o tempo do coletivo, então se trabalha sozinho. Você tem que correr atrás do outro, até discente. Você só tem coletivo se for atrás do outro. (PA, 2012, registro oral)

No final do ano achei que eles estavam muito cansados, cobrados... Tanto que a gente não conseguiu concluir todo planejamento de formação.. é e aí entrava alguém para dar milhões de recados e o curioso que era sempre naquele momento para dar os recados.. Não tinha um mural na escola que possa dar os recados? Ou não tem alguém que nos intervalos possa chegar lá e dar os recados? Isto achei que atrapalhou bastante, como falamos os impedimentos que a própria escola criava e propositadamente, entrava para

falar coisas absurdas...Ah! não quero nem lembrar desta parte.(PI, 2012, registro oral)

Todas estas questões fazem parte do cotidiano anual da formação continuada que se reduz a poucos momentos reais de ampliação dos conhecimentos, que efetivamente supra às necessidades dos envolvidos no processo educacional.

Expressam os limites para conduzir a formação continuada dos professores que atuam na educação escolar municipal. Entre outras questões que não são possíveis de serem elencadas nesta dissertação, porque se restringem a outros problemas vividos cotidianamente e não se limitam ao contexto escolar propriamente dito. Verificou-se que os problemas presentes na unidade de ensino criam dificuldades para que se objetivem condições de superação da prática pedagógicas rotineiras na escola, seja pela própria configuração da formação continuada, ou seja pelos direcionamentos e solicitações políticas dadas a educação municipal.

Além destas dificuldades, outras ocorriam no *exercício das relações interpessoais* – ética, respeito aos professores, formadores, tolerância, companheirismo, objetivos coletivos, entre outras coisas. As condições e circunstâncias em que o conhecimento é mediado neste espaço, a fragmentação de teorias e o distanciamento das necessidades cotidianas do profissional não providenciadas, se quer discutida neste espaço, são determinantes para o descrédito e o não envolvimento de alguns participantes no coletivo, levando à discussões e à desentendimentos entre os integrantes do grupo.

Estes problemas elencados acarretam problemas entre os professores como, por exemplo, a intolerância e a divergência entre os professores. O que em alguns momentos desviava a concentração deles e os temas ficavam em suspense, sem sínteses ou sem conclusões, mesmo que parciais. Neste processo, pelo prolongamento das discussões - sejam pertinentes ou não ao que estava sendo discutido - era um ponto determinante para o desconforto de alguns professores. Os registros orais a seguir, proferidos por alguns professores em entrevista, relata tal

fato:

[...] porque tem alguns professores que muitas vezes só fala, fala, fala, fala e não faz nada.... (PA, 2012, registro oral).

É e tendo em conta também que foram dois anos, então de palestras, não poderia ser todo dia uma maravilha, certo?

O que se percebe também é que as pessoas ficavam passivas, não falavam nada, porque quando se tentou levantar algumas coisas diferentes.... então você vê... que quase ninguém falava muito. (PD, 2012, registro oral)

Estes problemas estão presentes em todo processo de formação com momentos de extrema lucidez e participação, alternados com a descrença e a impossibilidade para se fortalecerem enquanto o grupo, tanto por parte dos professores, quanto pela coordenadora deste grupo. Percebe-se o cansaço e o adoecimento destes profissionais como se, cotidianamente, desistissem de apostar em possibilidades para a efetiva formação, e tentarem compreender as multideterminações que compõem o espaço de formação, pela própria demanda burocrática existente neste espaço.

Entende-se que o espaço de formação continuada deva priorizar o que o caracteriza em sua essência e busca - para além de ações superficiais e da aparente formação - ações para contemplar as necessidades da comunidade escolar (professores e alunos). Tais ações não podem se limitar à mera adequação do cotidiano, pelas necessidades econômicas ou políticas, mas a sua transformação.

Sabe-se também que se tem muito a caminhar, mas as lacunas existentes nestes espaços devem ser observadas pelos coordenadores, pesquisadores e equipe técnica. Se possível da própria unidade, que vivem todos os condicionantes existentes na sua concreticidade.

5.3.2 As condições mediadoras na formação

Verificaram-se no desenvolvimento da pesquisa vários problemas para que as ações e operações se objetivassem de forma coerente com as necessidades

dos professores. Devido a vários fatores, as condições materiais e organizacionais da escola limitam a formação continuada analisada na pesquisa, de tal forma que se constituísse como uma atividade formativa. Diante destes fatos, observa-se a necessidade deste movimento formativo ser contínuo, organizado conscientemente aproveitando-se dos momentos que surgem no cotidiano escolar.

Neste caso específico, da formação continuada referida nesta pesquisa, resgata-se que o objetivo inicial por parte da escola era *ampliar as ações pedagógicas para envolver os estudantes que não aprendem e/ou os definidos por lei como alunos em processo de inclusão*.

Entretanto, no decorrer da formação proposta, reconheceu-se como um dos limites nas condições mediadoras na atividade formativa *o distanciamento entre os motivos e o objetivo inicial da proposição apresentada e os esperados pelos professores que participavam da JEIF*. No entanto, são conferidos encaminhamentos necessários para ampliar a compreensão do fenômeno social em questão, abordado pela assessora no primeiro momento da pesquisa, mas não correspondem a seu objetivo inicial, de forma imediata.

Este distanciamento entre os motivos e objetivos esperados pelo coletivo de professores e os propostos na atividade formadora deixa os professores apreensivos. Têm-se a necessidade de atender às solicitações do cotidiano.

Outro aspecto limitador refere-se à *insuficiente formação anterior dos professores*. Identifica-se, segundo os professores, que os textos solicitados para leitura na primeira etapa da pesquisa apresentavam um grau elevado de dificuldade. Não compreendiam conceitos básicos presentes nos textos e por não possibilitar a fruição da leitura. Os textos são considerados densos pelos professores e com uma multiplicidade de conceitos não apreendidos em outras formações (inicial ou continuada).

Outro dado que merece destaque, consiste na *dificuldade em suprir a necessidade teórica dos professores em formação*, em virtude da dificuldade de realizar a proposta pelos condicionantes de tempo e governança do espaço anunciados anteriormente nas condições materiais. São poucas as condições para avançar nos temas propostos para estudo e discuti-los em profundidade.

