

**UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE
DO SUL - UNIJUÍ**
MESTRADO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS

DANIEL LUÍS STEINMETZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO
PLANALTO MÉDIO DO RIO GRANDE DO SUL**

Ijuí/RS

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DANIEL LUÍS STEINMETZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO
PLANALTO MÉDIO DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Milton Antônio Auth

Ijuí/RS

2008

AGRADECIMENTO

Agradeço a DEUS pela vida, aos Irmãos das Escolas Cristãs pelo incentivo, ao professor orientador Milton Antonio Auth pela incansável orientação, amigos (as) que me instigaram.

“Tudo posso naquele que me dá força!”

RESUMO

A formação de professores cada vez mais necessita ser tematizada e contextualizada, de forma a envolver aqueles que fazem parte diretamente do processo pedagógico de uma instituição. Isso requer planejamentos, estudos, discussões, reflexões, análise e o distanciamento necessário para o acompanhamento pela pesquisa. O foco da investigação põe em pauta a formação continuada de professores de uma instituição de ensino básico e as implicações de certas especificidades da mesma sobre o processo de formação. Mediante a tipologia de Estudo de Caso, um olhar sistemático sobre a instituição situa-a no tempo e no espaço para poder refletir sobre pontos específicos. A base teórica de apoio põe em evidência a complexidade do ato educativo, a influência das interações na constituição dos sujeitos e a formação de professores na atualidade. A análise dos registros realizados no âmbito da escola tem por base categorias como: a apostila adotada pela escola, a confessionalidade, a constituição do sujeito-professor e a escola enquanto ambiente complexo e contextual. Esses indicadores da pesquisa constituem os temas de relevância para o entendimento de uma realidade escolar específica em que tramitam aspectos como a tradição, os ajustes realizados ao longo dos últimos anos e os desafios que os novos tempos impõem.

Palavras-chave: Professores, Formação continuada, Contextualização, Complexidade.

ABSTRACT

The formation of teachers more and more needs to be the subject matter and structured in such a way to involve those who directly are constituents of the pedagogic process of an institution. This requires planning, studies, discussions, reflections, analysis and the necessary distance for the accompaniment by the research. The focus of the investigation puts in question the continued formation of teachers of an institution of basic teaching and the implications of certain specifications of it about the process of formation. By means of the typology of Case Study, a systematic look on the institution situates it in time and space to be able to reflect about specific points. The theoretic basis of support puts in evidence the complexity of the educative act, the influence of the interactions in the constitution of the subjects and the formation of teachers nowadays. The analysis of the registrations accomplished in the school environment has for basis categories such as the textbooks adopted by the school, the confessionals and the constitution of the subject-teacher, the school while a complex environment. These indicators of the research constitute the themes of relevance for the understanding of a specific school reality in which aspects procedure as the tradition, the adjustments accomplished along the last years, and the challenges that the new times impose.

Keywords: Teachers, Continued formation, Context, Complexity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. UM OLHAR SOBRE A ESCOLA E A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	13
1.1 - Introdução	13
1.2 - A Constituição histórica da escola	13
1.3 - Aspectos que interferem na formação continuada	18
1.3.1 - A tradição	20
1.3.2 - O sistema X	22
1.3.3 - Os desafios da escola enquanto sistema complexo	25
1.3.3.1 - Os estudantes	27
1.3.3.2 - Os pais	30
1.3.3.3 - Os professores	35
1.4 - A problemática, os objetivos e a metodologia da pesquisa	38
1.4.1 - Problemática	38
1.4.2 - Objetivos	38
1.4.3 - Aspectos metodológicos	39
2. BASES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	43
2.1 - Introdução	43
2.2 - Reuniões pedagógicas e os projetos interdisciplinares	44
2.2.1 - Reuniões pedagógicas	44
2.2.2 - Projetos interdisciplinares	46
2.3 - Entender a escola enquanto ambiente complexo	50
2.3.1 - Escola	56
2.4 - Saberes docentes e formação profissional	57
2.5 - Espaço e tempo na escola	59
2.6 - Considerações	68
3. A INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	70
3.1 - Introdução	70
3.2 - Categorias de análise	71
3.2.1 - Material do Sistema X e o engessamento na formação continuada dos professores	72
3.2.2 - A tradição da educação profissional e sua influência na formação continuada	77
3.2.3 - A constituição do sujeito professor e as interações do contexto escolar	81
3.2.4 - A compreensão da escola enquanto ambiente complexo	87
3.2.5 - O contexto sociocultural da escola e os conceitos do cotidiano e científico na composição do conhecimento escolar	91
3.3 - Considerações	98

4. CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES	100
4.1 - Introdução	100
4.2 - Considerações Finais	100
4.3 - Perspectivas	106
REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

A necessidade de pensar, característica do ser humano, o leva a refletir em profundidade sobre assuntos que dizem respeito a sua existência e que, por sua vez, causam certa estranheza no seu cotidiano em relação aos fatos e acontecimentos. Estes permitem trazer à tona toda a sua parcela de contribuição para a construção e reconstrução do processo de criação e recriação dessa mesma condição humana. A inquietação e a reflexão sobre assuntos relacionados ao cotidiano podem ser consideradas formas de ação que produzem a singularidade de cada sujeito.

O ser humano pensa e repensa aquilo que o inquieta na sua vida. Na juventude pensa ser dotado de superpoderes, acredita que é capaz de reformar e recriar as situações e fatos do seu cotidiano. Essa necessidade de refazer aquilo que existe é uma característica de não se dar por satisfeito com o que está posto, colocado e definido, pelo fato de cada indivíduo criar as coisas na sua singularidade, de repensar o seu entorno e buscar melhoramentos na sua existência.

Essa necessidade de criar, ao mesmo tempo em que o diferencia dos outros animais, comprova que o ser humano nunca está completo, pronto, o que leva à criação daquilo que é próprio da cultura e de cada ser, assim como algo que se cria e recria a si mesmo, o “my self”. Essa inquietação pode ser o combustível para movimentar tanto o indivíduo quanto seu entorno, para conduzir e movimentar a vida em direção à procura da perfeição ou à busca do seu fim último, que é viver em plenitude na totalidade de cada ser.

Tendo em mente essa peculiaridade do ser humano, este texto tem o objetivo de discorrer sobre o tema da escola, em que individualidades se encontram numa procura de realização e para nela desempenhar o seu papel de propor o processo de ensino e aprendizagens que dê conta dessa busca de realização em plenitude.

Para que essa procura não seja frustrante e sem alento, todavia, é preciso ver, observar e, sobretudo, encontrar pessoas, estruturas e situações concretas nas quais se efetiva essa necessidade. As pessoas que ali se encontram precisam estar imbuídas do seu

dever e compromisso para que possa ser fomentada a possibilidade de uma recriação do que está posto.

De fato, o professor é por excelência aquele que tem o dever e o compromisso social de dar conta da tarefa de conduzir o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos que ali se encontram. É alguém que deve estar em constante busca pelo conhecimento para dar respostas objetivas na condução das suas atividades. Esse sujeito tem o dever de estar bem preparado para essa função social. A preparação passa, em primeiro lugar, por uma formação específica e, em seguida, uma formação continuada que a instituição proporciona. A questão que fica é sobre a real inserção de cada sujeito no processo de buscar a formação mais adequada para desempenhar seu papel, com competência, na escola.

É preciso levar em conta, também, que o sujeito professor não deixa de ser humano quando entra na sala de aula, pois aparecem as imaturidades na relação com as outras individualidades e, essas relações não acontecem, como alguns anos atrás, com atitudes de respeito e de compreensão por parte dos alunos. Na atualidade são mais visíveis as tramas no sentido de conflitos de gerações e de opiniões diferentes, que muitas vezes se mostram intransigentes e sem maleabilidade de ambas as partes: professores e estudantes.

Essa relação conflitiva ocorre na escola de forma escancarada se não houver uma predisposição no sentido de compreender as idades diferentes, que são inegáveis na sua existência. Quando não trabalhadas e ouvidas todas as partes interessadas, torna-se um processo de mão única, gerando descontentamento e não cumprindo com o seu papel social, não no sentido de impor sanções, mas que cada sujeito possa exercer seu papel de agente nesse processo formativo, e, por outro, permitir a mediação e a interação saudável com os outros. Nesse processo fica evidente que a formação do professor, bem como dos demais profissionais que desempenham seu ofício na escola, precisa ser levada em conta. Aliás, este é o ponto central e o foco deste texto.

A intenção é avaliar a possibilidade de proporcionar um processo de formação continuada dos professores em uma instituição de ensino levando em consideração as mais variadas interferências nesse ambiente, com o intuito de dar respostas adequadas àquilo que a realidade escolar exige.

No primeiro capítulo busca-se entender e situar o ambiente no qual é pensado o problema, quer seja a instituição pesquisada no seu passado, evidenciando o presente para projetar algo para o futuro em termos de perspectivas e possibilidades, quer seja um olhar sobre a escola e a delimitação do problema para permitir clareza de análise.

No segundo capítulo fundamenta-se o problema, ou seja, expõem-se as bases de apoio para a formação continuada dos professores da instituição pesquisada para servir de sustentação sobre o que se pensa da situação.

Na seqüência são explicitadas as categorias de análise que emergem ao tematizar o problema da formação continuada dos professores em uma situação específica, colocada como possibilidade de entendimento de uma situação concreta. Buscou-se, assim, organizar o material empírico e fazer as análises necessárias para dar conta do entendimento do problema de pesquisa.

Por último apresentam-se as considerações e perspectivas, que ao longo do processo vêm sendo tematizadas e esclarecidas, para uma tomada de consciência das situações postas e sugerir mudanças, de forma a dar andamento ao processo de construção do conhecimento.

1. UM OLHAR SOBRE A ESCOLA E A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

1.1 - Introdução

Para dar início à discussão do tema da formação continuada dos professores foi necessário situá-la em uma realidade específica, visualizando a escola pesquisada, na prática, e situar o problema na singularidade de uma instituição de ensino. A atenção volta-se para a forma como se organiza e se gesta a escola, em função das pessoas e situações que se colocam e se desenvolvem em cada realidade e, em especial, esta que se vai descrever na seqüência.

Primeiramente buscou-se identificar o que está sendo feito em termos de formação continuada na escola para entender essa realidade e agir sobre ela, ou seja, pôr em evidência o processo de ensino e aprendizagem praticado na instituição pesquisada e como o processo de formação continuada está contribuindo na formação dos professores. Além disso, objetiva-se evidenciar/entender as implicações dessa formação na realidade escolar em questão. Para tanto, a intenção aqui está em expor o problema e situá-lo para tornar possível uma análise sistemática, entendê-la e visualizar alternativas e perspectivas.

1.2 - A Constituição Histórica da Escola

Em 1936, poucos anos depois de ser declarada a emancipação política e administrativa do município, a cidade achava-se em grande desenvolvimento econômico devido à exportação de madeira de pinho. O ano letivo iniciou-se no dia 12 de março,

quando houve o primeiro encontro com os 20 estudantes, número que em junho subia para 80.

Já em 20 de dezembro de 1937, em uma reunião com os pais e a comissão, foi decidido ampliar a primeira escola, abrir internato e iniciar um curso Comercial. Foi solicitada a abertura do curso Comercial, chamado na época de curso Propedêutico, com três anos de duração, preparatório para ingressar no curso de Contador, que recebeu despacho favorável do Ministério da Educação e da Saúde em 1939.

Em 1941 começou a funcionar a Escola de Instrução Militar, para jovens de 19 anos poderem prestar o serviço militar sem passar pelo quartel. Além da instrução militar os estudantes freqüentavam as aulas da escola regular. Também em 1941 mais uma casa foi transformada em sala de aula. Começa a funcionar a Escola Técnica de Comércio Beta, que formava contadores. Em 1943 o fato mais importante foi o início do curso Ginásial Beta. Houve a reforma do ensino do 2º grau, a partir da qual as atuais escolas de Comércio passariam para Escola Técnica de Contabilidade e formariam técnicos em Contabilidade.

Já em 1944, iniciam-se os estudos de projetos para a construção do atual prédio. Em 1945 teve início a construção do atual Colégio, só concluído em 1950, sendo inaugurado em 30 de abril. Em 1957 um fato importante na história do colégio Beta foi a inauguração, no começo do ano letivo, do Escritório Modelo junto a Escola Técnica de Contabilidade. Este escritório era o 3º a ser instalado no Estado e consistia numa ampla sala de aula em que os estudantes do curso aprendiam na prática todas as atividades do comércio

Em 1968 começaram a freqüentar o Ginásio Beta, também, e em definitivo, estudantes do sexo feminino. Com a inauguração do curso Científico em 1968, mudou o nome do Ginásio Beta para o atual Colégio Beta (DIÁRIO DA MANHÃ, 17 de maio de 1997, p. 9).

Em 2006, o Colégio Beta reafirma o seu desejo e seu compromisso em desenvolver e consolidar um trabalho sério, ousado e comprometido com os valores cristãos, éticos e educacionais, em que cada pessoa fosse capaz de buscar e construir seu próprio conhecimento de forma permanente, aprendendo a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, como uma instituição historicamente reconhecida e comprometida com a educação e a formação do cidadão da cidade e região (Plano Global da Escola, 2006).

No início de 2006 o Colégio Beta teve aprovado pela Secretaria Estadual de Educação o curso Normal de Ensino Médio, iniciando as atividades educativas

imediatamente, com um bom número de estudantes, com o intuito de formar professores da Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental.

O foco da nossa investigação é o Colégio Beta, de uma cidade do Planalto Médio do Rio Grande do Sul, o qual atende uma clientela no âmbito de Educação Básica. Está localizado no centro da cidade, ocupando uma área total construída de 4.564,48 m², contando com ginásio de esportes, quadra de jogos, quiosque, praça infantil, área livre, além de laboratórios experimentais, biblioteca e outros setores e espaços de serviços essenciais. Desta área total, 569,17 m² destinam-se para a prática de atividades de Educação Física e recreativas, e 336,06 m² de área pedagógica dos estudantes no espaço aberto, com possibilidade de ser usado a qualquer momento.

A comunidade em que se situa a escola possui uma população de aproximadamente 59.000 habitantes, destacando-se em várias áreas de atividade humana, em especial na prestação de serviços e área educacional. Conta atualmente com duas universidades: uma que oferece 13 cursos, sendo sete de Bacharelado, dois de licenciatura e quatro de Graduação Tecnológica; e outra que oferece 11 cursos de Graduação e um curso Técnico de Segurança no Trabalho, além da Sede Administrativa da UERGS. Ainda dispõe de 43 escolas de Educação Infantil, 40 de Ensino Fundamental e 11 de Ensino Médio, sendo 7 da rede estadual de ensino e 4 de ensino privado.

O referido colégio, ao longo de seus 70 anos de funcionamento, sempre se projetou no cenário educacional nos âmbitos local e regional, retomando nestes dois últimos anos sua história de realizações e conquistas, destacando-se como uma das escolas mais conceituadas devido ao dinamismo e ousadia de sua equipe de trabalho.

Apesar da situação econômica e financeira e da diversidade de ofertas existentes no meio educacional no município, a escola ampliou em 2007 em 18% o número de alunos. Teve destaque especial a Educação Infantil, pois foi priorizado por parte da mantenedora um investimento significativo para reformas e adequações do ambiente, a fim de melhorar os espaços de convivência e aprendizagem.

Aliadas às mudanças na área física, situações pedagógicas diferenciadas possibilitam um alavancar da escola, destacando-se a influência da tradição, a marca da identidade mantenedora¹, a qualidade do ensino oferecido, a proposta educativa e a

¹ A Rede de educação, uma entidade confessional filantrópica, sem fins lucrativos que tem como seus mantenedores seus sócios os quais têm como missão a educação.

afetividade no tratamento com os estudantes, suas famílias e a comunidade, oferta do turno integral, as parcerias e a inserção da escola na comunidade, o material didático do Sistema X² e a formação continuada dos professores e funcionários.