Evidenciam-se, assim, alguns limites presentes nas condições mediadoras próprias da formação continuada proposta pela pesquisa.

Estes fatores sinalizam a lentidão na apropriação dos conceitos teóricos que possam ser imediatamente coerentes com a finalidade inicial da formação em desenvolvimento no coletivo. Entende-se ser na dinâmica da formação que se buscam novos encaminhamentos e a construção efetiva da superação dos condicionantes presentes no cotidiano da escola.

Sempre que presente a estes impasses – os conflitos entre os professores - a assessora conduzia a reunião de estudo com muita tranquilidade e tentava apaziguar os ânimos, em todo o percurso da formação. Os momentos consistiam em relacionar os conteúdos teóricos trazidos por ela com a prática cotidiana anunciada pelos professores, como síntese de seu dia de trabalho. No entanto, nem sempre era possível estabelecer relações que providenciassem a *compreensão da complexificação do cotidiano nos momentos de estudo*, visto que nem sempre os professores compreendiam o que havia sido desenvolvido no estudo da teoria apontada.

Quando não estava presente - no desenvolvimento da pesquisa propriamente - permanecíamos discutindo até que os professores demonstrassem certo acordo coletivo. As discussões eram ricas – em todas as etapas do processo - e os professores apresentavam-se participantes em sua maioria. Entretanto, havia certa dificuldade em relacionar a prática com a teoria estudada.

Mesmo assim, houve disponibilidade dos professores e a tentativa de estabelecer relações com os conhecimentos apreendidos. Por vezes, nos pegávamos conversando nos corredores da escola ou nos intervalos sobre a reunião de estudo anterior, mas as condições concretas - pelo pouco tempo para a atividade de estudo - e a própria vida inviabilizava o avanço deste movimento, correndo o risco de manter-se na prática reiterativa.

Observam-se nas palavras da coordenadora pedagógica da escola essas condições.

Todo processo de formação implica em criar possibilidades de repensar o fazer pedagógico. Por vezes, nos vemos em situação que requerem

mudanças, mas não nos movimentamos no sentido de ressignificar o nosso papel. A formação me propiciou olhar com mais atenção para os interesses do grupo, principalmente os dos alunos e para a necessidade de aprimorar a minha formação. (Coordenadora Pedagógica, 2011, registro escrito).

Diante destes dados, destaca-se a *importância de uma formação atuar na zona de desenvolvimento próximo dos professores*, sem que seja reiterativa das apropriações conceituais anteriores, mas que esteja dentro das possibilidades de os sujeitos se apropriarem dos conceitos mediados a partir das suas aprendizagens anteriores, criando possibilidades reais para o desenvolvimento das funções superiores. Neste aspecto, cabe à formação envolver os professores na organização e no planejamento das ações formativas, compondo com outras vivências que possam favorecer a discussão da teoria, ampliar as possibilidades de sua compreensão e de sua concretização.

Nesta dimensão e condizente com a teoria sistematizada pela assessora, buscou-se atribuir novas possibilidades para a atividade formativa. Os pressupostos da pedagogia histórico-crítica possibilitaram refletir sobre a teoria estudada e relacioná-la à prática dos professores no coletivo em atividade de estudo, favorecendo a compreensão das discussões realizadas no campo da psicologia.

As saídas da escola para que se objetivassem novas vivências possíveis de serem relacionadas à teoria estudada constituiu uma tentativa de entendimento da teoria, mediada pela assessora. Com os conhecimentos da pedagogia, ampliaram-se as ações pedagógicas, a partir das formações anteriores dos professores. Tal fato é observado no registro abaixo.

Eu acho que ajudou sim, porque a vida da gente é essa correria que quase você não tem tempo para fazer as coisas é assim, ... Naquela época que a gente fazia (visitas às exposições) conciliava juntava-se o útil ao agradável. (PJ, 2013, registro oral).

Diante destes dados, destaca-se a importância da formação que observe os elementos prévios necessários para apreensão do conteúdo ou do universo vocabular presentes nestas fontes teóricas, para que se objetive a comunicação entre os sujeitos em atividade. Estas ações podem criar possibilidades mínimas necessárias para se efetivar a atividade formativa.

Ao se resgatar o objetivo da pesquisa que pretende analisar os limites e as possibilidades deste espaço de formação tendo em vista as condições concretas que se objetivam na atividade formativa no contexto escolar, buscou-se em Vigotski (2001, p. 384) pressupostos teóricos no campo da linguagem e do pensamento para analisar os vínculos existentes no processo de internalização de conceitos no desenvolvimento da criança, para explicar a organização das ações e conteúdos para a atividade formativa.

Ao criar ações para *ampliar as vivências dos professores no processo de internalização dos conceitos, mediados na formação continuada*, é necessário criar novas possibilidades para que sejam realizadas novas generalizações, que promovam o desenvolvimento cognoscitivo dos professores pela apropriação de novos conceitos, no caso da psicologia e da pedagogia histórico-crítica.

No registro oral abaixo, observa-se a ausência para o estabelecimento das relações conceituais em psicologia, referente ao desenvolvimento humano.

Ou então quando os elementos da pedagogia crítica são movimentados na pesquisa observa para que na maioria das especializações, ou área de conhecimento do professor, não se conheceu as teorias da pedagogia, portanto discutir as teorias é necessário que se tenha conhecimento delas e o que não foi contemplado nas áreas de conhecimento. (PG, 2012, registro oral).

O processo nos ajuda a pensar porque os professores têm dificuldades na internalização dos conceitos. Entre os vários limites nas condições mediadoras, podemos apontar à própria formação acadêmica que privilegia determinados conteúdos em detrimento de outros, não permitindo que se estabeleça a integração entre as áreas de conhecimento. Este procedimento não possibilita ao pensamento estabelecer os nexos necessários entre as áreas do conhecimento de domínio de professor, como por exemplo, com o campo da psicologia.

O afastamento entre o conhecimento que o sujeito já tem - e os que devem ser internalizados pelas mediações na atividade de ensino - deve ser atentamente observado na condução das formações de professores, na medida em que se refere à própria verticalidade da formação acadêmica dos participantes. Observa-se nas palavras do professor a importância destes conceitos presentes na

pedagogia.

Na graduação foram poucos os professores que providenciaram uma boa formação teórica. [...] Hoje estou fazendo história porque acho que a pedagogia não ajudou muito.. [...] na formação que vocês providenciaram, foi o lugar que tive a formação melhor. (PI, 2012, registro oral).

Os professores fazem analogia deste problema enfrentado por eles com o desempenho dos seus próprios estudantes, a qual a apropriação dos conhecimentos não se estabelece pelo papel que se impõe à condição de estudante - a leitura, a escrita, a atividade de estudo. Porém, esta questão é imprescindível para operacionalizar os nexos no pensamento e atingir as generalizações. Pode-se observar nos depoimentos dos professores este impedimento:

[...] Acho que o que pegava era a leitura dos textos e não era só para mim, era para a maioria do grupo.... agora tem uns que vão ter uma compreensão, acho que... é que nem alunos... e eu via muito daquilo como aluno e pensava será que quando eu tô dando aula e o aluno não tá entendendo do que eu tô falando do jeito que eu estou aqui? Mas só que eu tava aberta a aprender, mas eu não tava entendendo, porque eu não tinha lido os textos, e depois, levava certo tempo.. você conseguia entender. Acho que não era tanto a leitura, mas a teoria. (PL, 2012, registro oral)

[...] intrínseca a este grupo, especificamente deste grupo, você tem referências distintas de formação, formação esta enquanto sua formação inicial. Posteriormente esta formação inicial, ela ganha é ... aspectos diferenciadores porque alguns tem uma formação continuada, outros não tem. Esta referência de formação continuada você vai ter um aspecto que é dificultador. Os professores que não conseguem ter esta formação continuada tornam-se distanciados de compreender toda discussão que se faz. E aí você vai perceber que os textos apresentados ficam distantes da realidade deste educador. (PG, 2012, registro oral)

A tomada de consciência do professor - visto de dentro de uma atividade coletiva e nas relações sociais – pode levar a formação de um homem novo: sujeito e objeto de sua história e das transformações necessárias para a transformação de uma sociedade baseada na exploração do homem pelo homem.

Diante destes fatos, verifica-se nas verbalizações registradas e transcritas abaixo o reconhecimento e a importância destas ações realizadas para se operacionalizar a atividade de estudos. Representam o envolvimento dos professores com a nova proposta e as possibilidades da formação continuada

resignificar este espaço para os sujeitos sociais, ampliando a capacidade de trilharem novos caminhos provocados pela atividade de estudos.

[...] porque na época da formação com a assessora era uma discussão em função do aluno, de como o trabalho tava acontecendo na escola. (PL, 2013, registro oral)

[...] eu sinto falta da formação.. é muito legal passar por um processo formativo que você vê que acontece, que você cria um significado, que acrescenta. Que é uma coisa que eu nunca tinha visto. [...] Vamos começar por este ponto, era uma formação que acontecia. Ela causa impacto mesmo, o professor que rejeita a formação... alguma coisa acontece, nem que ele não absorva agora, mas, daqui dois, três anos ele utiliza. Onde ele se sinta seguro também, ou que ele queira arriscar. (depende) [...] do direcionamento tem que ser articulado com a prática, com o dia a dia tem que acontecer... [...] Tem que ter um objetivo final e tem que ter alguém... no começo obrigando, porque o professor não está acostumado a estudar.. (PA, 2013, registro oral)

Verifica-se o entusiasmo dos professores em participarem da formação, mesmo que no segundo registro sejam observadas ressalvas no posicionamento de alguns participantes do grupo. Neste sentido, abordar questões para investigar as mediações necessárias para atribuir sentidos pessoais, procurando resignificar a formação de professores, configura assumir a atividade de estudos como condição para se promover o aprimoramento da atividade prática, realizada na escola por eles.

O quadro síntese a ser apresentado a seguir expressa as respostas de dois professores e pode elucidar a importância deste processo, apesar dos limites das condições concretas na atividade formativa. Tais dados foram selecionados para compor a análise em virtude de que vários professores não responderam ao questionário, ou responderam de forma incompleta, inviabilizando a exposição dos dados no conjunto dos sujeitos que integram a pesquisa.

Na atividade formativa o tempo para a internalização dos conhecimentos constituiu-se de aproveitar as brechas, as lacunas deixadas no campo burocrático, criando as possibilidades para a constituição de novas ações de formação na JEIF.

O questionário avaliativo feito com os professores - sobre o processo realizado na formação continuada analisada nesta pesquisa, ao final do segundo ano da pesquisa (2011) - questiona a importância da proposta de formação para o

trabalho pedagógico. Se houve impactos na vida profissional e pessoal dos participantes. Quais foram? Enfim, se houve correspondência com suas necessidades educativas, bem como sugestões para novos encaminhamentos para nossa proposta de formação.

No quadro síntese a seguir são apresentados os registros de dois professores que apresentam alguns elementos na análise da atividade formativa na pesquisa.

Quadro 5 – Impactos da formação na JEIF

	PI	PG
Impactos da formação na vida	<p>Acredito que a formação contribuiu na correlação entre teoria e prática educativa. As discussões puderam abranger as questões postas pelos professores em seu dia-a-dia escolar. Na minha vida particularmente, a formação contribuiu para entender melhor minha prática educativa, assim como, a relação professor-aluno. Pude notar o quão os aspectos culturais e sociais interferem e permeiam o mundo escolar. (2011, registro escrito)</p>	<p>Permitiu resgatar saberes e principalmente a reflexão quanto à contribuição de outras áreas do conhecimento com a educação. (2011, registro escrito)</p>
Mudanças na formação profissional	<p>Sim, durante a formação pude perceber e me colocar de uma maneira diferente enquanto docente. A Formação mobilizou em mim mudanças, tais como, questionar com maior consciência determinadas práticas educativas equivocadas, inclusive as minhas. (2011, registro escrito)</p>	<p>Acredito que reforça a nossa prática na busca da realização de trabalhos mais aprimorados em sala de aula. (2011, registro escrito)</p>
Quais foram	<p>Busquei experimentar outras formas de conduzir minhas aulas. Formei grupos de estudos com as crianças, incentivei mais a pesquisa e a descoberta, dentro de certas limitações impostas pela escola. (2011, registro escrito)</p>	<p>As mudanças estão relacionadas a postura quanto educador mais tolerante e mais humano. (2011, registro escrito)</p>