Para fazer frente a este quadro de mudanças a escola se propôs a seguir várias estratégias de ação (iniciadas em 2007), entre elas a escolha dos projetos de formação que seriam iniciados e dentre esses os que deveriam continuar a médio e longo prazos, conforme consta no Plano Estratégico da Comunidade Educativa. Entre os aspectos centrais de ação constam:

- I - Formação de Agentes da Pastoral Estudantil;
- II – Metodologia de projetos;
- III – Qualificação do corpo docente e pessoal técnico-administrativo;
- IV – Marketing Institucional (PROPOSTA EDUCATIVA, 2007).

A instituição tem um histórico de formação do corpo docente, que é projetado pela mantenedora e também pela mantida no início do ano. A formação acontece em reuniões específicas para isso, como também os professores são convidados para participar de seminários, congressos e grupos de estudos formados por interesse. Portanto, esse processo de formação não está sendo instituído recentemente.

Por essa razão os professores são admitidos na instituição já formados, ou melhor, com a sua graduação específica concluída. Quando isso não é possível a escola incentiva a formação, desde a graduação, para que os docentes possam dar conta do trabalho na sala de aula e por consequência proporcionar satisfação aos pais, os quais querem ver resultados quanto à aprendizagem de seus filhos.

Há um grupo de professores que atua na escola há muitos anos e outros vêm ingressando progressivamente. Por um lado, os professores que estão há mais tempo na escola teriam condições de avançar em alguns processos de formação pela sua vasta prática pedagógica; por outro, os professores que ingressaram na instituição e que são formados há pouco, precisam adquirir experiência na atividade docente e entender como a instituição lida com as questões de formação continuada. Mesmo estes revelam certo receio de apresentar novidades e inovações de que a escola tanto necessita nesse momento.

² O Sistema X (Esse símbolo é fictício para preservar a identidade da organização) é a maior corporação do segmento de Educação e Tecnologia no Brasil. Fundado em 1972, possui empresas que lideram os três segmentos em que atuam: educacional, gráfico-editorial e informática. O Grupo X está presente nos 26 Estados brasileiros (mais o Distrito Federal) e mantém negócios em países da Ásia, América do Sul, África, Europa, Oriente Médio, além dos Estados Unidos.

A escola como um todo está vivendo um momento de revitalização do seu número de alunos, dando uma resposta à crise que se estabeleceu no período de 1998 a 2003. Dessa forma, diante de uma gestão pouco transparente, com pouco comprometimento dos seus dirigentes, e pelo descontentamento de estudantes em função do processo ensino e aprendizagem, a escola perdeu num período de dois anos mais da metade de seus estudantes, os quais se transferiram para outras escolas particulares da cidade.

Ao final do ano letivo de 2001 a mantenedora decretou o fechamento da escola, o que levou um grupo de professores, liderados por um de seus pares, a iniciar um processo de reação. Os professores começaram a perceber que perderiam seu emprego, histórias de sucesso, filosofia de vida da instituição, laços familiares, laços afetivos. Deram-se conta de que poderiam fazer algo para reverter a situação. Foi nesse momento que começaram a organizar uma comissão para encontrar alternativas. A mantenedora nomeou uma professora, que na ocasião era supervisora educativa, para assumir a direção da escola.

O grupo de professores começou a ser motivado para estancar a saída de estudantes, para fazer um trabalho diferenciado e para atrair os alunos que haviam deixado a escola. Foi uma tarefa árdua, que custou muitas horas de trabalho fora da sala de aula, e que exigia uma doação individualizada de tempo para propaganda, mostrando trabalhos, participando de atividades que dariam visibilidade ao colégio e à sua marca, que historicamente era uma referência na cidade.

Sentiu-se, então, a necessidade de formação continuada dos seus professores e do pessoal administrativo. Esse processo de formação continuada, também com as reflexões das Jornadas de Formação³ é um espaço privilegiado para frutificar ações de repensar o espaço da sala de aula. Com isso os professores, com a ajuda da Direção e da Supervisão Educativa, começaram a pensar o trabalho, focando em alguns temas que mais tarde se tornaram projetos interdisciplinares. Esses projetos são criações e construções coletivas que ocorrem a partir das discussões nos grandes grupos, e incentivadas pela Direção da escola, como ponto de partida para uma nova forma de fazer a ação pedagógica acontecer.

A metodologia adotada para fazer acontecer esse movimento de repensar a ação na sala de aula foi propiciando uma nova visão ao professor, na perspectiva de se tornar sujeito da sua própria ação de forma atuante e pró-ativa.

³ Jornada de Formação – Reuniões de estudos em que a Direção da escola e seus gestores sugerem temas do interesse da escola e do conjunto de professores e funcionários para discussão, de onde deverão sair proposições para a melhora do desempenho do trabalho pedagógico como um todo.

Os projetos interdisciplinares⁴ são instâncias para pensar e repensar o trabalho cotidiano dos conteúdos pré-fixados da escola, tem a pretensão de integrar a escola à comunidade local, visando à melhoria na qualidade do ensino e, por que não dizer, de vida dos estudantes. O todo da escola foi levado em conta para a confecção e a execução desses projetos. Os professores tiveram o objetivo de indicar caminhos para que os estudantes pudessem conhecer e detectar os problemas existentes na realidade pesquisada, para se darem conta do diferente e de como os outros vivem, realidade que muitas vezes é diferente da sua, tendo muitas privações pela situação econômica e social em que se encontram.

O desenvolvimento desses projetos é realizado com o auxílio de todos os professores nas suas respectivas áreas de saber, para dar a conotação de inter e transdisciplinaridade. O trabalho conjunto de todos os componentes curriculares confere ao trabalho a validade da necessidade social para a aplicação na escola e do ambiente no qual é pensado. Essa forma de atuar pode ser reconhecida como uma intencionalidade para pensar em alternativas que possam superar a fragmentação das áreas específicas de cada saber.

Essa intencionalidade pode aparecer como um ponto de avanço rumo à redução do distanciamento entre a teoria e a prática e, por conseqüência, um avanço da teorização do processo de formação continuada, pelo fato de os projetos terem sido pensados a partir de uma teoria, a qual teve como conseqüência um trabalho de conjunto. O trabalho coletivo dá uma idéia de adaptação ao real, na qual se quer o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem numa dimensão social.

1.3 - Aspectos que interferem na formação continuada

O processo de formação dos professores sempre foi uma prática da mantenedora, como incentivo para organizar um repensar constante do fazer pedagógico da escola como um todo, mas atrelado à concepção de sistema de ensino confessional.

⁴ Projetos interdisciplinares - nome dado aos projetos que são fomentados nas Jornadas Pedagógicas no início do ano letivo com o objetivo de integrar os vários componentes curriculares e trabalhar temas comuns a todos para tornar agradável a aprendizagem e para efetivá-la no cotidiano do estudante.

Nesse processo, constatam-se algumas questões conflitantes, pois, de um lado, os professores antigos da escola têm facilidade de entender essa concepção lassalista, e por isso, muitas vezes se sentem lesados e resistem a participar dessa formação continuada, ou seja, vão mais pela insistência dos seus gestores. Por outro lado, percebe-se alguma desvantagem dos professores mais novos que têm possibilidade de fazer o “novo” acontecer, mas muitas vezes não têm a base teórica e prática que a instituição exige para iniciar e desenvolver essa mudança centrada na filosofia da escola.

Esse trabalho de formação continuada acontece desde o início do ano letivo. Uma semana antes do início das aulas os professores e funcionários são convidados a participar das Jornadas Pedagógicas. Nesses espaços de formação são estudados vários temas de interesse da mantenedora, como a idéia de rede, e também temas que os gestores da escola sentem urgência em estudar para dar suporte ao processo ensino e aprendizagem de qualidade, sobretudo às questões pedagógicas que se fazem necessárias na escola.

Nesse espaço das Jornadas Pedagógicas ocorrem reuniões e trabalhos em grupos, com uma dinâmica para fazer acontecer um processo de revisão dos conteúdos, numa tentativa de apresentá-los de uma maneira mais atrativa aos estudantes e para melhorar o desempenho do professor na sala de aula, como as questões didáticas e pedagógicas.

Durante essas Jornadas Pedagógicas emergem muitas idéias, e muitas vezes os professores saem da reunião com o firme propósito de rever a maneira de apresentar os conteúdos aos estudantes, tornando-os mais atrativos e significativos. Cada professor, na sua área de saber, faz o possível para encontrar alternativas para melhor desempenhar seu papel diante dos aprendentes. Em decorrência dessa formação novas formas de abordar os conteúdos e saberes apresentados aos estudantes começam a ser gestadas. Uma das saídas é a metodologia por projetos, que são fomentados nas Reuniões Pedagógicas no início do ano letivo, como forma de adaptar melhor o conteúdo para a aprendizagem dos alunos. Esses projetos são desenvolvidos durante o ano, mas, muitas vezes não são levados de forma a efetivar ações concretas, pela estrutura pesada dos conteúdos do Sistema X de Ensino, a apostila.

Em função disso, na formação dos professores insiste-se na necessidade de rever a forma de trabalhar, mais especificamente na sala de aula, em função da aprendizagem dos estudantes e também dos professores e de todo o entorno da escola.

A escola é “viva” no sentido de ter muitas atividades extraclasse que visam a proporcionar satisfação aos estudantes, aos pais e aos professores. Há um clima de otimismo em toda a escola, e com isso os professores sentem a necessidade de buscar mais formação e aprofundamento na sua área de conhecimento.

1.3.1 - A Tradição

A escola pesquisada tem uma tradição marcada de sucesso, na educação confessional tinha seu espaço reservado, por força da comunidade, que exigia tal escola para os seus filhos, com uma preocupação de crescimento pessoal e comunitário. Esse espaço, na maioria das vezes, possuía uma força agregadora, a ligação com a Igreja Católica, que tinha como incentivo o “púlpito” para a propaganda no sentido de os pais optarem por essa instituição de ensino e de estarem agindo certo na sua opção.

A confessionalidade da escola possibilitou, ao longo de sua existência, uma conotação de qualidade que tem seus resquícios na voz do “púlpito”. Este termo é empregado para identificar a ligação direta e submissa dos seus gestores às orientações dos padres que dirigiam e coordenavam os atos e liturgias religiosas da época, naquele local e também em toda a Igreja Católica.

Essas orientações repassadas nos “sermões” dominicais orientavam e davam o tom da atitude dos fiéis no decorrer da semana, e como consequência por toda a sua vida. Assim sendo, um fiel seguidor das orientações da Igreja Católica matriculava seus filhos na escola que possuía essa mesma orientação religiosa. Decorrencia disso: não havia tanta necessidade de fazer propaganda do trabalho desenvolvido na escola para procurar adeptos a essa visão pedagógica. Era uma atitude natural, ética e previsível: quem tinha a mínima condição colocava seus filhos na escola que dava suporte aos conceitos paradigmáticos da educação de qualidade.

Os gestores e proprietários da instituição escolar tinham sempre uma ligação estreita com os coordenadores dessa Igreja, os padres. Isso era muito bem-visto pelos pais e estudantes que freqüentavam a escola, como também era uma propaganda eficiente para

assegurar a qualidade e a sustentabilidade da instituição no sentido de garantir o número de alunos e a sua saúde econômica e financeira.

Além disso, os professores que trabalhavam nessa instituição, além da competência profissional, deveriam garantir o testemunho de vida de acordo com a instituição na qual trabalhavam. Ou melhor, viver e testemunhar com a sua vida os valores que a escola professava, que eram os valores da fé da Igreja Católica. Essa situação dava a seus gestores certa tranquilidade na condução do processo de ensino e aprendizagem.

Aos estudantes cabia o papel de cumprir com as determinações da escola, as quais estavam ligadas e conectadas com o que a Igreja pensava sobre a educação, e o que a família e a sociedade pensavam e executavam. Assim sendo, estava-se vivendo certo clima de tranquilidade e organização na escola, em que os estudantes não tinham o empoderamento que têm na atualidade, no sentido de questionar as questões de fé e as determinações de uma instituição de ensino, a ponto de chegar a optar por participar das aulas de Ensino Religioso ou não. Por muito tempo, e historicamente, era inconcebível esse questionamento.

O clima de apoio, tanto da escola quanto da comunidade, era um fator de sucesso. Atualmente na escola, e também de modo geral, ocorre um clima exatamente contrário, no sentido de o estudante optar pela escola que ele próprio quer, sem a interferência da família, e, por outro lado, tem o empoderamento de questionar quaisquer situações alusivas à crença ou fé e que não sejam de seu agrado.

Inverte-se, assim, uma situação de conforto e de tranquilidade da escola num desconforto geral de estar à deriva de compreensões individuais de crença e fé, e da compreensão e compromisso com a educação. Isso, evidentemente, tem o seu preço, econômico e humano, na hora de operacionalizar a prática educativa.

Percebe-se, no entanto, que esse conforto na gestão da escola não é mais uma realidade pela conjuntura que se vive na atualidade. Naturalmente não se pode ter a ilusão de pensar que isso voltará a acontecer. Existem, portanto, outras estratégias que precisam ser adotadas para possibilitar levar adiante o projeto educativo da instituição de ensino, como também dos pais que vivem esse dilema de ter de optar por uma instituição que não condiz com o que esperam dela em função do seu histórico.

É possível pensar e agir no sentido de apresentar uma educação de qualidade para os tempos atuais. Isso só ocorrerá no momento em que os gestores tiverem uma visão de

educação diversa daquela história de sucesso e conforto, e se adequarem a uma nova realidade dentro dos padrões de desconforto e incertezas, porque é o que sugere a idéia de globalidade na educação como uma forma de adaptar a escola aos novos tempos.

Essa história de sucesso, muitas vezes, ofusca os gestores e não lhes permite ver alternativas para propor uma atualização da escola. Não é, porém, o que corre na instituição pesquisada. Há um esforço de visualizar possibilidades que dêem respostas objetivas para a clientela da escola, mas se esbarra nessa possibilidade de voltar aos velhos métodos de imposição que historicamente davam os resultados esperados.

Com isso, tem início a adoção de métodos para reverter a situação de desconforto verificada, e que na maioria das vezes agrava o problema por não dar o resultado esperado e, por descuido se incorpora à história do colégio, sendo difícil desvencilhar-se delas pela carga de apoio por parte dos integrantes da Comunidade Educativa e de descontentamento de outros. Ocorre, assim, uma dificuldade de gerar de maneira adequada o processo de ensino e aprendizagem da escola.

1.3.2 - O Sistema X

O Sistema X é uma corporação do segmento de educação que tem várias instâncias e frentes de atuação: educacional, gráfico-editorial e informática. Encontra-se presente em todos os Estados do Brasil, como também em vários outros países. Essa corporação guia-se pelos valores do saber, da ética, do trabalho e do progresso.

Na área da educação, o Sistema X atua na escola com um manual de trabalho de sala de aula, para os estudantes e também para os professores. A apostila, nome dado ao material que o estudante recebe para acompanhar as atividades em sala de aula, apresenta os conteúdos que deverão ser trabalhados em todos os componentes curriculares, baseados na grade curricular da escola. Os professores são orientados para seguirem essa apostila em razão do grande volume de conteúdos que apresenta, mas que, muitas vezes, não é vencida em função do tempo disponível para o período de um bimestre.

A organização da escola é gestada em função do manual que foi adotado para dar conta de todo o processo de ensino e de aprendizagem. Os estudantes são orientados para

guiarem seus trabalhos e seus estudos pela ordem seqüencial do manual, pelo fato de este ter dado provas de eficiência, supostamente suficientes, diante dos resultados obtidos pelos alunos em tempos anteriores, tanto na escola pesquisada como também o Sistema X como um todo.