<p>Parecer sobre a formação e considerações sobre as correspondências entre as necessidades do trabalho educativo</p>	<p>Considero a Formação satisfatória, pois tentei transformar algo em minha prática, assim como, a maneira de pensar a educação escolar para além da mera transmissão de conhecimentos. Gostei muito do dia que realizamos a discussão sobre a importância da aquisição da linguagem escrita e a complementação com o vídeo (Animação Vida Maria). Tal debate foi fundamental para esclarecer a educação enquanto um direito a que o docente e a escola jamais poderão privar seus alunos. (2011, registro escrito)</p>	<p>O estudo nos permitiu ampliar a reflexão do quanto à educação se faz mais importante em tempos atuais. (2011, registro escrito)</p>
<p>Sugestões para JEIF condizentes com as necessidades dos professores</p>	<p>Mesmo sabendo de todas as dificuldades colocadas no cotidiano escolar, acredito que seja necessário um maior envolvimento dos docentes nas discussões e estudos dos textos propostos. Acho que os docentes devem produzir mais ao longo da produção aqui entendida como um texto escrito, como aquela dinâmica em que produzimos reflexões com as diferentes linguagens sobre o que pensávamos a respeito da educação. (2011, registro escrito).</p>	<p>Que possamos trabalhar as temáticas do cotidiano, os quais são importantes neste momento, como, inclusão, diversidade, novas tecnologias, etc. (2011, registro escrito)</p>

Os impactos da formação são observados nos dados apresentados com ênfase a vários aspectos relacionados à *ampliação da compreensão da realidade*, a compreensão das dificuldades enfrentadas e a possibilidade de superação da naturalização e psicologização dos fatos escolares. Estes elementos permitem tratar as questões do âmbito escolar e provocar a busca por outras formas de superação dos processos que compõem a maioria das formações, pensando a própria prática pela mediação da teoria.

Os professores ainda ressaltam a necessidade de encontrar espaços na própria vida para aprofundamento em leituras. O que criaria a possibilidade de ampliar as discussões coletivas, entendidas como determinante para a compreensão de novas ações e operações para a atividade de ensino - a práxis pedagógica criativa.

As respostas, sintetizadas, ampliam as possibilidades de compreender se a formação efetivamente promoveu transformações na coletividade de estudos, na

constituição do indivíduo e, como consequência, no trabalho educativo. Por outro lado - ao inserir tais sujeitos em um processo de formação continuada e valorizá-los enquanto sujeitos históricos do seu ato de fazer há uma possibilidade da transformação da consciência no sentido de superar o imediatamente dado.

Apesar de todos os limites apresentados anteriormente para o desenvolvimento da atividade formativa foi possível objetivar o envolvimento dos professores no processo de estudo, dentro das possibilidades deste espaço.

Não se pode perder de vista que a eficácia da formação continuada repousa no envolvimento de todo corpo de professores no trabalho coletivo. Condição fundamental para se alcançar que o “resultado da ação (seja) mais significativo do que o motivo que o realmente o induziu” (LEONTIEV, 2010, p. 70).

Para finalizar, a partir do processo de formação vivido pelos professores e demonstrado nesta pesquisa, considera-se que houve um avanço no movimento de reconstrução dos motivos e dos sentidos para a função profissional dos professores que dela participaram. Como destaque, salienta-se que após o término da pesquisa de campo, que se objetivou na atividade formativa descrita, os professores não aceitam a retomada dos moldes antigos da formação.

Os professores demonstravam em conversas informais e por ações (até no afastamento de suas funções), o descontentamento com os encaminhamentos dados à formação continuada na JEIF por parte dos novos coordenadores que assumiram a governança da escola, após a pesquisa de campo realizada - dois após este período - com diferentes direcionamentos e posições teóricas.

Outros professores buscaram dar continuidade ao estudo em outros espaços de formação (especializações lato sensu, formação à distância, outra graduação, etc.), provocados pela mediação dos conteúdos teóricos que gerou novas necessidades aos professores⁴³. Observa-se que o trabalho - apesar de todos os problemas e limites enfrentados no cotidiano da escola - criou novas possibilidades de formação da consciência dos professores. A atividade formativa

⁴³ Como exemplo, citamos um projeto desenvolvido com os alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental II no ano de 2012, envolvendo alguns professores participantes da pesquisa, que desencadeou um projeto de pesquisa.

providenciou movimentar e esclarecer as possibilidades que a teoria tem para favorecer a prática, sendo esta considerada elemento importante para a criação de novas possibilidades para o trabalho educativo.

O movimento descrito expressa que o significado de providenciar outras ações e operações na formação continuada relacionou-se com o sentido pessoal atribuído à formação por parte dos professores, mesmo que tenha ocorrido somente em alguns momentos possíveis, na atividade de estudo. Os procedimentos descritos explicitam o cuidado de não incorrermos no risco reiterado da culpabilização do professor pela sua incompetência, por parte dos que vivem as demandas e contradições do contexto escolar, sobretudo, pelos que avaliam as ações de formação para a superação desses limites.

Os dados demonstrados representam momentos importantes de desenvolvimento da formação continuada de professores em exercício. Implicaram novas possibilidades para as atividades de ensino posteriores à formação, com novos sentidos e motivos reais para o desenvolvimento escolar. Estes elementos são representativos dos elos estabelecidos com os significados constituídos socialmente.

O desafio posto, ao coletivo em formação, nos momentos dos encontros representa as possibilidades de apropriação dos conhecimentos constituídos historicamente, objetivados no modo de ação e operações realizado. Ao ter como finalidade atingir os objetivos propostos para a qualificação do professor condizente com as necessidades atuais dos estudantes.

Se de início, os encontros pareciam ser ocasionais - pela minha função de pesquisadora que atuava como professora readaptada - os esforços despendidos para enfrentar o desafio posto, revestiu-se de intencionalidade, com a sistematização e organização no desenvolvimento da pesquisa por meio de atividades de estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como problemática de pesquisa a investigação sobre as possibilidades e os limites que emergem das condições concretas no contexto escolar para que a JEIF seja um espaço possível para a objetivação da atividade formativa, foram descritos no capítulo anterior alguns aspectos que expressam as contradições existentes neste espaço de formação oficial vigente no Município de São Paulo.

Identifica-se, a partir dos estudos teórico e de campo realizados, que a referida política para a formação de professores em exercício se configura como uma possibilidade importante no contexto educacional. No entanto, contém em sua estrutura organizacional contradições que distanciam as possibilidades de objetivação da formação das necessidades para a formação continuada dos professores. O discurso dos órgãos oficiais do Estado proclama, por outro lado, a incompetência dos professores expressa no fracasso escolar, fato este ancorado em resultados que deixam de contemplar a falta de condições objetivas para o sucesso da formação continuada.

Não desconsiderando outros aspectos estruturais que provavelmente amenizariam os limites encontrados na formação continuada de professores, existe ainda a *descontinuidade da organização deste espaço*, devido ao histórico da própria política educacional e pela remoção de professores, diretores, coordenadores e assistentes das unidades escolares. Um dos fatores para a ocorrência da descontinuidade do trabalho educativo e da formação continuada nas escolas refere-se à formação específica dos que assumem a governança da escola que, em vários momentos, não considera o projeto de formação continuada em andamento para implantar novas ações, de cunho subjetivo.

De certo, a forma de condução do espaço de formação continuada pela legislação em vigor contribuiu para o fracasso da própria política, uma vez que se identificam inúmeras ausências, referendando uma aparente ilusão de eficiência deste lócus, a qual deve ser organizado para o fortalecimento da democratização da

escola pública. A exclusão dos professores do poder decisório no interior das unidades escolares no que se refere à organização interna da formação continuada e a não valorização de sua participação são evidências da aparente ilusão da democratização da escola e da formação de professores.

No que se refere especificamente ao espaço de formação continuada de professores de uma escola municipal de São Paulo, os resultados desta investigação apresentam alguns condicionantes que limitam a objetivação da atividade formativa do professor em exercício. Indicam os limites impostos pela organização da política de Estado como produtos da sociedade seletiva e classista, produzidos pela organização social e pela alienação nas atividades em geral.

Diante das reflexões realizadas ao longo da formação de professores aqui analisada, são elencados de forma sintética alguns limites e possibilidades identificados a partir dos dois eixos, que se imbricam mutuamente, e determinam a unidade de análise como sendo *as condições concretas da formação continuada*: as condições materiais e organizacionais na escola e as condições mediadoras na atividade formativa.

No que se refere às condições materiais e organizacionais na escola, além de ser um espaço institucional de formação de professores em exercício que expressa, ainda que de forma contraditória, uma certa autonomia da escola para atender às suas necessidades específicas, são identificados limites que impedem ou dificultam a sua materialização, sejam eles:

- a) dificuldade de acesso aos materiais imprescindíveis para o desenvolvimento da atividade formativa, no que se refere às necessidades do estudo e do ensino;
- b) rotina de trabalho da governança da escola que não prevê, em consonância com a função da coordenadora, a organização e sistematização das propostas, reflexões e possibilidades para serem trabalhados na JEIF;
- c) inúmeras solicitações imediatas de ordem burocráticas ou cotidianas relacionadas aos alunos e pais que inviabilizavam o período para o estudo;
- d) impedimentos gerados pelo próprio estado físico ou emocional do professor como consequência do cotidiano da escola; as condições sócio-

econômicas e culturais dos docentes impostas pela efetiva condição de trabalho, circunstâncias alienadoras que descaracterizam o trabalho pedagógico;

e) distribuição do tempo e governança das questões pedagógicas na escola dificultam suprir a necessidade teórica dos professores;

f) intervenção da governança da escola (direção e coordenação pedagógica) que caracteriza o despreparo destes profissionais por desconsiderar a necessidade dos momentos de reflexão nas situações de estudo, desrespeitando os propósitos da formação;

g) no exercício das relações interpessoais, desentendimentos e conflitos entre os integrantes deste espaço.

Quanto às questões que envolvem as condições mediadoras na atividade formativa ressalta-se que a formação de professores, organizada de forma diferenciada, pretende atender às necessidades do grupo de professores num contexto específico e a ampliar a consciência deles quanto à finalidade da educação. Apesar das contradições encontradas na objetivação da formação no contexto escolar, a possibilidade de implantação desta formação é identificada como uma possibilidade criada pelas lacunas das políticas de Estado de formação e pela própria organização da escola. Diante da análise realizada, identificam-se limites e possibilidades a serem superados na atividade formativa:

a) insuficiente formação anterior dos professores que dificultam as generalizações;

b) distanciamento entre os motivos e o objetivo inicial da proposição apresentada e os esperados pelos professores que participavam da JEIF desestimula alguns participantes;

c) compreensão da complexificação do cotidiano nos momentos de estudo;

d) importância de a formação atuar na zona de desenvolvimento próximo dos professores;

e) necessidade de ampliar as vivências dos professores no processo de internalização dos conceitos mediados na formação continuada.

Todos estes condicionantes compõem os aspectos presentes no cotidiano

das reuniões coletivas dos professores que participaram desta pesquisa e que integraram a atividade formativa. Contudo, considera-se ser fundamental que se construam novas ações para se efetivar a formação dos professores em exercício, a partir das necessidades particulares do contexto escolar e que sejam levados em conta os motivos, pessoais e coletivos, na organização da atividade formativa. No entanto, apesar da intencionalidade e sistematização na organização da atividade formativa, cabe-nos apontar que as condições concretas são determinadas socialmente e evidenciam os limites e as possibilidades da atividade formativa cumprir com sua finalidade.

Na análise dos modos de ação na atividade formativa observa-se que, apesar destes serem desencadeadores da atividade de estudo no coletivo dos professores, deve-se providenciar ações complementares que atendam às necessidades específicas dos professores, de tal forma a criar possibilidades de uma maior compreensão do conteúdo a ser mediado na formação continuada. Tal procedimento visa ascender a consciência à uma nova realidade a partir de ações complementares de estudo que propiciem estabelecer relação entre a teoria e a prática social visando a sua transformação.