A apostila é distribuída uma em cada bimestre, contendo todos os componentes curriculares. No ano letivo tem quatro apostilas, sendo apenas diferenciada para 3ª série do Ensino Médio. A adoção da apostila do Sistema X de educação parece, aparentemente, ser satisfatória pelo fato de ser mais prático na atividade em sala de aula, e também no sentido de haver somente uma apostila para carregar em detrimento ao peso dos vários livros na mochila. Além disso, outra vantagem apontada está relacionada à locomoção da casa para a escola e vive-versa, pois os estudantes não sofrem tanto com o peso e o desconforto do material escolar, o que lhes permite maior liberdade para as suas atividades corriqueiras de caminhar e interagir com os colegas.

Essas questões parecem irrelevantes para o processo ensino e aprendizagem, mas são importantes no momento da aquisição das informações, pelo fato de não se adequar às questões físicas ideais para isso acontecer.

A apostila do X apresenta conteúdos bem definidos e sua metodologia prevê aplicar todos os conteúdos por determinado período planejado. Pela metodologia adotada, essas apostilas foram aplicadas aos estudantes e professores da escola por muito tempo, e com o tempo começam a dar sinais de defasagem do seu conteúdo.

Nesse sentido surge a necessidade de ressaltar algumas questões, entre elas a centralidade do volume dos conteúdos em detrimento da liberdade de criação, tanto do professor quanto do estudante. Isso leva ao engessamento do processo ensino e aprendizagem, o que vai de encontro à aprendizagem significativa.

Uma outra questão é que os estudantes ficam muito presos na sala de aula, seguem rotinas, tendo como conseqüência a indisciplina, a falta de vontade de estudar, de fazer os seus trabalhos fortemente centrados no conteúdo, em contraponto à resignificação do saber que lhes é proposto. A incoerência nessa área é o que proporciona um descontentamento aos estudantes, acompanhado de um enrijecimento da conduta do professor, ocasionando assim um mal-estar geral entre os sujeitos da escola.

A necessidade de lidar com a questão do desejo, da vontade dos estudantes, é de extrema importância para se efetivar o processo ensino e aprendizagem no sentido de o

acesso ao saber ser uma dimensão também subjetiva, isto é, do sujeito-estudante, com a aplicação e implicação da compreensão desse processo por aquele que tem o dever social de ensinar, ou seja, o professor.

A apostila predefinida e predeterminada pode ser encarada como um instrumental para incentivar a “decoreba” de conteúdos para se chegar a um ponto final que, infelizmente, ainda obtém sucesso em vestibulares mais tradicionais, que são de grande procura pelos estudantes do colégio. Ou melhor, para estudar para uma prova, cujos conteúdos e saberes não cumprem a sua função na subjetividade (adaptação do conteúdo aos saberes que ele tem, fazendo a significação e singularização do que está para ser aprendido) do estudante, que é a ressignificação dos saberes, em relação com os aprendidos no cotidiano, para a mudança de compreensão do mundo da vida dos estudantes.

Esse processo de memorização sugerida pelo uso de conteúdos fixados para um fim em si não ajuda a inserir o estudante no mundo, no qual o importante é a relação de saberes. A integração de saberes é o ponto forte dos vestibulares na atualidade. Essa situação fica bem clara se analisarmos o último Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), no qual se observa a integração dos conteúdos nas questões das provas. A esse respeito, um estudante de Ensino Médio do Estado do Pará diz uma frase muito ilustrativa no sentido de dar destaque a essa compreensão: “Teve uma questão de matemática que não tinha nada a ver com matemática” (E. G, 3º E.M. de uma escola da cidade de Altamira, no Estado do Pará), evidentemente ressaltando a dimensão da integração de saberes, o uso da compreensão matemática e da forma de raciocinar desse componente curricular. Em outras palavras, há outras formas de aprender e de ensinar os conteúdos, deixando de lado a tradicional dimensão conteudista e engessada.

A aprendizagem precisa passar pela significação dos conteúdos no sentido de permitir uma compreensão subjetiva do estudante e, por outro lado, uma possibilidade de ter um canal de necessidade para se tornar um saber e não um conteúdo apenas decorado para uma prova, teste ou concurso, para depois ser esquecido e não fazer mais parte da sua vida.

Uma outra questão a ser ressaltada aqui é aquilo que pode ser chamado de mercado. Existe uma tendência de a escola defender que é necessário aprender aquilo que o mercado exige. Para tanto, alguns quesitos acabam sendo privilegiados, como a informática, cujo

conteúdo se resume, muitas vezes, à operação de uma máquina para saber lidar com um determinado programa para trabalhar em determinado setor, o que acarreta uma compreensão pobre do aprender e ensinar informática. Os conteúdos, porém, não são tão reduzidos assim. Não é só saber operar tal programa no computador que habilita para a informática. São muitos os conteúdos que precisam ser levados em consideração para se chegar a compreender esse mundo complexo e complicado da informática. Dizendo de outra forma: o mercado não precisa e não tem necessidade de sujeitos que saibam apenas operar tal máquina, tal programa, mas exige pessoas com potencial para lidar com a diversidade de saberes e informações. Isso possibilita uma nova forma de ver a educação no seu processo de ensino e aprendizagem, como a sua forma de gerenciar essa questão.

Na contramão do que o mundo da vida e o próprio mercado exigem a apostila elaborada com conteúdos prefixados, determinados e estáticos, leva à redução da aprendizagem dos conteúdos, a saber: a necessidade de aprender pela imediata aplicação dos conteúdos ao vestibular e a concepção de educação ultrapassada do mercado vigente como aquisição e informação de conteúdos. Com isso, a formação dos professores se reduz a meros aplicadores de esquemas para facilitar o repasse dos conteúdos propostos por alguém, que se encontra em lugar muito distante da escola e do seu entorno. Como consequência, a formação de professores encarada pela lógica da apostila, pode ser o treinamento na aplicação da apostila como conteúdos não elaborados e significados pelo estudante.

1.3.3 - Os desafios da escola enquanto sistema complexo

A escola está organizada em torno de quatro instâncias sem as quais ela não poderá funcionar de maneira eficaz e eficiente: estudantes, professores, gestores e pais. Esses quatro pontos fazem com que a escola tenha sentido de existir. São realidades sem as quais não se pode falar em uma estrutura que pense a educação dos nossos estudantes como um todo e de forma a dar resultados que sejam satisfatórios para todas as suas partes.

A aprendizagem dos estudantes constitui o objetivo primeiro do trabalho de tantos profissionais e as da escola devem ser organizadas para esse. É em função deles que deve

ser pensada toda a questão pedagógica dessa estrutura, a fim de dar-lhes o valor devido, proporcionando a significação dos conteúdos ali trabalhados.

Os pais são aqueles que dão suporte financeiro e apoio para que esse trabalho seja bem organizado e dê os frutos desejados, tanto para os estudantes quanto para eles mesmos e professores. Aos pais compete dar apoio e segurança para que a escola possa realizar o seu trabalho com eficiência, no sentido de desempenhar o seu papel de forma integral, dando suporte à aprendizagem, que é função dos pais em primeiro lugar no início da vida da criança.

Na escola, ao tratar da questão da contextualização a partir do conhecimento aprendido na escola, pode-se perceber melhor as questões. De acordo com Vygotski, a aprendizagem na escola tem uma estrutura diferente daquela do cotidiano, pelo fato de contar com a mediação do professor, cujo objetivo está centrado no ensino de conteúdos específicos e pré-determinados, com foco na intelectualidade.

Desta forma, os professores são os sujeitos que têm o papel social de fazer com que o ensino escolar aconteça e para tanto devem levar em conta toda a aprendizagem que o estudante teve antes de entrar para o processo sistematizado escolar. Este está sendo um dos grandes entraves para solucionar as questões periféricas ao processo ensino e aprendizagem da escola, tais como: indisciplina, falta de vontade para aprender, aprendizagens desconectadas da realidade.

A escola foi, historicamente, uma instituição visada, e continua a sê-lo pela grande influência que ela exerce no desenvolvimento cultural de uma comunidade. A instituição escolar tem um papel social de direcionar os estudantes para o bom convívio sociedade. Por isso está, não raras vezes, no foco das discussões no sentido de ser questionada pelas formas empregadas para que esse objetivo se concretize.

É preciso perceber que esse espaço de aprendizagens pode auxiliar no direcionamento do que a sociedade, de modo geral, quer imputar aos seus componentes. Um exemplo disso pode ser a idéia de cooperação: uma vez trabalhada na escola a compreensão do seu significado e adotado na prática em situações de cooperação, pode ser entendido e praticado em instâncias de associações de cooperados ou de moradores, pequenos agricultores, entre outros. Nessas situações a escola tem um status importante na compreensão teórica e prática.

O Colégio Beta sempre teve essa preocupação de dar suporte às várias demandas que a comunidade se apresentava. Prova disso é o histórico descrito, que revela as várias vezes que a instituição trocou de nome para melhor se adaptar à realidade que tinha de ser trabalhada e a necessidade de ser aprendida. Havendo necessidades de melhora na sociedade, a escola era usada para a sustentação teórica e prática: Escola de Instrução Militar, Escola Técnica de Contabilidade, Curso Normal, etc. Essas são necessidades que a escola gestou dentro dela em função da necessidade da comunidade do seu entorno.

1.3.3.1 - Os estudantes

Observando a falta de interesse da maioria dos estudantes pelo estudo ou por participar de um processo de aprendizagem nos moldes atuais da escola, vislumbra-se a urgência de repensar as formas como são encaminhados esses processos, considerando que os pais exercem uma maior pressão, tanto nos estudantes quanto na escola, para fomentar o interesse para a aprendizagem. Parece claro que quando os pais auxiliam a escola na condução do processo ensino e aprendizagem, os movimentos internos fluem melhor.

Aqui se quer esclarecer o entendimento dos estudantes nessa estrutura que está definida socialmente para proporcionar o processo ensino e aprendizagem, ou seja, a escola. Como os estudantes vêem o *instituído* - estrutura que está posta na escola, e como vêem o *instituinte* - aquilo que é movimento dentro da escola, tais como as pessoas, processos pedagógicos, a forma de organizar o contingente humano. A compreensão disso vai dar mais visibilidade para diminuir os problemas de ensino e aprendizagem na escola, em que o foco principal deve estar direcionado para os estudantes e suas aprendizagens, assim como para os professores e sua formação continuada para dar conta desse movimento.

Na realidade específica do Colégio Beta, em que os estudantes são provenientes de uma cidade pequena, ainda predominam alguns critérios morais bem presentes que influenciam no momento em que os pais optam pela escola na qual seu filho vai estudar: deva ser confessional e seguir os mesmos padrões nos quais eles acreditavam e que já imprimiram na educação primeira de seus filhos. O Colégio pesquisado se enquadra bem nesse critério. É uma escola confessional católica e, que, portanto, professa essa visão e

compreensão religiosa e, por consequência os professores também são orientados nessa direção.

Observa-se, no entanto, que os estudantes não estão muito interessados nessa preocupação dos pais em oferecer aos seus filhos a mesma direção de fé na qual eles acreditam, pois querem ter a autonomia de pensar as questões religiosas e morais da sua forma, levando em consideração o que está sendo veiculado nos meios de comunicação social e o que está na mídia, para não serem taxados de retrógrados ou ainda serem motivo de chacota pelos seus pares. Na realidade eles se sentem motivados por outras possibilidades que a instituição oferece como o número de colegas que há na escola, as inovações pedagógicas, as atividades extraclasse incentivadas pela instituição e a opção dos colegas mais próximos do círculo de amigos. Dessa forma, o interesse dos alunos se transforma em um impasse na formação do professor.

Quanto à questão de rigidez disciplinar, os estudantes, embora com certo grau de negligência e negação, preferem critérios claros para as questões de disciplina e para saberem se conduzir dentro de um panorama de atitudes que devem observar, e que permitam sua adaptação para a boa convivência no ambiente escolar. Esses critérios precisam estar definidos para conduzir e permitir a transgressão como forma de inovação subjetiva do estudante. Isso porque o jovem pode ser definido como um transgressor das questões rígidas, por ser parte da sua natureza, transgredir para inovar no sentido de fazer do seu jeito o que está posto.

Quando pensamos, todavia, na apostila do Sistema X de Ensino, predefinida e predeterminada, vista como um instrumental para simplesmente incentivar a uma simples repetição de conteúdos para se chegar a um ponto final, que é o sucesso no vestibular, vemos que a mesma acarreta engessamento até no quesito transgressão a que os estudantes são suscetíveis. Ou seja, o foco no conteúdo das provas não permite o cumprimento de funções centrais da escola, como a singularização dos estudantes e a ressignificação dos saberes aprendidos no cotidiano, para a mudança de compreensão do mundo da vida.

Visualizando a escola, assim como está constituída, pode-se perceber que ela funciona a partir de definições estanques, por tratar de um conjunto de disciplinas ou componentes curriculares bem diferenciados na sua área específica ou ainda no seu campo de conhecimento. As áreas de saber fragmentadas tentam dar conta da totalidade do conteúdo que a escola prevê e é repassado aos estudantes. Os estudantes carentes de ações

sistemáticas direcionadas ao compreender e entender o mundo da vida, estas em geral de forma desconexa, nisso, a escola tenta dar ordem a partir da fragmentação dos saberes.

Essa visão pode ser compreendida a partir da formação de signos pessoais e culturais e das mudanças que provocam, tendo por base os escritos de Vigotski e alguns de seus seguidores.

O sistema de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual (VIGOTSKI, 2000, p. 9).

A escola trabalha com signos, expressos por palavras e por instrumentos. Esses signos têm a função, desde que sejam postos no seu conjunto de significação e nos seus devidos lugares, de produzir os efeitos desejados pela instituição e pelos que a procuram para dela tirarem subsídios para aprender a viver melhor e dar conta da sua vida como sujeito da própria história.

A desconexão entre o que a escola propõe e o que a vida exige é o que se quer compreender para ajudar a concretizar uma maior aproximação dessas duas formas de aprendizagem, a fim de dar um direcionamento para que haja maior interesse por parte dos estudantes e um maior aproveitamento dos professores no processo ensino-aprendizagem dentro da instituição escola.

Vigotski nos auxilia afirmando que a escrita é uma forma de expressão. Essa expressão é o desabrochar de uma necessidade interior relevante no sentido de aproximar o que a escola quer ensinar e o que o aluno precisa para aprender.

[...] a escrita deve ter significado para a criança, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (2000, p.156).

A forma de compreender os conteúdos complexos na escola, a partir das várias linguagens, pode ser uma das grandes questões a serem revistas a partir de uma nova visão de aprender e ensinar.

A linguagem empregada na escola e em todos os momentos da vida é complexa. Cada indivíduo tem uma compreensão sobre determinado assunto. O entendimento da

realidade ocorre no momento em que se compreende a situação histórico-cultural de um ambiente.

A mediação da aprendizagem da linguagem, todavia, se dá a partir de uma necessidade que se coloca no aprendiz e à qual o professor ajuda a dar suporte de significação. Sendo assim, o estudante aprende a partir de uma necessidade subjetiva a linguagem do seu meio sociocultural e o professor tem o papel de mediar essa aprendizagem no ambiente escolar. Essa aprendizagem ocorre a partir da redução do hiato entre o cotidiano e a cientificidade do real.

Com isso, a aprendizagem exige uma vontade de superação por parte do estudante. Muitas vezes isso é difícil de ser entendido por ele e pelo seu entorno. O professor precisa criar um ambiente propício para o desenvolvimento do conteúdo e conseqüentemente da aprendizagem, no entanto, não consegue dar conta do processo pela falta de habilidade para conduzir o entendimento das várias formas de linguagens e compreensões que estão presentes na sala de aula.

1.3.3.2 - Os pais

A atual conjuntura do mercado, no âmbito do país, nos revela um conjunto de possibilidades de ascensão social, na medida em que se tenha uma formação sólida e integral e, sobretudo, dentro de um prisma de mercado ascendente, o que requer uma formação profissional de nível técnico ou superior, o que remete para uma possibilidade de sucesso na vida profissional e financeira, nossa e de nossos filhos, com um leque enorme de possibilidades. “Jamais houve na história um período em que o medo fosse tão generalizado e alcançasse todas as áreas da nossa vida: medo do desemprego, medo da fome, medo da violência, medo do outro” (SANTOS, 2005, p. 58). Esse receio atinge também os pais na hora de ajudar os seus filhos e lhes proporcionar um futuro promissor lhes oferecendo uma educação de qualidade, tendo como parâmetro uma vida digna e de sucesso.

A desconexão que existe entre o que a escola apresenta como conteúdo básico e o que a realidade exige não fornece uma preparação para ascender nesse mercado, entendido

como promissor, turbulento e rápido. Somente aqueles que são ágeis na compreensão e no acompanhamento dessas mudanças rápidas é que têm a possibilidade de se integrarem nesse mercado de superfície pantanosa. Milton Santos alerta a esse respeito:

Com a globalização, as técnicas se tornam mais eficazes, sua presença se confunde com o ecúmeno, seu encadeamento praticamente espontâneo se reforça e ao mesmo tempo, o seu uso escapa, sob muitos aspectos, ao domínio da política e se torna subordinado ao mercado (SANTOS, 2005. p. 53).

A eficiência e a rapidez das técnicas são realidades em que os pais dos nossos estudantes, em geral, não têm muito trânsito e por isso sentem com bastante pressão e desconforto essa situação. Ao analisarem essa possibilidade para a ascensão dos filhos emerge essa dúvida. Qual é o papel, como pais, na condução do processo ensino e aprendizagem dos filhos? É papel da escola dar conta da educação dos filhos para o mercado de trabalho?

A escola está defasada em relação ao que está em ebulição no mercado: com seus conteúdos rígidos, fragmentados e com pouca aplicabilidade nesse mercado de trabalho; com a desconexão entre o que a juventude precisa, ante a estagnação das estruturas do instituído da escola. Tudo isso faz com que os pais fiquem apreensivos quanto à integração dos filhos ao mercado de trabalho, gerando apreensão em relação ao seu futuro. Os pais estão preocupados em dar aos filhos uma gama de conteúdos e experiências cada vez maior, para poderem se adaptar cada vez mais a esse mercado ágil, mas traiçoeiro, no sentido de desatualização em um curto período de tempo em função de uma estagnação do processo de ensino e aprendizagem.

No Colégio Beta as coisas são, aparentemente, bastante parecidas. A escola, por meio de seu projeto pedagógico, tenta dar um rumo para essa questão. Por um lado, procura oferecer uma formação com bastante conteúdo. Prova disso é a opção pelo Sistema X, para dar suporte aos estudantes que fazem vestibulares, tentando entrar em uma universidade extremamente concorrida no mercado, e, por outro, vê a necessidade de trabalhar outras questões que darão suporte para o “mundo da vida” dos estudantes que freqüentam suas salas de aula.

A escolha pelo Colégio Beta, tem sido, em boa parte, na palavra dos pais, pela opção que o colégio fez quanto ao Sistema X. Parece que os pais precisam ver que os professores estão trabalhando os conteúdos. A cada dia eles acompanham seus filhos, observando a quantidade de páginas que foram trabalhadas, o que indica, na concepção deles, que as aulas estão tendo rendimento e qualidade. Talvez uma prova disso seja os 64% de aprovação do material pedagógico que o colégio usa, em pesquisa realizada com pais e familiares dos estudantes que ali estudam.

	Muito insatisfeito (a)		Insatisfeito (a)		Satisfeito (a)		Muito Satisfeito (a)		Não se aplica / Não posso opinar		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Qual o seu grau de satisfação com os materiais didático-pedagógicos que utiliza na Escola?	44	2,3%	104	5,6%	1 198	64,0%	402	21,5%	125	6,7%	1 873	100,0%
Como você se sente quanto ao processo avaliativo adotado?	43	2,4%	158	8,8%	1 263	70,3%	293	16,3%	40	2,2%	1 797	100,0%
Total	87	2,4%	262	7,1%	2 461	67,1%	695	18,9%	165	4,5%	3 670	100,0%

	Nada		Pouco		Bem		Muito bem		Não se aplica / Não posso opinar		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Você conhece a Proposta Educativa e o Projeto Pedagógico Lassalista?	146	8,3%	809	46,0%	506	28,8%	182	10,3%	117	6,6%	1 760	100,0%
Você sabe o que sua Escola faz de Serviço Educativo a Pobres?	371	20,6%	684	37,9%	362	20,1%	276	15,3%	112	6,2%	1 805	100,0%
Total	517	14,5%	1 493	41,9%	868	24,3%	458	12,8%	229	6,4%	3 565	100,0%

Fonte: Escola Beta, 2007.

Outro indicativo do que foi exposto anteriormente é a existência de outras escolas na cidade que não adotam o Sistema X. Isso, por um lado, indica o que os pais prezam na educação de seus filhos e o que eles preferem que seja trabalhado; e por outro, o que os filhos querem e precisam para ascender no mercado de trabalho, qual seja: conteúdo técnico farto, por um lado, e por outro, conteúdos de cunho afetivo e emocional, como também o que a escola deve oferecer como escola privada, conseqüentemente paga, com a necessidade de manter um número mínimo de estudantes.

Esse fogo cruzado em que vivem os pais parece alheio ao que a escola tem como Projeto Pedagógico. Quer-se na escola trabalhar questões de consciência, o embate (que a escola proporciona por estar lidando com sujeitos de diversas consciências) como do trabalho em grupo, como lidar com as emoções dos aprendizes, as questões de raciocínio do real, etc., assim como contradizendo nos alerta Milton Santos.

Consumo e competitividade levam ao emagrecimento moral e intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão de mundo, convidando, também, a esquecer a oposição fundamental entre a figura do consumidor e figura do cidadão (2005, p. 49).

Os pais, no entanto, querem ver conteúdos, apostilas, notas e provas. Percebe-se que esse é o grande entrave de gestar uma escola com a ousadia e inovação que a atual conjuntura exige, tendo uma atitude visionária. Infelizmente, é quase impossível ver alternativas nesse espaço escolar em que os entraves são tantos.

Por outro lado, diante do que foi exposto, no Beta tem-se tentado projetos inovadores, sem desconsiderar aquilo que os pais e estudantes sentem como necessidade. Os professores sentem-se num legítimo fogo cruzado: se optarem por inovar e propor um projeto pedagógico ousado, no sentido de instituir a pedagogia por projetos, por exemplo, os pais perceberiam isso como um desvirtuamento da escola e simplesmente tirariam os seus filhos do colégio e optariam por um outro que trabalha de modo “tradicional,” o que seria inviável pelo prejuízo financeiro que acarretaria.

Na escola privada, onde os serviços são pagos, há embates muito mais evidentes. Os pais querem ver resultados do investimento feito no filho. Esse retorno pode ser observado diariamente no que o estudante está fazendo, e isso a apostila do Sistema X faz muito bem. Dessa forma, os gestores hesitam em propor mudanças, pelo receio de assim perder os estudantes para o concorrente, que muitas vezes trabalha de modo mais tradicional e com processos ainda mais fechados. Mais uma vez nos lembra Milton Santos (2005, p. 57): “A competitividade é uma espécie de guerra em que tudo vale”, cuja prática provoca afrouxamentos, como de valores, por exemplo.

Teoricamente, no momento em que os estudantes, professores e pais, como também a comunidade educativa, têm clareza dos projetos de inovação, com a novidade decorrente da instituição dos mesmos, a questão da escolha fica evidente no sentido de optar pela inovação. A instituição, entretanto, precisa ter poder financeiro para arcar com uma possível redução do número de estudantes e por conseqüência problemas na contabilidade.

Os pais preferem a certeza da apostila, pelo fato de lhes permitir constatar os conteúdos que são ensinados a seus filhos do que a maleabilidade que lhes parece ser o trabalho por projetos que o processo centrado na apostila não apresenta. Eles sentem segurança na formação tradicional que os professores possuem, e que por isso conseguem dar conta dos conteúdos da apostila. E não sentem segurança com projetos, uma vez que os

professores não têm formação e experiência. Essa afirmação é difícil de ser digerida, mas como pesquisador e diretor de escola privada, é possível afirmar que uma mudança nessa área não é tão fácil de acontecer.

É óbvio que, depois dos projetos serem desenvolvidos com sucesso e consolidados, a opção pela proposta inovadora é uma consequência daquilo que deu certo, mas até chegar a isso os seus gestores têm um papel decisivo no sentido de ter clareza e ser visionário na proposição da inovação, mas, sobretudo saber lidar com maestria e segurança na proposição das alternativas de inovação e de conseguir equilibrar a questão financeira e as dimensões pedagógicas, evidentemente com destaque para a última.

Em qualquer situação que exige uma mudança, esta não pode ser feita por alguém que vem de fora com uma receita e aplica essa inovação sem levar em conta as dimensões sociais e culturais do ambiente. Sabe-se que essa fórmula de aplicar receitas em educação já se mostrou desastrosa em muitas situações, assim como muitas escolas fizeram com a proposta construtivista alguns anos atrás. Se a proposta tiver os pés firmes na realidade, a tendência é dar certo. Por isso, o medo de ousar é mais prejudicial do que a ousadia que não deu certo. Dessa forma “A nossa grande tarefa é a elaboração de um novo discurso, capaz de desmitificar a competitividade e o consumo e de atenuar, senão desmanchar, a confusão dos espíritos” (SANTOS, 2005, p. 55).

O grande problema da inovação é a incerteza de dar certo. E os pais, principalmente na escola privada, pagam um alto preço para ter esse bem, que é uma escola melhor para seus filhos, e preferem a certeza de prepará-los para a vida profissional. Assim, preferem a garantia de ter algo palpável que possa ser acompanhado e avaliando do que a incerteza de uma inovação que poderá ser mais bem colocada em termos de vida profissional, pessoal, afetiva e financeira.

Na atualidade as escolas confessionais tradicionais vivem esse dilema constante: há a necessidade urgente de algumas mudanças, mas existem medos, temores expressivos e localizados para fazer isso acontecer com garantias pedagógicas e, sobretudo, na dimensão financeira e gerencial.

1.3.3.3 - Os professores

O entendimento com os professores exige especial atenção quando se trata de aspectos como: concepções, prática pedagógica, formação continuada e conhecimento.

Partilho da opinião de Tardif quando este declara:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo em que deveria ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuam competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuam a competência para atuar na sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito para determinar, com outros atores de educação, seus conteúdos e formas. [...] Em segundo lugar, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor (TARDIF, 2003 p. 240-241).

A esses dois pontos citados pelo autor, acresce-se ainda uma terceira situação, ou seja, a fragmentação das disciplinas, que é uma lógica que divide a vida escolar em pequenas “gavetas”, cujo nome técnico e erudito seria os “saberes especializados,” que têm seu preço, muitas vezes alto, na hora da aplicação.

Na realidade do Colégio Beta os gestores estão preocupados com essa questão da inovação, no sentido de propor outras formas mais avançadas de convivências. Sabe-se que ali está a grande oportunidade de levar em conta algumas das defasagens da aprendizagem dos alunos. Na fala da gestora desse educandário pode-se observar tal preocupação ao, deixar transparecer, quando perguntada sobre a questão da transdisciplinaridade e da interdisciplinaridade na formação dos professores, que conseqüentemente atinge os estudantes, como poderia ser a relação dos alunos com os professores e dos professores com seus pares.

Eu acho que sim, está bem relacionado, porém ainda há muito mistério em relação a esses temas. A interdisciplinaridade, por exemplo, infelizmente desde muito tempo, eu acho, na educação se trabalhou muito por gavetinhas, cada um na sua área. Ficando difícil de perceber o trabalho que o outro está desenvolvendo ou mesmo o próprio professor tentar entender as diversas disciplinas integradas entre si. Então eu percebo, assim,

que há uma cultura de poucas relações entre uma disciplina e outra. Nós estamos começando a avançar isso em termos de educação como um todo. Até há alguns esforços para que ocorra mais essa interdisciplinaridade, essa transdisciplinaridade. Os projetos, eu acho, que são um exemplo que hoje procuram envolver de uma forma mais aproximada, assim, quando a pesquisa promove integração de conteúdos e integração de atividades, onde realmente há o diálogo. Há necessidade do diálogo para partilhar e trabalhar em conjunto. É um exercício, acho que é um processo que tem que acontecer com mais seriedade, mais aprofundamento dos dados, enfim. Que os professores tenham mais esse olhar um para o outro e para o conteúdo que o outro está desenvolvendo, por que realmente seja o conteúdo trabalhado de forma interdisciplinar, por que a gente vê assim, tem muito mais sentido o conhecimento (P1).

Percebe-se na fala da professora P1 que existe uma preocupação dos gestores das escolas, de um grande apoio a essa situação de melhorar as relações entre os estudantes, estudantes e professores e, sobretudo, dos professores entre si. Essa é uma necessidade que aparece na escola, pelo simples fato de cada professor ser de uma área e cada área ter o seu espaço bem definido, com períodos bem estruturados para o funcionamento de toda a estrutura da instituição.

Essa situação de aparente organização do ambiente escolar por períodos e por tempos bem definidos pode desorganizar toda uma possibilidade de aprendizagem dos estudantes, pois seus esquemas mentais têm tempos e períodos diferentes, que são imprecisos, e não funcionam de forma estruturada como o faz a escola. A mente humana não trabalha de forma cronológica, tal qual uma máquina, como pensava René Descartes. Esse é o grande questionamento do funcionamento da escola, rígida e definida, que não dá conta do seu papel de proporcionar ensino e aprendizagem. Em função disso, pode ser uma possibilidade repensar os espaços e tempos da escola para podermos desempenhar a difícil tarefa do aprender e ensinar nossos estudantes.

No Colégio Beta a estrutura de funcionamento é quase idêntica a qualquer outra estrutura escolar, onde os professores têm períodos bem definidos para dar conta do ensino do seu componente curricular. A subjetividade, tanto do professor como do estudante, não é levada em conta no sentido de cada indivíduo ter uma forma peculiar de ensinar e aprender. Os professores são orientados para observarem e trabalharem o conteúdo da apostila do Sistema X, que é o principal veículo de trânsito de informações entre professor e estudante e por extensão para a observação dos pais. Há uma consciência nos

professores, e sobretudo nos gestores da instituição, de que é necessário rever essa forma de trabalhar com o conhecimento.

Os professores, por orientação dos seus gestores, precisam seguir o ritmo dessa apostila, que está dividida em bimestres, pois cada bimestre tem seu conteúdo específico para ser trabalhado e aprendido. Esse ritmo engessa os tempos e espaços da escola a tal ponto que fica difícil pensar em alternativas outras de desenvolva o processo de ensino - aprendizagem.

Os professores são estimulados a pensar e executar alternativas, além da apostila, mas aí entra uma questão de concepção de educação: Como eu posso, enquanto professor, pensar uma alternativa se estou absorvido pelo movimento rígido de um conteúdo que tem hora e tempo marcado para ser trabalhado. E o que a formação continuada na escola está fazendo em relação a isso? Como pode ser pensada a formação do professor com foco necessariamente nele, se existem muitas influências desconexas para isso se efetivar?

Na escola as inovações são pensadas e geridas em um espaço propício para isso. Sem essa disposição de espaço e tempo a inovação não tem terreno para nascer e nem ser concebida no imaginário de quem tem o dever de criá-la, exatamente pelo engessamento desse ambiente que está fechado para a possibilidade em função da sobrecarga de atividades corriqueiras no cotidiano.

O Colégio Beta funciona como uma escola normal, como qualquer outra: mesmos espaços e tempos. Assim sendo, é uma escola que está centrada no conteúdo em virtude da adoção dessa forma de conduzir o processo ensino e aprendizagem; espaços e tempos são definidos em função de certos quesitos e centralizados na gestão da direção e dos professores, entre os quais se leva em conta o desejo dos pais em relação à escola e a satisfação dos estudantes.