Na formação analisada nesta pesquisa, a mediação da produção humana por meio da atividade artística compõe o conjunto de ações planejadas na formação continuada para ampliar as vivências anteriores dos professores participantes com o intuito de se atingir a finalidade da própria formação. Neste sentido, o objeto artístico é entendido como instrumento que registra a expressão concreta da realidade, como parte da produção elaborada historicamente pelo homem. Assim sendo, o objeto artístico é introduzido como meio e fim na formação continuada. Tal objeto é o registro da expressão histórico-cultural da produção humana a ser internalizada como conteúdo na formação de professores, assim como traz em sua representação simbólica as significações sociais que medeiam a constituição e a formação dos sujeitos nas atividades humanas.

Entretanto, o que se verifica nas formações, em geral, é a expressão do processo de alienação presente nos espaços de escolarização, como já apontado neste estudo. Desta forma, anuncia-se como necessidade na organização da

atividade formativa a ampliação da compreensão da realidade escolar como parte da produção social na sociedade de classes, assim como a compreensão de que as dificuldades na atividade de estudo vivenciadas pelos sujeitos, professores e alunos são a expressão das condições mediadoras do conhecimento na sociedade e não podem ser entendidas meramente como a expressão das condições naturais de existência dos próprios sujeitos. Entende-se que as condições concretas evidenciadas nesta pesquisa se objetivam na forma de uma trama que envolve a estrutura para manter a hegemonia social, seletiva e classificatória.

No entanto, não se pode entender o conjunto de ações complementares de estudo dos conteúdos na atividade formativa como uma prática utilitária ou pragmática, mas deve ser compreendido como uma atividade secundária necessária na formação dos sujeitos, como parte das operações na atividade formativa que busca a elevação da consciência dos mesmos ao relacionar a unidade existente entre o interno e o externo – subjetivo e objetivo - em movimento contínuo para que ocorra a apropriação da cultura humana.

A análise dos dados evidencia que o uso de novas ações pedagógicas - as quais visam acessar os conteúdos selecionados pelos professores em atividade de estudo - pode provocá-los a buscar outros conhecimentos e a criar novas possibilidades para ampliar suas práticas pedagógicas. Entende-se que esta ação é considerada importante para superar a fragilidade da formação inicial e as deficiências provocadas no percurso educacional dos próprios professores em formação.

Ao serem criadas ações que ampliem a consciência dos professores em atividade de estudo sobre as condições e circunstâncias que envolvem a constituição do homem, criam-se novas possibilidades para o desenvolvimento de suas potencialidades. Ao serem compartilhadas outras vivências no processo de formação, pode-se propiciar aos professores a constituição de uma práxis criativa que possa vir a ser transformadora das condições concretas na escola.

No que se refere à necessidade de superação das condições concretas no campo da governança da escola, indica-se a necessidade da participação dos sujeitos que atuam neste segmento da escola nos espaços formativos. Concede-se

que a mediação dos conhecimentos científicos pode promover a ampliação da consciência dos professores. Assim, considera-se que a função dos sujeitos atuantes na governança da escola não se limita ao cumprimento burocrático, a reiterar a lei que rege tais espaços, mas também requer o aprender a ouvir e apreender as necessidades dos professores e alunos. Desta forma, criam-se novas possibilidades de intervenção na realidade escolar para se promover transformações e que possibilitem melhorias na qualidade do trabalho educativo. Considera-se, portanto, fundamental que os sujeitos que executam funções técnicas na escola (coordenação e direção) também participem da formação continuada, integrados ao coletivo em estudo.

Reitera-se, assim, a tese defendida nesta pesquisa que identifica a necessidade de se considerar o trabalho coletivo e colaborativo entre os sujeitos que a compõem – equipe de formadores composta pela assessoria e professora colaboradora, coordenação pedagógica como governança da escola e professores em formação - visando a superação da formação em si e por si, em busca de se objetivar a formação para si, para que a finalidade da mesma se objetive na realidade concreta. Verifica-se que sem esta integração entre os sujeitos atuantes na atividade formativa, por qualquer que seja o motivo, a atividade formativa não se objetiva para si. Rompe-se a unidade necessária para a objetivação do trabalho coletivo e colaborativo que tenha por finalidade a transformação da realidade escolar.

O trabalho coletivo na atividade formativa pode criar meios para ampliar a consciência dos sujeitos pela apropriação de novos conhecimentos e providenciar a coibição de práticas autoritárias, potencializando o desenvolvimento do espaço de formação. Outro desdobramento da presença da governança da escola na atividade formativa é a possibilidade para traçar metas coletivas e diminuir os problemas do cotidiano da escola. Este procedimento poderia vir a amenizar as solicitações que envolvem o cotidiano escolar, ampliando as possibilidades da coordenadora pedagógica preparar e articular conteúdos condizentes com as necessidades específicas da unidade escolar.

Em síntese, o estudo realizado sobre as condições concretas que

determinam as possibilidades e os limites para a objetivação da atividade formativa no contexto escolar nos leva a desvelar alguns aspectos da realidade escolar que requer a implantação de um trabalho coletivo entre os profissionais que compõe a equipe pedagógica, sejam eles os que atuam em funções técnicas/administrativas ou pedagógicas. No entanto, merece destaque neste processo a própria complexidade que envolve a vida cotidiana de todos nós, que dificultam ao professor estar em atividade de estudo. Este aspecto compõe mais um dos problemas concretos para o desenvolvimento das atividades no coletivo de professores.

Enquanto professora da unidade de ensino e como pesquisadora que contribuiu na organização das ações pedagógicas na atividade formativa identifiquei a trama e as dificuldades que estão inclusas na atividade de estudo como parte da atividade formativa.

Apesar da formação continuada não ser compatível com a proposta educacional vigente, o estudo vislumbrou criar um espaço não delineado por concepções ideológicas ou aspirações políticas, mas com a intenção de compartilhar reflexões sobre a formação dos sujeitos que integram a sociedade contemporânea, os problemas do cotidiano escolar e a formação dos profissionais da educação.