Nesse ambiente escolar rígido, definido e engessado, o professor também precisa ter um olhar para o problema da construção dos Projetos Interdisciplinares que abranjam todos os componentes curriculares e incluam todos os sujeitos da escola. Esses projetos são organizados no início do ano letivo, quando os professores são chamados para pensar e repensar a sua forma de trabalhar em sala de aula o seu processo ensino e aprendizagem. Isso aparece em função de dinâmicas que são trabalhadas pelos gestores para fazer ocorrer uma mudança no sentido de quebrar as barreiras da rigidez da aplicação do conteúdo, para uma nova forma que pode ser uma pedagogia por projetos.

1.4 - A problemática, os objetivos e a metodologia da pesquisa

1.4.1 – Problemática

Será possível desencadear um processo alternativo de formação continuada de professores numa instituição escolar específica, marcada por aspectos que entram em conflito com diversos interesses e concepções, como o ensino tradicional, confessional, a apostila do Sistema X e outros desafios que o entorno apresenta?

1.4.2 – Objetivos

Para desenvolver esse processo de investigação em uma realidade específica, propomos como:

Objetivo geral

- Avaliar a possibilidade de proporcionar um processo de formação continuada dos professores em uma instituição de ensino levando em consideração as mais variadas interferências nesse ambiente, com o intuito de dar respostas adequadas àquilo que a realidade escolar exige.

Objetivos específicos:

- Verificar o processo de interação que ocorre entre os professores que estão chegando e os que trabalham há mais tempo na instituição e suas implicações na formação continuada;
- Identificar aspectos conflitantes na escola e sua interferência na formação continuada proporcionada pela instituição;

- Analisar como acontece o processo ensino e aprendizagem na instituição, direcionado para dar conta do que os pais exigem da escola, mas que tem como instrumento a apostila do Sistema X de Ensino;
- Averiguar o posicionamento dos professores acerca da formação proposta pela escola, supondo que estão condicionados pelo movimento rígido de um conteúdo que tem hora e tempo marcado para ser trabalhado, e o que a formação continuada na escola está fazendo em relação a isso.

1.4.3 - Aspectos Metodológicos

As dificuldades emergentes ante o desencadeamento do processo de formação continuada de professores de uma escola específica foram as propulsoras para o desenvolvimento do projeto de pesquisa no âmbito do Mestrado em Educação nas Ciências da Unijuí.

Em primeira instância houve a necessidade de solicitar a parceria da direção da escola que seria o alvo da pesquisa, a fim de permitir os espaços e os tempos para a sua efetivação. Em uma reunião pedagógica houve a proposição do trabalho e acordado que na reunião seguinte seriam distribuídos os textos que seriam trabalhados e discutidos com os professores que se dispuseram a participar da pesquisa, ou seja, do Curso Normal - que forma professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os profissionais, em número de oito, fizeram a leitura dos textos indicados para cada encontro e, assim, participaram das discussões e chegaram a um maior entendimento do conteúdo. Como forma de registro foi solicitado aos mesmos que escrevessem suas observações e entendimentos decorrentes do processo de formação que estavam participando. Para manter em sigilo a identidade dos participantes do grupo de estudos, os mesmos foram identificados como P1, P2 e, assim, sucessivamente.

A pesquisa sobre o processo de formação continuada dos professores do Colégio Beta tem as características de um *estudo de caso* (AUTH, 2002; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) pela sua natureza, que é a de promover um processo de investigação de uma realidade específica. Conforme Auth (2002, p. 102):

A pesquisa de estudo de caso “visa à descoberta”. Ainda que fundada em pressupostos iniciais, enfatiza a “interpretação em contexto”, o que deve levar a “uma apreensão mais completa do objeto”; ao focar uma situação-problema estabelece inter-relações entre conhecimentos; recorre a “uma variedade de fontes de informação” ao longo do caso em estudo, via observação direta, entrevistas, gravações, conversas informais, etc; viabiliza “generalizações naturalísticas” para possibilitar a associação de dados da investigação como da experiência própria do pesquisador; procura representar os diferentes e conflitantes pontos de vista decorrentes da situação-problema.

A situação-problema se colocou pela possibilidade de observar o real funcionamento de uma instituição escolar, localizada em determinado local e espaço cultural. Inserido nessa realidade foi possível acompanhar mais de perto o processo, mas também foi necessário desenvolver no curso de Mestrado a condição (formação) de pesquisador para se distanciar do real observado, para possibilitar uma incursão no sentido de compreender as dificuldades quanto à formação dos professores e ao funcionamento adequado da instituição.

A situação observada tem peculiaridades próprias que não são percebidas pelas pessoas que nela vivem cotidianamente, mas com um olhar de pesquisador, usando “os óculos dos teóricos em educação,” buscamos ver aspectos que aí conflitavam: pontos negativos que podem ser melhorados e, por outro lado, pontos fortes que dão à instituição o seu espaço devido, que lhe possibilita cumprir com a sua função social.

As várias interfaces dessa instituição com a rede de escolas e com as peculiaridades locais faz com que sua identificação sofra interferências que às vezes são difíceis de se discernir, mesmo diante dos 70 anos de história. Essa rede é confessional católica, tem um histórico de sucesso institucional, mas agora está passando por dificuldades financeiras, de foco e de ação.

Pelo fato de a formação continuada do Colégio Beta estar ancorada em um projeto de rede, em que várias escolas estão integradas e possuem as mesmas diretrizes e, ao mesmo tempo, a direção da escola está preocupada com a necessidade de dar suporte aos professores no trabalho e desempenho da sala de aula para um melhor entendimento dos conteúdos, criou-se uma situação inusitada. A realidade escolar mostra um descompasso entre o que os professores estão tentando introduzir na sala de aula e o que os estudantes querem e têm necessidade de aprender, criando uma situação de desconforto entre os sujeitos envolvidos.

Enquanto estava se gestando um processo de formação continuada na escola, no início do ano de 2007, como proposta pelos seus gestores, sentiu-se a necessidade de aprofundar essa idéia de formação. A iniciativa foi tomada a partir de alguns encontros pelos próprios professores que passaram a pensar e repensar suas ações na condução do processo de ensino e aprendizagem.

Inicialmente sentiu-se a necessidade de fazer leituras de textos e uma discussão no grupo para “iluminar” a realidade que os professores estavam vivendo. A partir de então, conseguiram marcar outros encontros para discutir, mais a fundo, alguns temas relacionados à vivência do professor na sala de aula, como uma forma de auxiliar no entendimento acerca de entraves que vinham sendo criados entre professores e alunos na sala de aula. Esses obstáculos estavam relacionados com o descontentamento e falta de interesse dos estudantes pela aprendizagem dos conteúdos propostos na escola. O mal-estar gerado aparece nas falas das pessoas que, direta ou indiretamente, participam da escola, em especial dos professores durante as reuniões com seus pares.

Nas atividades iniciais dos estudos do grupo aplicamos um questionário para detectar como os professores compreendiam a conceituação relacionada à sala de aula, tais como: interdisciplinaridade, complexidade, entre outros. Vários docentes perceberam o quanto alguns desses conceitos deveriam estar mais claros para se efetivar o embate da sala de aula, o que levou à continuidade do trabalho de leitura e discussão de textos ligados ao tema da sala de aula. Entre os textos utilizados constam: *O trabalho de sala de aula: teoria para quê?* (de Ana Luíza Smolka e Adriana Frizman Laplane); *A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise* (de Ana Luíza B. Smolka); *A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula* (de Roseli A. Cação Fontana).

Após várias leituras de textos e discussões, objetivando organizar a formação continuada dos professores, propôs-se uma entrevista semi-estruturada com alguns deles a fim de avançar no entendimento da temática, a qual compreende, entre outros aspectos: ensino e aprendizagem, interdisciplinaridade, consciência e prática da sala de aula.

As entrevistas contribuíram para elucidar os entendimentos dos professores sobre os temas expostos. O prosseguimento dos estudos desse grupo foi definido como algo imprescindível para a continuidade da produção intelectual dos professores e um melhor entendimento e compreensão da realidade que cerca todo o contexto escolar.

A seguir são expostas algumas etapas e procedimentos metodológicos:

1. realização de uma pesquisa empírica para identificar aspectos implicados na formação dos professores da instituição;
2. descrições do que os professores realizam para efetivar o processo de ensino e aprendizagem e o reflexo disso na formação com seus pares;
3. mediante um questionário com os educadores buscamos identificar o nível de entendimento da sua formação, bem como da problemática em questão;
4. realização de uma entrevista semi-estruturada com professores sobre o problema em estudo;
5. análise do que teoricamente se pensa em termos de formação, na dimensão histórico-cultural, e o que a prática efetivamente revela.

A partir daí chegamos às categorias de análise citadas e explicadas mais adiante.

2. BASES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

2.1 - Introdução

A formação dos professores é uma instância privilegiada na proposição de alternativas de investigação, em que é possível, nos seus efeitos, vislumbrar formas diferentes de melhoria do processo ensino e aprendizagem no ambiente escolar, uma vez que a formação dos docentes objetiva ao entendimento de uma realidade específica e bem situada. Entre as proposições, podem-se abordar em um primeiro momento os conteúdos específicos para ampliar a formação do próprio sujeito-professor. Outra proposição relaciona-se a como desestabilizar o sujeito-profissional quanto à prática tradicional para que possa relacionar experiência e prática, propor novas atividades de formação e entender esta como um processo que inconcluso.

Na segunda possibilidade, a prática educativa traz consigo experiências que não são tematizadas na academia, ou seja, o limite da formação acadêmica do professor. A prática pedagógica destituída de fundo reflexivo deixa o profissional com a sensação de que é suficiente desenvolver a ação, não havendo necessidade de refletir sobre a mesma; no entanto, na formação continuada dos professores, há uma exigência e uma necessidade de esta ser bem trabalhada para poder dar conta da demanda que influencia significativamente o trabalho desse profissional.

Logo, urge que na instituição escolar esteja presente a preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação, pois se entende que a mesma tem um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem. De fato, a escola requer profissionais que estejam atualizados com os conteúdos e se destaca que isso se reflete na satisfação pessoal dos professores e, conseqüentemente, na sua prática pedagógica e em um melhor entrosamento de todo o processo pedagógico, a saber, currículo, projeto pedagógico, linhas de ação da instituição, entre outros.

2.2 - Reuniões pedagógicas e os projetos interdisciplinares

2.2.1 - Reuniões pedagógicas

As reuniões pedagógicas fazem parte da rotina da instituição, pois propõem aos profissionais uma renovação de seu estado emocional e profissional, e fomentam uma nova forma de apresentar o conteúdo aos estudantes. Possibilitam, então, uma grande gama de incentivos para iniciar bem o ano letivo, além de uma busca de alternativas para melhorar o processo ensino e aprendizagem.

Assim, no primeiro dia das Jornadas Pedagógicas do colégio, iniciou-se pela sensibilização com o grupo todo de profissionais da instituição. Obviamente, a insistência nessa dimensão transcendental ocorre pelo fato de se tratar de uma rede de escolas cristãs católicas e por fazer parte da constituição do ser humano, no sentido de ajudar a dar conta da vida pessoal e profissional.

Depois disso, propôs-se ao grupo uma técnica de integração, na qual se sugeriu aos professores e funcionários que formassem grupos de quatro pessoas para dar andamento ao trabalho de integração.

Na seqüência todos foram conduzidos a uma sala na qual havia várias mesas com quatro cadeiras cada, com uma caixinha fechada em cima de cada mesa. Os grupos foram convidados a abrir as caixinhas e realizarem, entre eles, o que estava escrito no papel contido no seu interior. As frases eram as seguintes: “Conte para os seus colegas uma das formas com que você costuma aliar formação humana com os conteúdos de seu componente curricular, para que seus estudantes tenham garantida a formação integral do ser humano”; “Que palavra poderia resumir seus sonhos para esse ano, por quê?”; “Conte aos colegas um dos cuidados que você costuma ter consigo mesmo em relação aos aspectos físicos”; “Conte aos colegas um dos cuidados que você costuma ter consigo mesmo em relação aos aspectos psíquicos”; “Conte aos seus colegas um dos cuidados que você costuma ter consigo mesmo em relação aos aspectos espirituais...”; “Cada um poderá

contar uma atividade boa que fez em prol de si mesmo durante suas férias...”; “Esse grupo acaba de ser premiado, parabéns, cada um deverá fazer e receber uma massagem nos ombros dos colegas”. Esse trabalho levou aproximadamente duas horas, com o empenho de todos nas atividades de integração.

Os participantes, que no início estavam um pouco desmotivados, após essa atividade sentiram-se dispostos e eufóricos com a reação de todos. Assim, foi cumprido o objetivo proposto, de atividade integradora, a qual obteve bastante sucesso e o resultado foi a motivação para a atividade seguinte.

Na continuidade dos trabalhos foram solicitadas algumas impressões pessoais sobre a técnica de integração; as impressões relatadas foram as mais variadas. Reconheceu-se a necessidade de aprofundar as amizades, com interesse pela pessoa do outro, pelo grupo como forma de fortalecer os laços entre seus pares. Percebeu-se que, mesmo nas férias, sentem falta da convivência com o grupo, pois foi ressaltado como agradável e positivo, pela razão de que proporciona suporte ao trabalho de aprender e ensinar.

Na ocasião ocorreu a manifestação de um professor recém-chegado na escola, o qual ressaltou ter sido bem acolhido no conjunto de profissionais. Seu depoimento foi bem compreendido e todos se sentiram partícipes dessa intervenção. Isso porque existe uma unidade no grupo e uma estabilidade nas relações, fruto do trabalho incentivador da equipe de gestores como um todo.

Outro ponto a ser destacado é sobre o que os professores sentem e como estes sentimentos se refletem no bom andamento dos trabalhos na sala de aula, a exemplo da fala de (P3) “A gente leva essa amizade para a sala de aula com as relações humanas e com os estudantes também”. Logo, a técnica realizada no início do ano letivo vem resultando em melhorias nas relações entre os professores e, por efeito cascata, entre os alunos na sala de aula. Em decorrência disso, é importante essa aplicação de técnicas de autoconhecimento e de manifestações de amizade para um bom início do ano letivo e uma eficaz continuação dos trabalhos ao longo do ano.

Também se destacou que no cotidiano da escola não se ignoram os problemas dos professores e também dos estudantes, mas se tenta resolvê-los internamente, levando em conta suas particularidades. Isso foi ressaltado como um ponto forte do colégio: a preocupação dos gestores com a vida pessoal e subjetiva de cada integrante da comunidade educativa como respeito ao processo de ensino e aprendizagem de cada um. Desta forma, o

fato de todos se integrarem e terem a possibilidade de participar, expressando aquilo que sabem, propicia um sentimento de pertencimento dos professores e funcionários com a idéia de conjunto, o que os gestores definem como extremamente importante.

A dimensão do cuidado é algo que chama a atenção na instituição. Como prova pode-se trazer frases proferidas pelos professores: “Tudo o que é cuidado dura mais”; “O cuidado não só consigo mesmo, mas também com a natureza”; “A grande tarefa da educação é ajudar a tornar o mundo habitável”; “A grande finalidade da educação é gerar a vida com atos conscientes”. Essas são algumas das falas empregadas para destacar o bom ambiente que se criou por meio da orientação da equipe gestora da escola.

O processo de formação continuada dos professores, portanto, precisa levar em conta não somente conteúdos teóricos de forma explanatória, mas também de forma a estimular, no sentido afetivo, o processo de ensino e aprendizagem da instituição. Com isso há uma adesão à causa e têm-se grandes chances de criar um conjunto de intenções para proporcionar um clima agradável de formação e ação na escola.

Assim sendo, a possibilidade de concretizar um processo de formação continuada de professores, de maneira séria, pode expandir a visão de um processo de ensino e aprendizagem com mais clareza e resultar na garantia de um processo de pertencimento de todo um grupo de profissionais. Ademais, a seriedade da instituição de ensino revelará como um todo, o melhor desempenho no seu papel social.