Considera-se que a função do formador deva direcionar propostas pedagógicas às expectativas e necessidades do coletivo por meio dos conhecimentos produzidos pela arte, pela ciência e pela política. Para superar, mesmo que parcialmente, os problemas do cotidiano escolar, o professor necessita ser um estudante e um investigador de sua própria realidade, num constante questionar de sua própria ação, mediada pelo conhecimento que o possibilite objetivar uma práxis transformadora no contexto escolar.

Com a mediação do conhecimento nos campos da psicologia escolar na formação continuada, buscam-se criar novas possibilidades na formação e na atuação do professor que garantam a estes sujeitos em atividade compreender “o que são e por que o são”, não de uma forma reducionista que limite suas explicações sobre o próprio indivíduo ou à família, mas uma explicação que contemple a complexificação do contexto social e político no qual vivemos, de forma a entender as políticas de educação que envolve a necessidade coletiva atual, a

proposta de inclusão.

A pesquisa demonstrou que para se objetivar as finalidades de uma formação continuada que tem como perspectiva a transformação da realidade escolar deve-se investir na participação coletiva e efetiva dos sujeitos em atividade para a construção da escola democrática. Esta não se constituirá na forma de projetos, e nem mesmo somente a partir de leis, mas ocorrerá a partir de grupos de trabalho e estudo que se organizam de forma crítica para agir conscientemente sobre a realidade para construir um novo trabalho pedagógico. Neste contexto, para se reverter a realidade caótica na escola é imprescindível que o professorado participe de processos de reflexão crítica de cunho ético-político, independente das determinações da governança da escola e das políticas vigentes.

Assim, destaca-se que para a construção de um trabalho coletivo há a necessidade de uma formação que contemple a tomada de consciência por parte dos profissionais da educação sobre os objetivos educacionais, ao mesmo tempo em que permitam articulações para a construção da autonomia da escola e do professor. A partir dos princípios teóricos anunciados, considera-se que existem caminhos a serem percorridos para se efetivar a formação do professor enquanto sujeito ativo no exercício de sua função social.

Considera-se, portanto, que o professor, enquanto organizador do ensino, deve ser capaz de realizar as ações necessárias e adequadas para a apropriação do conhecimento construído historicamente por parte dos estudantes. No campo da formação de formadores deve-se ponderar que devam ser criadas possibilidades para garantir o desenvolvimento de novas ações pedagógicas como produto da atividade de estudo do professor. Desta forma, devem ser criadas novas possibilidades para o avanço no processo de escolarização de jovens e crianças.

Conferiu-se que as contradições internas na política de Estado para a formação de professores no Município de São Paulo, mesmo que implicitamente, expressam os limites para que a escola exerça de forma plena a função esperada e necessária para que a finalidade da formação de professores seja atingida. Assim, a sistematização para o trabalho pedagógico na formação dos professores acaba não sendo objetivada e, muitas vezes, permanecem no âmbito burocrático, como simples

cumprimento de tarefas, e não consegue se constituir como práxis escolar transformadora. Tal situação é indicada como a expressão de ações alienantes e alienadoras que não contemplam a necessidade humana, conforme o pensamento marxiano, que possibilite desenvolver os *órgãos de sua individualidade*.

Ao fim e ao cabo, torna-se fundamental e urgente um amplo debate sobre as reais possibilidades de uma educação que deixe de ser vista como mercadoria para atingir sua função essencial na sociedade, isto é, resgatar o homem em sua essência, e não em sua mera aparência, emancipando-o pela apropriação do conhecimento.

Para finalizar pode-se, de forma geral, ressaltar que a qualificação insuficiente do professor não ocorre meramente pela disputa política, mas pela manutenção da hegemonia dominante que responde aos problemas que vivemos. O processo apresentado nesta pesquisa revelou a angústia e o sofrimento que tais articulações políticas provocam no professor em exercício de seu trabalho, entendendo-as como determinantes para o excesso de faltas, de afastamentos e do abandono educacional que se objetiva na prática educacional. Conclui-se que os problemas, nesta dimensão, não permanecem na dimensão pedagógica, mas, fundamentalmente são de ordem política.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M; VASCONCELLOS, C. M. Por que visitar Museus? In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p.104-116.

ARISTÓTELES. **Ética à nicômaco**. Tradução do grego Antonio de Castro Caieiro. Local: Atlas. s/d.

ASBAHR, F. da. S. F. **Porque aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. 220f. Tese -Doutorado – Programa de Pós- Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico**: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Psicologia escolar e desenvolvimento humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

APPLE, M. W. **A política do conhecimento oficial**: um currículo nacional faz sentido? Política cultural e educação; tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de história. 1994. 141f. Tese - Doutorado Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1994.

BATALHA, C. H. M. A formação da classe operária e projetos de identidade. In: FERREIRA, S.; DELGADO, L. A. N. (org.) **O Brasil Republicano**. O tempo do liberalismo excludente: da proclamação da república a revolução de 1930. 3. ed. , Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. livro 1,p.161-190.

BERNARDES, M. E. M; MOURA, M. O. de. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa**, n.35, p. 463-478, 2009.

BERNARDES, M. E. M. A educação como mediação na teoria histórico- cultural: compromissos ético e político no processo de emancipação humana. **Psicologia Política**, vol. 10. Nº 20. p. 345-361. 2010.

_____. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicologia**

Escolar e Educacional, SP. V. 15, n. 2, Jul/ Dez, 2011. p. 323-332.

_____. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria Histórico-Cultural para o ensino e aprendizagem. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

_____. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Revista Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas: SP. v. 13, nº 2, p 235 – 242, Jul./Dez. 2009.

_____. Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. 2006. 330 f. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

_____. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo: ABRAPEE, v.13 n.2, p. 235-242, Julho/Dezembro 2009.

_____. A consciência na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural. **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. 16. ed. Unicamp, Campinas: SP. Junqueira & Marin – Livro 1, p. 002386-002397, 2012.