2.2.2 - Projetos Interdisciplinares

Com os projetos interdisciplinares e a abordagem teórica de temas ligados à escola, vive-se o movimento do processo de ensino e aprendizagem estimulado pela discussão na prática. Nesse rumo, as Reuniões Pedagógicas do início do ano constituem uma instância na qual a dimensão teórica fundamenta os conteúdos, para após serem aplicados na prática e, sobretudo, resultarem em suporte para bons projetos, os quais foram pensados no coletivo.

Nesse sentido, com o fomento teórico e com a necessidade de aplicação desses conteúdos, começam a emergir idéias de projetos possíveis de serem aplicados no global

da instituição. Uma dos objetivos da escola é constituir propostas de ação que envolvam professores, estudantes e família.

O embate teórico e político nas reuniões pedagógicas, no entanto, revela algumas situações em que a aplicação prática é inevitável. Há, pois, uma necessidade de criar nos sujeitos da escola, atos conscientes de ação nos seus afazeres cotidianos, para poder dar vazão aos conteúdos trabalhados como provocação e questionamento entre teoria e prática. Isso prova que a questão da consciência é um tema provocador no sentido de ver a sua prática e torná-la um ato consciente. Esse ato acontece no social e, por isso, não é possível pensar a aprendizagem de cada sujeito fora de seu coletivo, ou melhor, do seu ambiente social.

[...] não existe senão homens concretos (não existe homem no vazio). Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais (FREIRE, 2005, p. 39).

É justamente esse ambiente social que forma o sujeito de ação ou de passividade. O sujeito de ação, em certos casos, é identificado como uma reação a alguma causa ou fato que o desagrada e que pode ser diferente no sentido de ter a possibilidade de pensar e repensar a partir do meio em que ele é colocado.

Quando a situação é de passividade, o sujeito se molda e se situa sem reagir contra essas questões de desagravo; ele não reage pelo fato de não ter possibilidade e ousadia de repensar o social. Geralmente essas pessoas são massas de manobra para o desenvolvimento de projetos políticos e individualidades, ditas como “esperteza”. Essa destreza age sobreposta aos outros, que são passivos, e permitem que esse “esperto” se situe dessa forma.

Os homens enquanto seres-em-situação encontram-se submersos em condições espaços-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem [...] Quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens (FREIRE, 2005, p. 38).

O que se propõe é falar do tema da consciência, pois a tomada de consciência ocorre quando o sujeito subjugado passa por um processo de ressignificação da sua ação de subjugação. Essa idéia é desenvolvida por Paulo Freire: “Se a marginalidade não é uma opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é um objeto de violência” (2005, p. 86). Por isso a subjugação ocorre quando o sujeito se permite dar conta dessa submissão, estando nele já o germe da liberdade.

Esta tomada de consciência de sua temporalidade (que lhe vem da sua capacidade de discernir) que lhe permite tomar consciência de sua historicidade, é considerada uma violência para com o oprimido. A reação a essa situação de subjugação ocorre no momento em que o sujeito se torna consciente dessa situação. Coisa que não pode fazer um animal porque não possui esta mesma capacidade de discernimento (FREIRE, 2005, p. 41).

Transpondo essa idéia para a educação, Paulo Freire ressalta que “A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo”, e prossegue na argumentação sobre a questão social, aplicada agora à educação: “É preciso, portanto, fazer dessa conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (idem, p. 46).

Sabe-se que a educação somente acontece no momento em que o sujeito se dispõe a aprender. Necessariamente, reconhecer a sua ignorância em relação a um tema do qual não se tem domínio é fundamental para a aprendizagem acontecer e isso é considerado na tomada de consciência da necessidade de aprender. Nesse sentido, é possível pensar na dimensão da consciência como um ato subjetivo, em relação a algo que já se sabe e sobre o qual se quer ter pleno domínio, tentando a apropriação da totalidade, mas vendo alternativas de ação. Acredita-se que o sujeito só é sujeito a partir da sua constituição, que ocorre no processo de significação dos conceitos, nos quais se forma e se ressignifica na sua necessidade de ser. Isso ocorre porque há uma relação entre humanos que têm uma história de formação e significação no meio cultural em que vivem.

Olhando esse tema da consciência na formação do sujeito, na dimensão que Vygotski (2001) expõe, é possível pensar que o sujeito se constitui no social, da mesma forma que o sujeito professor também se constitui no seu social, embora com certas especificidades distintas do senso comum, pois é nas instâncias de formações científicas percorridas que ele cria uma condição própria para ocupar esse lugar de ação que compartilha com seus alunos. Assim, o professor não deixa de ser resultado de suas vivências ao longo de sua história de aprendiz, que é determinada pelo movimento social a que pertence.

Essas questões sociais são influenciadas pelo biológico e também pelo social. Nas palavras de Angel Pino pode-se perceber que:

As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a

dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (2002, p. 51).

O fato de o homem tornar-se artífice de si mesmo revela a possibilidade de o social agir sobre o sujeito, constituindo-o e ao mesmo tempo possibilitando que o próprio sujeito aja nesse mesmo social, deixando a sua marca de criador e recriador da história.

Nesse sentido, pode-se destacar que o sujeito professor se constitui de maneira similar a outros sujeitos, mas com um importante referencial: ele se constitui e é constituído pelas vivências relacionadas às dimensões pedagógicas e práticas de sala de aula. Por isso, é importante dar-se conta de que a formação científica e prática pedagógica fizeram com que esse sujeito-professor tenha assumido um determinado paradigma, e é a partir dele que vai falar e agir no seu ambiente profissional.

Olhando por outro prisma prático, o sujeito-professor pode estar sendo formado e se autoformar para uma dimensão de adaptabilidade às várias formas de condução dos sistemas ou instituições de ensino. Essa situação faz perceber a inutilidade de conteúdos prefixados e sem maleabilidade.

Isso leva a pensar na questão da influência da formação inicial dos professores - como a sua prática formativa fragmentada - no processo de formação continuada, particularmente no que se refere à idéia do social. É importante pensar na formação continuada desse profissional, que possibilita a adequação desse mesmo sujeito às várias situações novas que possam surgir no seu trabalho e, inclusive, pode trazer um germe de inovação a sua prática.

A conclusão a que se pode chegar é que é inerente a cada sujeito a forma de perceber a sua prática e depende dele o envolvimento em ações voltadas ao como fazer acontecer o processo de ensino e aprendizagem em que está inserido e poder desempenhar adequadamente o seu papel. A saber, para efetivar o entendimento da compreensão da constituição do sujeito e, sobretudo, a constituição do sujeito professor, é necessário valer-se da sua vivência histórico-cultural; pelo fato de o mesmo se constituir no seio cultural, ele também tem um papel a desempenhar e uma possibilidade de se recriar dentro desse cultural, possibilitando mudanças no ambiente a que ele pertence. Dessa forma, a ação do sujeito pode ser entendida como um movimento de vai-vém no sentido de aprender a partir de interações e com estas mudar também o ambiente em que está inserido.

É fato que cada ser humano, como sujeito de sua ação, realiza mudanças, as quais podem ser consideradas como atos conscientes. Pode-se reiterar isso a partir da definição do dicionário Aurélio:

Atributo altamente desenvolvido na espécie humana e que se define por uma oposição básica: é o atributo pelo qual o homem toma em relação ao mundo (e, depois, em relação aos chamados estados interiores subjetivos) aquela distância em que se cria a possibilidade de níveis mais altos de integração [...] senso de responsabilidade (FERREIRA, 1999, p.171).

A prática do sujeito-professor, de modo geral, pode ser definida como um ato de repensar a sua prática educativa e pedagógica, por isso pode ser considerado um ato consciente. Essa prática consciente gera uma volta sobre si mesmo para ressignificar a sua ação, levando a uma melhora no seu desempenho como um ato inovador para se efetivar a sua prática pedagógica. Esta pode ser planejada a partir de uma formação continuada, com os olhos voltados à prática e a efetiva contribuição na aprendizagem dos estudantes que a ele são confiados.

2.3 - Entender a escola enquanto ambiente complexo

A palavra escola, embora entendida por muitos como um simples ambiente de aprendizagem de novos conhecimentos, compreende outros aspectos que precisam ser entendidos: promover um processo de ensino e aprendizagem sistemático e abranger a relação entre escola e sociedade com suas várias nuances e implicações.

A atual realidade escolar, no entanto, precisa ser bem entendida por quem nela atua, mediante uma profunda reflexão sobre a sua estruturação, suas formas de atuação junto aos que a procuram e nela se inserem. Isso, porém, não será possível com a adoção das tradicionais formas de agir e pensar, em geral fragmentadas, lineares e simplistas. Há que se aprender a agir sob outro viés, isto é, que abranja a complexidade do sistema escolar, para que este possa ser compreendido e modificado e, assim, atenda às novas demandas que chegam a ele. Em outras palavras, ao compreender a complexidade da escola e seu entorno, apresentada pelas várias formas e nuances que a compõem, há de se perceber a necessidade de realizar um trabalho diferenciado para que se torne possível

incluir uma quantidade de crianças e jovens que estão fora do alcance da aprendizagem que lhes é, em geral, atribuída e exigida.

Sob essa ótica, a usual adaptação ao modo fragmentário dos saberes pode ser revertida para uma possibilidade de interdisciplinaridade e uma abrangência maior do ato educativo. Há, portanto, uma necessidade de rever o que se quer com a escola e, objetivamente, desencadear essa forma de pensar paradigmática que reavalia e até desfaz a segmentação da aprendizagem dos saberes.

Observa-se que a aprendizagem nesse ambiente complexo ocorre, muitas vezes, de forma difusa e sem uma lógica mensurável, tornando-a mais difícil e complexa. Por sua vez, a mediação dos processos de aprendizagem, a partir de significação e ressignificação dos conteúdos, faz com que o aprendiz tome consciência do ato de aprender e, em consequência, altere o seu entorno com atos conscientes de melhoria na sua vida e no seu cotidiano.

Na escola atual percebe-se que há uma distância entre o que é pensado teoricamente, em detrimento dos atos e atitudes que estão dando sinais de melhora pela necessidade de agir, diminuindo o hiato que existe entre teoria e prática. Por isso, o simples fato de estarem sendo tematizados os assuntos relacionados à escola já é indicativo de que os paradigmas, por consequência, estão sendo pensados e problematizados para possíveis alterações futuras.

O período histórico que se vivencia sugere grandes possibilidades de análise em relação a essa mudança de paradigmas. A facilidade de acessar um grande volume de conteúdos e informações pelos meios de comunicação social, pela Internet, livros didáticos e outros, cria, também, novas possibilidades de questionar a posição da escola, pelo fato de ela ter tido um histórico de transmissão de conteúdos. Sabe-se, ainda, que a informação não garante a aprendizagem, no sentido de defini-la e efetiva-la, mas sim aquilo que é efetivamente integrado na vida de quem aprendeu.

A escola, historicamente, fez e ainda faz o papel de transmitir os conteúdos, em primeira instância, mas deveria atender também à tarefa de produzir a significação desse conteúdo. Por ser transmissão de conteúdos, todavia, não é possível pensar em significação, pelo fato de ser tradicional e não levar em conta toda a história de aprendizagem do aluno. Quer-se, portanto, que no ensino seja considerado o conhecimento do cotidiano e se permita o avanço partindo do que o estudante já sabe. Ou melhor, a

escola tem o dever de considerar e, em parte, ressignificar os conteúdos e conceitos aprendidos no cotidiano, no mundo da vida.

Há certa urgência de repensar essa visão parcial do ato educativo, porque ele não dá conta de acessar todas as possibilidades de aprender do estudante, como as suas emoções e outros fatores que estão além do conteúdo. De fato, a aprendizagem não acontece de modo estanque ou de forma fragmentada, como uma gaveta que se abre e fecha a cada período de 50 minutos na sala de aula.

Ao invés disso, propõe-se realizar ações que possibilitem a interdisciplinaridade dos saberes, buscando estabelecer relações cujo elo recorrente faça um movimento de vaivém, em que seja possível conectar a tessitura dos conteúdos com a vida real do estudante. Melhor dizendo, o conteúdo passa a ser relevante no momento em que se tornar significativo e ecoar na realidade do estudante, de forma a ressignificar o cotidiano. Sobre sua vivência, que está em parte na escola, há um entendimento complexo no sentido de ser peculiar e particular. Cada pessoa, e por consequência cada estudante, é constituída de forma a ser única e irrepetível, pelo fato de ser produzida pelo seu social e cultural. Essa tessitura é compreendida como uma rede, e essa analogia proposta tem a intenção de compreender a realidade e, sobretudo, a aprendizagem, como uma interligação de vários pontos, e todos os pontos com uma mesma função e teor de importância. A realidade, portanto, é complexa por ser tecida simultaneamente com vários pontos e perspectivas a serem considerados.

A visão diferente daquela anterior é originada dos componentes curriculares das chamadas matérias “puras,” isto é, Matemática, Química, Física, pelo fato de nelas se efetivar e se encaixar essa visão paradigmática fragmentária e cartesiana de uma maneira concreta e científica, podendo ser provada e mensurada.

Esses conhecimentos tornam-se mais compreensíveis no momento em que se agregam resultados derivados da dimensão empírica, em detrimento de outros componentes curriculares que não permitem uma mensuração tão exata e nem uma análise tão real do que se aprende ou deixa de aprender, a saber: as Ciências Humanas.

Tem-se, então, uma maneira de ver e analisar essa visão paradigmática, no objetivo de jogar algumas luzes para proporcionar um maior alcance da aprendizagem nas escolas. É o que se pretende com este escrito.

A discussão do tema da complexidade, em nosso meio, é recente e possibilita questionar a compreensão paradigmática da racionalidade, detentora de questões que apresentam definições exatas e lógicas e, conseqüentemente, trazendo certezas sobre os assuntos que se propõe a analisar. A complexidade abre o leque de análise sobre os assuntos relacionados ao mundo da vida e questiona certezas, colocando como ponto forte a questão da complexidade do mundo real. De acordo com Martinazzo (2004, p.13),

[...] a teoria da complexidade vem se constituindo numa presença cada vez mais constante e intensa nos debates acadêmico-científicos da atualidade. Entretanto, entendo que, pelo muito que a teoria da complexidade pode acrescentar, em termos de paradigma, na possibilidade de um outro e diferente olhar sobre os fenômenos e a realidade do mundo, essa teoria ainda não foi suficientemente dimensionada, assimilada e divulgada.

No entendimento de Edgar Morin a complexidade deparou-se com inúmeras dificuldades na tentativa de dar o devido espaço que a teoria exige para se tirar dela o que ela se propõe, que é ver a realidade de maneira complexa. Morin (2006a, p. 35) entende que a “complexidade não se reduz à incerteza, é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados. Está ligada a certa ordem/desordem e sempre tem relação com o acaso.” Desse modo, aquilo que está hipoteticamente ordenado tem na sua essência a possibilidade de ser desordenado. “O complexo é aquilo que é tecido simultaneamente, aí subentendido ordem/desordem, uno/múltiplo, todo/parte, objeto/meio ambiente, objeto/sujeito, claro/escuro” (MORIN, 2000, p.133).

A grande preocupação do autor foi a desconstrução da concepção clássica de método, para propor essa nova forma de análise e de compreensão dos fatos e situações, os quais precisam ser desvendados de forma complexa. Na verdade, ele propõe uma reviravolta epistemológica de compreensão da realidade.

Morin revela em suas obras que se está longe de qualquer conclusão definitiva na pretensão de desvendar e conhecer os grandes segredos da origem e da evolução histórica do universo. Esta tarefa parece ser inatingível porque, em primeiro lugar, é da própria natureza do conhecimento a incompletude. Pode-se depreender daí que o conhecimento é sempre algo em aberto, em construção e recorrente, sem nunca permitir uma leitura completa que possa esgotar a totalidade do real complexo. Em segundo lugar, porque o próprio universo não se constitui numa realidade estática, ordenada e concluída, pelo contrário, é uma realidade que se apresenta sempre em novo estágio de evolução/involução

e, conseqüentemente, o conhecimento sempre terá de se renovar e se atualizar para conseguir acompanhar esse processo de evolução do universo.

Na escola, de modo geral, não é isso que se constata pelo simples fato de a sua estrutura estar organizada de forma cartesiana; estão ali presentes esquemas e estruturas rígidas e sem muita perspectiva de mudanças, impossibilitando mexer na espinha dorsal dos sistemas de ensino. Isso acarreta uma formação deficiente dos estudantes, haja vista que são colocados em “caixas rígidas” para ocorrer a aprendizagem, sendo que sua estrutura subjetiva é de aprendizagem a partir do complexo. Esse hiato, que se formou entre a estrutura escolar rígida e a aprendizagem por complexos dos estudantes, é o grande tema em discussão atualmente.

A passagem, do cartesianismo para a complexidade, tem o seu preço na hora de provar a existência de outro viés, de outro método de análise da realidade. Tal desconstrução precisa se desvencilhar do antigo compromisso do “método cartesiano” das certezas, das definições, entre outros, e adotar a compreensão complexa da realidade e da aprendizagem. É uma outra forma de conduzir a construção do conhecimento e da análise das questões a ele pertinentes.

Para Morin, “o uso pleno da racionalidade efetua-se no diálogo com um real que não é totalmente racionalizável” (1986, p.142) e, por isso mesmo “necessitamos de que se cristalize e se enraíze um paradigma que permita o conhecimento complexo” (2000e, p. 32). No pensar complexo, integram-se pontos de vista diferentes, às vezes antagônicos, concorrentes ou complementares, incluindo os mais diferentes campos da racionalidade humana, seja ela mítica, religiosa ou científica (MARTINAZZO, 2004, p. 46).

Essa racionalidade, que no entendimento de Morin engessa a possibilidade de análise na perspectiva da complexidade, não permite uma investigação objetiva e subjetiva do mundo real. A realidade é complexa e a racionalidade, por sua vez, precisa seguir um método para chegar as suas supostas certezas, dificultando com isso uma análise complexa, pois “a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2002, p. 38).

Para melhor entender o artifício da complexidade é preciso clarear os princípios que interligam a compreensão do termo. “Dentro desses princípios (complexidade), três são considerados fundamentais: o dialógico, o recursivo e o hologramático” (MARTINAZZO, 2004, p. 54). Esse entendimento, de princípios complexos, é de fundamental importância na teoria de Morin, destacada por Martinazzo, e também para compreender a sua contribuição para a análise complexa da realidade.

O primeiro princípio da complexidade é o *dialógico*, o qual se funda na associação complexa complementar, concorrente e antagonica, de instâncias necessárias à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado. Consiste em captar a lógica complexa que une noções antagonicas como sapiens/demens, ordem/desordem e organização/desorganização para estruturar a vida real que se fundamenta no antagonismo. Essa dimensão da dialogia sempre se contrapõe e se complementa pelo fato de uma dimensão existir a partir da outra. Uma não se sustenta sem a outra. Por exemplo, quando uma existe é porque a outra se contrapõe e tem necessidade de existir. É, na verdade, o diálogo dos opostos.

Um segundo princípio da complexidade é o *círculo recursivo*, “em que todo momento é, ao mesmo tempo, produto e produtor, que causa e que é causado, e em que o produto é produtor do que o produz, o efeito causador do que o causa” (MORIN, 2000, p. 201) Com isso, a comunidade educativa, na interação, organiza, produz e constitui a escola e, por sua vez, a escola constitui-se em centro educativo que produz a comunidade escolar. Esse movimento de anel recorrente ocorre na inter-relação da mesma forma na sociedade/indivíduo/sociedade.

Parece, portanto, que essa segunda idéia é que se auto e retroalimenta, pelo fato de estar em movimento espiral, no qual a tese se transforma automaticamente em antítese para poder evoluir e nunca chegar a uma certeza absoluta e inquestionável, como comumente se pode ver no paradigma cartesiano.

O terceiro princípio da complexidade é o *hologramático*, em que cada parte contempla o todo e o todo contém as partes, e isso pode ser percebido no campo da Física, da Biologia e da Sociologia. Desta forma, para Morin, a visão hologramática supera tanto a visão holística - que vê apenas o todo e não contempla as partes de um sistema -, quanto a visão reducionista - que inclui apenas as partes de um todo. Na verdade, ao privilegiar o todo, ignorando as partes, a visão holística é, também, reducionista porque analisa somente o todo.

Nessa terceira parte percebe-se que não é possível reduzir o todo às partes e nem as partes ao todo. Essa complexidade não é admitida pela visão paradigmática da racionalidade pelo fato de não ter parâmetros claros e definidos para a análise de uma realidade em questão e, muito menos, quando se trata do problema da educação e da aprendizagem.

2.3.1 - Escola

Esse tema da complexidade escolar é extremamente relevante porque dá ao pesquisador uma gama maior, e uma possibilidade para analisar a realidade e a função da escola. Essa situação fica ainda mais difícil de ser tratada e discutida pela complexidade do ato educativo, em razão de que envolve o todo da aprendizagem e não permite a fragmentação dessa atividade humana.

Em relação à complexidade da qual fala Edgar Morin, “Pode se dizer que o que é complexo diz respeito, por um lado, ao mundo empírico, à incerteza, à incapacidade de ter certeza de tudo, de formular uma lei, de conceber uma ordem absoluta e, de outro [...] a incapacidade de evitar contradições” (MORIN, 2006a. p. 68). Essa idéia de incertezas emerge no momento em que começam a ser tramadas as relações que ocorrem entre os humanos na escola e, mais especificamente, na sala de aula. Esses humanos têm histórias diferentes na sua constituição e agem dentro de uma lógica histórica, cronológica, cultural, de forma coerente em razão de suas aprendizagens ao longo da vida.

Pelo seu histórico de aprendizagem, os humanos agem em função de limites que lhes são impostos pelo momento paradigmático e histórico que estão vivendo. Esses paradigmas condicionam a conduta e o modo de pensar de cada um, porque pautam o modo de entender as relações e os seus entornos na necessidade de dar conta dos mesmos no momento em que a vida vai transcorrendo.

Logo, as aprendizagens que são oferecidas, tanto na escola como fora dela, vão balizar o tipo de análise que cada indivíduo faz da realidade. A aprendizagem que se dá fora da escola é aquela que ocorre no mundo real, cotidiano, do aprendiz, e que pode ser adotada também na escola. A grande diferença em relação à escola é que a aprendizagem é, ou deveria ser, sistematizada e científica, no sentido de ser mensurada e pautada por planejamentos e metodologias prévias e intencionalmente organizadas. Assim, o conhecimento escolar passa a ser entendido como um saber que pode ser universal, isto é, pode ser aprendido por todos os interessados e é um conhecimento definido como válido, porque passou pelo crivo do social e da cientificidade.

Justamente a complexidade, nessa situação, pode ser vista como a maneira de abarcar uma grande quantidade de formas de aprender e de ensinar. Ou seja, os estudantes aprendem da sua maneira e os professores podem ensinar do seu prisma, muitas vezes diferente, mas com um detalhe importante: todos precisam entender o que o professor está a ensinar e todos precisam aprender efetivamente.

2.4 - Saberes docentes e formação profissional

A formação dos docentes, muitas vezes, é vista não como a formação de um profissional da educação, e sim de alguém que não tem necessidade de saber tanto quanto um profissional de qualquer outra área do conhecimento. Isso porque o professor passou por um processo de formação em que não é, em geral, respeitada a sua trajetória de aprendizagem para o seu aprofundamento fragmentado do saber, acarretando deficiências à constituição da habilidade de ensinar.

Em certos ofícios tradicionais, o tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes com o tempo da vida: o trabalho é aprendido através da imersão no ambiente familiar e social, no contato direto e cotidiano com a tarefa dos adultos para cuja realização as crianças e os jovens são formados pouco a pouco, muitas vezes por imitação, repetição e experiência direta do “lebenswelt” do labor. Em várias outras ocupações – e esse é o caso do magistério – a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho (TARDIF, 2003, p. 57).

Percebe-se nesse argumento o reconhecimento de que a formação da docência exige muitos anos de dedicação para haver uma compreensão do que é realmente ser um educador. Precisa haver conhecimento complexo dos conteúdos da sua área específica e, por outro lado, um entendimento profundo da transposição didática desse saber aos estudantes, para que esse profissional possa exercer com eficiência a sua profissão.

Os saberes específicos são, por um lado, aqueles ensinados e trabalhados na universidade para darem conta do trabalho cotidiano do professor e, por outro lado, aqueles que precisam perpassar a aprendizagem subjetiva do profissional que deve dar conta do trabalho na sua prática. Essa aprendizagem do profissional da educação lhes dá suporte no cotidiano da sala de aula como também organiza a sua vida pessoal e singular.

O que nos interessa, justamente, aqui, são as relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores de profissão que atuam no ensino primário e secundário, isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provém, de uma maneira ou outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhe são próprios (TARDIF, 2003, p. 58).

Em outras palavras, os saberes profissionais não são estanques ou comuns a todos os professores. Cada profissional segue um núcleo comum - indispensável para o exercício - que também é ensinado na universidade para as graduações específicas. Mesmo assim, cada trabalhador tem o seu perfil, aquilo que é peculiar a cada um, e que faz o diferencial no exercício de sua profissão.

Os saberes dos professores provenientes dos conhecimentos pessoais, da formação profissional para o magistério, dos programas curriculares e da própria experiência de sala de aula, precisam fazer com que ele se volte sobre si mesmo e reflita sobre sua prática para fazer o processo acontecer com mais eficácia. Procurar culpados pela má qualidade do processo educativo não é a melhor solução. É preciso dar de si e envolver-se nesse processo, como agente pró-ativo, fazendo o processo acontecer pelo envolvimento do profissional, para não perder o fio condutor desse trabalho tão importante e desafiador.

Esse sujeito profissional em constante aperfeiçoamento adquire uma identidade própria que se constitui no coletivo. “Do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula” (TARDIF, 2003, p.70). É importante que o profissional da educação consiga, cada vez mais, diminuir o espaço entre teoria e prática, pelo fato de a prática acontecer a partir de uma teoria bem fundamentada e, por outro lado, ser a prática que fundamenta a ação desse professor na sala de aula. “Noutras palavras, a ilusão tradicional de uma teoria sem a prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes” (TARDIF, 2003, p. 236).

eticamente, o professor tem o dever de ter uma conduta pessoal e profissional que talvez um outro trabalhador não tenha necessidade de ter, pelo fato de estar em evidência toda a sua vida quando se dirige aos seus alunos, principalmente no momento de uma orientação para a vida dos aprendentes. A fala do professor é “uma arma” de acesso aos estudantes, mas por outro lado essa fala exige uma comprovação ética para ter eficácia. Por isso, eticamente o professor precisa ser competente no conteúdo e nas relações para ser significativo para os estudantes.

Chama-se a isso epistemologia da prática profissional, ou seja, o conjunto de saberes empregado pelos profissionais em seu espaço de trabalho para desempenhar todas as suas tarefas. “Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2003, p. 255). Fica aí evidente que o saber tem uma relação com o sujeito para completar o ciclo da sua compreensão.

2.5 - Espaço e Tempo na Escola

A discussão promovida neste texto sobre o espaço e o tempo da contemporaneidade na escola dá-se na perspectiva de quem conhecer a dificuldade do atual fazer pedagógico, pela velocidade das informações, que canalizam a restrição nas elaborações, reelaborações e assimilação das aprendizagens.

Neste cenário, a idéia de globalidade apresenta-se sob a forma de um novo paradigma: por um lado, a visão de um relativo caos e, por outro, abre-se à perspectiva de grande possibilidade de outras formas de análise, que tradicionalmente não eram questionadas e muito menos sobrepostas. A nova forma de ver as relações nacionais, internacionais e locais traz consigo uma carga de realizações para poucos e, por outro lado, um profundo descontentamento para muitos. Isso ocorre por falta de adaptação a essa nova forma que exige rapidez e eficiência, o que faz com que apareçam com facilidade as diferenças sociais, relação entre os que têm e os que não têm acesso ao mercado e, conseqüentemente, ao consumo.

Uma análise dessa realidade refletida na escola permite afirmar que esta se apresenta com lacunas criadas pela velocidade nas informações, em que poucos têm acesso aos bens de consumo de modo geral e ao conhecimento ligado diretamente à escola. A grande maioria não pode usufruir disso pela falta de adaptação ao mercado, por insuficiência de renda ou a aquisição, construção e assimilação do conhecimento. Essa assimilação é necessária para acontecer a adaptação dos conteúdos trabalhados na escola no mundo da vida e do mercado consumidor.

Analisar espaço e tempo na atualidade, porém, torna-se cada dia mais complexo. Quem não está preparado para entender a velocidade das informações e a redução dos espaços pela virtualidade, não consegue acompanhar a História. O espaço a que se confere importância é a escola, que é o lugar onde se processam os ensinamentos e as aprendizagens, tão velozes que a escola tem dificuldade para lidar. Esses espaços-ambientes, muitas vezes, têm seus lugares e tempos questionados pela globalização e não se sabe ao certo para onde ir e como caminhar pela sua frenética velocidade de mudança.

Essa mudança do espaço é uma realidade presente em todos os ambientes que competem pelo mercado; este, por sua vez, mostra-se cada vez mais agressivo, em busca da maior quantidade de produtos para circular nas prateleiras dos pontos de venda e casas de comércio. Com isso, as pessoas começaram a ter certo receio com relação ao futuro e ao que vem pela frente.

Essa mudança paradigmática na execução do tempo é percebida pela velocidade das mudanças das informações e, muitas vezes em tempo real, das trocas de informação e do conhecimento. É a forma como acontecem as marcações dos tempos e dos espaços, e as suas atividades como mercado consumidor, que são executadas pela avassaladora evolução dos tempos, como forma de dar credibilidade às exigências desse mesmo mercado.

Assim, a gestão e o gerenciamento desse espaço, muitas vezes cruel, somente conseguem ser produzidos e conquistados pelo indivíduo mediante boa dose de adaptabilidade, pois requerem competências similares às máquinas, que têm rapidez incalculável, a olho nu, e que muitas vezes não aparecem às pessoas como um todo, na vida comum. Percebe-se, logo, um dos grandes problemas da atualidade: a adaptabilidade, sendo que uma pequena minoria tem acesso garantido a todas essas informações, que ainda são privilégio de poucos. Por outro lado, uma grande maioria, à qual esse acesso é negado por muitas formas, inclusive por um preço muito elevado em relação ao poder de compra. “Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado” (CASTELS, 2005, p. 39). É visível, então, a dificuldade da maior parte da população em inserir-se e adaptar-se a esse mercado de consumo.

É muito provável que esse problema se inicie pela prestação de serviço que é fornecida pelas empresas superespecializadas. O acesso a esse mercado tem um custo muito alto, e somente é possível a uma minoria com poder de compra. Os empreendedores

desse mercado rentável fazem investimentos altíssimos e precisam de um retorno de profissionais bem qualificados e ágeis para darem conta das suas demandas. Esse mercado é muito exigente e excludente por essência.

Parece haver uma lógica de excluir os agentes da exclusão, de redefinir os critérios de valor e de significado em um mundo em que há pouco espaço para os não-iniciados em computadores, para os grupos que consomem menos e os territórios não atualizados com a comunicação. Quando a Rede desliga o Ser, o Ser individual ou coletivo constrói seu significado sem a referência instrumental global: o processo de desconexão torna-se recíproco após a recusa, pelos excluídos, da lógica unilateral de dominação estrutural e exclusão social (CASTELLS, 2005, p. 60).