BERNARDES, M. E. M. et al. Educação, sociedade e políticas públicas: concepções da teoria histórico-cultural. In: ZANIRATO, H. S. (Org.) **Mobilização e mudança social**: experiências de participação política na sociedade contemporânea. São Paulo: Anna Blume, 2013

BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. FAAP. São Paulo: Cultrix, 2009.

BORGES, I. C. N. Uma experiência de formação docente na gestão Paulo Freire. In: SAUL A. M. (org.) **Paulo Freire e a formação de educadores**: múltiplos olhares. São Paulo: Articulação Universidade/ Escola, 2000. p. 289-261.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Base para a Educação Nacional. Lei 9394/ 96. MEC, 1996.

BRASIL/ MEC/SEF. Referenciais para formação de professores. Brasília: SEF, 1999.

BRUNO, E. B. G. (et al.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, M.; VILARINHO, L. Formação Continuada de Professores a distancia: desvelamento de focos de estudos expressos em produções acadêmicas. São Paulo: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n.218, p. 73-106, 2007.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Progreso, 1988.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: O ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In: Caderno Cedes. **A psicologia de A. N. Leontiev e a educação contemporânea**. Campinas, SP: CEDES, vol. 24, nº 62, p. 44-63. Abr., 2004.

FACCI, M. G. D. A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vygotskiana. **Psicologia Política**, v.10 n. 20, p. 315-328, Jul/ Dez, 2010.

_____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vygotskyana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Campinas, SP: Autores Associados, 1989.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, S.P: Papiros, 2010.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra 1992.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX: (1914-1991). Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. O Homem e a Cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo** 3.ed., Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p.279-302.

_____. **Actividade, consciência y personalidade**. Havana: Pueblo y Educación, 1993.

_____, Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LOPES, M. M. A favor da desescolarização dos museus. Campinas, SP. : **Educação & Sociedade**. n. 40, p. 443-455, 1991.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2001.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 248 f. Tese Livre docente. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia. Bauru, São Paulo, 2011.

_____. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. 340f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, UNESP, Marília, 2001.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 15. ed. Trad. Reginaldo Sant'anna: Rio de Janeiro: Editora?, 1996.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

MARX, K.; FRIEDRICH, E. **A ideologia alemã**. Tradução Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUÉS, O.C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p. 89-118. 2003.

MELLO, G. N.; REGO, T. C. Formação de professores na América Latina e no Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe**: novas prioridades.

São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004. p. 181-203.

MELLO, S. A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**. São Paulo. v. 10 n.20, p. 329-343, Jul/Dez 2010.

MOURA, M. O. et. al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre o ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O (org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília, DF: Líber Livros, 2010. p. 81-109.

_____. A atividade de Ensino como unidade formadora. In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A. M. P. de (org.) **Ensinar a ensinar**: São Paulo: Pioneira, 2001.

MORRETI V. D.; MOURA, M. O. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**: São Paulo. v. 10 n.20 p. 345-361, 2010.

_____. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: Em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**, v.10. n.20. p. 345-361, JUL.- DEZ, 2010.

MORRETI V. **Professores de matemática em atividade de ensino**. Uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. 2007. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, B. A. Dialética do Singular-Particular-Universal. In: ABRANTES A. A. SILVA N. R.; MARTINS L. M. **Método histórico-social na psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-51.

_____. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

O Enigma de Kaspar Hauser (PT/BR). Jeder Fur sich und gett gegen alle (título Original) Direção: Werner Herzog. Interpretes: Bruno, S; Walter Ladengast; Brigitte Mira; Willy Semmelrogge e outros. Roteiro: Werner Herzog e Jakob, Warssermann. Alemanha Ocidental, 1974. 110min, son., color, gênero drama.

PEREIRA A.. J. **A escrita das Memórias no PEC**: usos e sentidos atribuídos pelo professor-orientador. (Mestrado) f.119. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

POLITZER, G. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Fulgor Limitada; SP. 1963.

SAES, D. **Democracia**. São Paulo: Ática, 1987.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, 2001. **Caderno de formação**. Semana Paulo Freire, 80 anos. NAE -12.

SÃO PAULO, **Secretaria Municipal da Educação de São Paulo**, 1993, Caderno Enfrentar o desafio.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. **SME**. Aos que fazem educação conosco em São Paulo, 1989.

_____. **Secretaria Municipal da Educação de São Paulo**. Construindo a educação pública popular. Diretrizes e prioridades para 1992, ano 4, 1992.

SÃO PAULO, **Secretaria Municipal da Educação de São Paulo**. Diretoria de Orientação Técnica. Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental / São Paulo: SME/ DOT 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 35.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. Escola e democracia. ed. comemorativa. Campinas, SP: Autores, 2008. (coleção educação contemporânea).

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SEMERARO, G. Filosofia da Práxis e (Neo) pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 28-39, 2005.

SERRÃO, M.I.B. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI**. No loop da montanha russa, coordenação Laura de Mello e Souza, Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. (Virando Séculos).

SILVA, S. M. C. da. **Psicologia escolar e arte**. Uma proposta para a formação e atuação profissional. Campinas, SP: Editora Alínea e Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

SME- **Cadernos de Formação**: série Grupos de Formação: CO DOT-EJA/ RT 002/90; CO DOT – Pj 002/90.

_____. **Formação Especial para o Magistério: uma experiência na rede municipal de ensino.** São Paulo, 1989.

SINPPM. **Estatuto dos profissionais da educação.** São Paulo: SINPPM 1993.

Souza D. T. R. de. **A formação continuada e fracasso escolar:** problematizando o argumento da incompetência. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006.

TANAMACHI, E. R. A mediação da psicologia histórico-cultural na atividade de professores e do psicólogo. In: MENDONÇA S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a Escola Atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Editora Junqueira & Marin, 2006, p 65-81.

TANAMACHI, E. R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar:** práticas críticas. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003 p. 11-62.

THILLEN, M. Notas sobre o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (org.) **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Coleção Pensamento Social Latino-Americano.

_____. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VESENTINI, J. W. **A capital da geopolítica.** São Paulo: Ática, 1986.

VILLAS BOAS, R. Os canais institucionais de participação popular. In: _____. (org.). **Participação popular nos governos locais.** *Polis*, Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais, São Paulo, n. 14, 1994. p. 55-62.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A imaginação e a arte na infância.** Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009.