A dificuldade de percepção desse ambiente voraz ofusca, no mais das vezes, a visão dos próprios criadores desses programas ultravelozes, colocando em crise a sua existência, por escapar do “controle das mãos” e, sobretudo, pela falta de acompanhamento cognitivo da vida normal cotidiana das pessoas. Essas inovações põem em xeque muitos conceitos e paradigmas presentes e vigentes até este momento da História, e que estão sendo questionados e, muitas vezes, revistos, pela falta de adaptabilidade à vida prática humana, pois são condicionados pelo mercado, o qual está em constante e permanente movimento.

Prova de toda essa dependência paradigmática está em um simples exemplo: quando ocorre o lançamento de um brinquedo novo em programas de televisão é imediata a necessidade de consumo das crianças que assistem aos mesmos. Parece ser uma forma de escravidão, incontrolável, pautada pela necessidade de adquirir esses produtos que, em tese, já fazem parte da vida delas porque estão mentalmente condicionadas ao consumo desenfreado que se instalou.

Só que a globalização não é apenas a existência desse novo sistema de técnicas. Ela é também o resultado das ações que asseguram a emergência de um mercado dito global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes. Os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representada pela mais-valia globalizada (SANTOS, 2005, p. 24)

Deste modo, cria-se uma consciência de globalidade, de universalidade, que não conhece fronteiras e nem ambientes intransponíveis e impenetráveis. As idéias de globalidade, em detrimento às de localidade, ficam muito próximas, pelo fato de as informações, de perto e de longe, estarem ao alcance de todos em tempo real, respeitadas as devidas possibilidades de acesso a essas informações.

Parece que, no mundo contemporâneo, existe uma língua universal pela qual a comunicação fica mais fácil e que proporciona um acesso a todos os ambientes e espaços em tempo real. Essa linguagem universal tem o papel de se fazer entender por todos os povos e culturas, tendo como foco principal a criação de sinais estabelecidos de compreensão global. Como exemplo pode-se citar a marca “Coca-cola”.

[...] Um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura, como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicações, modelando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldados por ela (CASTELLS, 2005, p. 40).

Na rotina atual as conexões internacionais são tão grandes que fazem pensar em um único mercado, um pensamento universal e uma globalização do comércio e da ciência. E tudo isso em tempos reais; o europeu e o latino-americano têm acesso às mesmas informações e possibilidades sem se deslocar ou sair da sua área de trabalho ou do seu ambiente de vivências.

Por outro lado, a globalização também traz malefícios e acarreta prejuízos, praticamente na mesma proporção de suas vantagens e de seus benefícios. Um exemplo da vulnerabilidade da globalidade é a gripe aviária, que tão logo foi detectada e descoberta na Ásia e na Europa, causou danos ao produtor de frangos do Rio Grande do Sul e do Paraná. Esse exemplo serve para identificar a existência dessa linguagem universal capaz de promover integração, mas também de uma vulnerabilidade da cultura local.

Esse paradigma impõe um grande prejuízo sobre o local, lesando as culturas, as etnias e as nações. Nesse ambiente, o mercado escraviza qualquer movimento de reação contra esse pensamento único, porque isso contraria o livre comércio, foco de interesse da globalidade. Uma cultura, quando tem suas raízes ainda fortes, tem na sua microação um poder de definir o que pode ser adaptado ou não aos seus costumes e o que não tira a essência dos seus valores no cotidiano. Um exemplo desse fato é o acesso à Internet pelos índios da Amazônia. Eles podem acessar as informações da Web, mas elas não interferem de forma impactante na forma de educarem seus filhos para a caça e a coleta de alimentos.

Por outro lado, há uma forma de reverter essa dimensão de localidade.

A teoria e a cultura pós-modernas celebram o fim da história e, de certa forma, o fim da razão, renunciando a nossa capacidade de entender e encontrar sentido até no que não tem sentido. A suposição implícita é a aceitação da total

individualização do comportamento e da impotência da sociedade ante seu destino (CASTELLS, 2005, p.42).

A individualidade é celebrada contemporaneamente, essencialmente porque interessa à condução do mercado e à criação da necessidade de consumo pela vontade do individual que não está ligado e preso a qualquer pensamento fixo, no sentido transcendente, que impeça o acesso a qualquer produto que seja lançado no mercado.

Nesse emaranhado de conceitos e ações, o espaço e o tempo são, muitas vezes, irrelevantes, mas ao mesmo tempo importantes. Em tese, o espaço virtual não tem mensuração. E o tempo é irreal, porque é instantâneo, “não é necessário esperar”, é tudo em tempo real, como se o diálogo ocorresse face a face. Evidentemente esta é uma nova forma de ver e relacionar-se com o tempo e o espaço e a possibilidade de sua ausência.

Aqui, o interesse da globalidade sobrepõe-se aos interesses de uma minoria cultural, por seu grande poder de absorção e imposição. Individualidades são, muitas vezes, preservadas exatamente para agradar à maioria, anulando-se a necessidade de oposição, pois quando esta ocorre, a idéia de livre comércio fica prejudicada.

Um exemplo dessa idéia é a relação das pessoas no Orkut, que se estabelece a partir de um convite feito por um usuário e aceito pelo convidado, que acessa fielmente esse espaço, pelo fato de ter sido escolhido e valorizado na inter-relação que se dá nesse cenário. Um outro exemplo pode ser a relação amorosa de pessoas pela Web, que na fase inicial é virtual, mas pode tornar-se algo firme e duradouro pela participação de ambos na decisão tomada. As regras virtuais precisam ser seguidas, no propósito de preservar a vida de ambos, mas a vida particular é resguardada e respeitada. E, no momento em que forem violadas, podem ser enquadradas nas leis das convivências sociais.

Não obstante isso, as pessoas permanecem com o mesmo corpo físico, com os mesmos problemas afetivos e emocionais, com os mesmos desvios de conduta, em tempos e espaços diferentes. A Internet, a televisão e a telefonia diminuíram os espaços entre as pessoas de todo o mundo e também no local, mas não acrescentaram nada à maturidade das relações interpessoais, nacionais ou intercontinentais. Essa virtualidade é algo que está aí, mas se a pessoa não quiser se dar conta, por consciência ou não, o sistema global assim permite e, por isso mesmo tem tanta penetrabilidade.

No Brasil percebe-se um aumento constante da diferença entre a classe dos abastados, os que têm condições de acompanhar esse ritmo frenético, e a classe dos pobres,

que muitas vezes fica apenas assistindo o processo acontecer, mas nada faz para reverter a situação. Consta-se, então, um grande hiato de diferentes tempos e espaços na qualidade de vida dessas pessoas de uma mesma nação, cidade e local.

Se por um lado os ricos, que constituem a minoria da população do nosso país - que talvez cheguem a 5% -, têm uma vida abastada e se valem do suposto direito de gastar o que querem e como querem, esbanjando fortunas, sem peso na consciência nem no bolso, por outro, a grande maioria da população brasileira enfrenta dificuldades para conseguir o “pão nosso de cada dia”. Esses são pontos instigantes para entendermos essa nova forma paradigmática de ver o processo de avanço da sociedade.

É consenso que os tempos e os espaços dessas duas classes (pobres e ricos) são diferentes e que uma tem mais chances de ascensão na vida do que a outra. Na disputa de vagas para um simples vestibular numa universidade federal, por exemplo, é astronômica a diferença de uma para outra classe.

A par disso, as possibilidades de êxito de uma pessoa – oriunda da classe abastada - são maiores pelo seu histórico de estudos: escolas boas à escolha dos pais, que oferecem a grande chance de acelerar o processo de conhecimento; a variedade dos bens de consumo à disposição, entre outros. Os considerados pobres são totalmente desprovidos de todas essas regalias e por isso não chegam a ter chance de disputar de igual para igual as vagas que são oferecidas em uma universidade de renome. Desse modo, não há como avaliar de forma igual os diferentes e as suas conseqüentes desigualdades.

Na realidade o maior entrave não é o dinheiro, que um possui e o outro não, mas a facilidade com que uns têm acesso aos bens de consumo em detrimento dos outros, na sua grande maioria, que não o têm, para movimentar o mercado de muitas ofertas e muitas mudanças. O perverso método de crescimento das grandes empresas e grupos econômicos tem como pressuposto esse grupo expressivo de pessoas desprovidas. Por isso, cria uma necessidade de expansão, abertura de possibilidades para essas pessoas, pela oferta de mão-de-obra barata, pela necessidade de ascensão dessas individualidades como troféu pelo consumo de tal produto que está no mercado e nas propagandas da mídia.

Essa forma de analisar o espaço e o tempo nos põe diante de problemas que, muitas vezes, são de difícil solução, e crises são geradas diante da dificuldade que se tem de estabelecer critérios claros e de criar situações previsíveis e definidas para a ação. Nesse

paradigma da universalidade, da virtualidade, não há critérios claros, eles se adaptam ao ambiente pela necessidade e, sobretudo, pela lei do consumismo e da obtenção de lucros.

Logo, a análise dessa realidade no contexto escolar evidencia dificuldades, pelo fato de esse ambiente ter situações e orientações fixas e estabelecidas. Nesse sentido concordamos com Marques (1990, p.128), quanto à importância de analisar a instituição escola a partir de seus dois componentes fundamentais:

- a) o instituído, que são os meios materiais, as formas institucionalizadas, mais ou menos estáveis e específicas, o sistema de valores e normas, os padrões culturais, etc, e
- b) o instituinte, que são as pessoas envolvidas na vida da instituição, quer como agentes internos, quer como “clientela”, e o próprio processo de interação no meio em que ela atua.

Nesse cenário, complexifica-se um paradoxo constitutivo da instituição escolar: de um lado o instituído precisa dar a direção da ação e, portanto, precisa ser planejado e executado no cotidiano; por outro, o instituinte quer e tem necessidade dessa maleabilidade que o global exige.

O conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária, que tendem a crescer no século XXI, e o reconhecimento da identidade terrena, que se tornará cada vez mais indispensável a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetos de educação (MORIN, 2002, p.15).

Essa vida frenética e desenfreada da virtualidade faz surgir situações muito difíceis para serem trabalhadas na escola. O jovem é formado nesse ambiente para ser um fiel programador desse espaço e tempo que não estão definidos. Isso traz uma grande insegurança, tanto para a escola como para o estudante, que se forma para “tudo”, e ao mesmo tempo para “nada”, pela grande velocidade de mudança que ocorre nesse ambiente ágil fora da escola. Essa agilidade aparece no momento em que o estudante sai “formado” da escola e ingressa no mercado de trabalho, em que os estudos da escola básica ou universitária se tornam obsoletos em pouco tempo. Cabe à escola, portanto, formar pessoas com capacidade e habilidade de relações, porque o tradicional conhecimento não mais dá conta das necessidades que a sociedade atual impõe. Somente alguns poucos encontram espaço nesse mercado cruel, pela agilidade das habilidades e das competências desenvolvidas.

A agilidade do mercado virtual, em contraposição à lentidão dessa adaptação da escola aos conteúdos, cria uma dificuldade imensa na construção e adequação dessa virtualidade ao fazer do ensino e da aprendizagem.

É fácil constatar uma dificuldade de compreender a extensão do tempo e do espaço dessa virtualidade. Isso remete a uma atitude de reação que pode ser de indignação, de passividade ou de contrariedade. Em relação ao tema do espaço e tempo na contemporaneidade e, sobretudo, ao lugar da escola nesse mundo complexo, evidencia-se a relevância dessa discussão para, em primeiro lugar, compreender esse movimento, apropriar-se dele e agir ou reagir sobre essa globalidade.

Essa reação depende da individualidade e da subjetividade de cada pessoa, podendo-se estender para o social, que pode tomar proporções de uma reação cultural, opondo-se a esse movimento frenético de adaptação e assimilação dessa dualidade espaço e tempo. A escola pode ser uma instância de tomada de consciência dessa dualidade e o esboço de uma reação contrária, de passividade ou de aceitação, dessas leis impostas pela pós-modernidade.

É urgente e extremamente necessária a revisão desses conceitos que dizem respeito à complexidade, principalmente na escola, onde se tramam as relações complexas e que são analisadas, muitas vezes, de forma unilateral e de uma relação de mão única, tentando colocar uma forma de ver o processo ensino e aprendizagem como um todo. Sabe-se que a aprendizagem acontece em um constante vaivém de informações e compreensões para o conteúdo se efetivar como aprendizagem de um saber, efetivamente. Na prática, as situações de complexidade ocorrem e deveriam ser percebidas e tratadas dessa forma.

Parece que, quando se opta por essa idéia da compreensão complexa da realidade, está se remando contra uma maré muito alta, que é o paradigma da fragmentação. Um paradigma cartesiano que coloca as questões muito pontuais e definidas a partir de uma fragmentação dos conteúdos para chegar a um todo bem definido e inquestionável. Essa maré mostra-se alta e intransponível pelo fato de a realidade estar impregnada e embebida desses conceitos de certezas.

As certezas cartesianas podem ser superadas pela idéia da complexidade. O fato é que nos deparamos com uma avalanche de informações e necessidades que estão disponíveis e que questionam diariamente essa idéia das certezas. Por isso, falar em certezas tornou-se algo insustentável, principalmente no mundo da aprendizagem, dos

saberes e, sobretudo, no mundo da educação. Dessa forma, as questões definidas e pré-definidas são superadas com a idéia da complexidade, pelo fato de existir uma gama de saberes e informações que têm a possibilidade de pôr em xeque os conceitos definidos historicamente.

Assim sendo, as relações humanas tornaram-se alvos de extensas pesquisas e questionamentos, frutos de uma necessidade que se instalou nessa cultura que passa por constantes mudanças. Esse mundo da vida é que deveria ser o ponto de partida para a aprendizagem dos conhecimentos que possam levar as pessoas a tomar consciência do que ocorre em seu entorno, e, então, se aperceber do que realmente precisam para viver como seres humanos: com dignidade e responsabilidade consigo mesmo e com os outros.

Todo esse tema do espaço e tempo trabalhado até aqui serviu para perceber que a formação continuada dos professores precisa levar em conta a atual velocidade das informações para permitir o acesso a essa gama de possibilidades na formação. O espaço e o tempo da formação dos professores precisam ser revistos pela grande mudança que se operou nesse campo, pelas pesquisas que se tem e pela necessidade de focar a formação dos profissionais da educação.

Por outro lado, o acesso facilitado a informações de vários espaços e tempos, também cria oportunidades de se efetivar uma formação continuada mais específica. Um exemplo dessa mudança dos espaços e tempos é a Educação a Distância (EAD), por possibilitar acesso pela Internet ao que é veiculado nas universidades e, assim, oportunizar aperfeiçoamentos profissionais e técnicos a distância, e, por decorrência, avanços para a formação continuada dos professores. É claro que esse processo ainda está “engatinhando”, e suas necessidades de aperfeiçoamento são imensas, mas promete um crescimento na formação dos professores, na questão do acesso ao aperfeiçoamento da formação profissional. Evidentemente, isso não é tão simples, pois há muitos questionamentos sobre essa modalidade de formação, pelo fato de estar sendo praticado há pouco tempo. Mesmo assim, não deixa de ser uma grande possibilidade de acesso à formação.

Essa revolução da EAD pode oferecer um salto de qualidade na formação dos profissionais da educação, mas é necessário ter força de vontade para realizar uma formação continuada e permanente. Essa força de vontade não está muito presente na maioria dos profissionais que necessitariam dela para seu aperfeiçoamento. Na atualidade,

parece que esse processo está sendo interpretado como uma forma a facilitar o acesso e, por outro lado, um processo medíocre de aquisição fácil de titulação.

2.6 - Considerações

As reuniões pedagógicas são momentos privilegiados para fomentar, da melhor forma possível, um processo de ensino e aprendizagem na escola. Com um cunho de revisão das atividades feitas, e, sobretudo de mudanças na apresentação dos conteúdos para os estudantes, esses encontros se caracterizam por um processo eficaz de inovação.

Nesses espaços de discussão e pelo processo pedagógico e político de gestão instaurado na escola, surgem instâncias de inovação que são os Projetos Interdisciplinares, ou seja, ações planejadas e pensadas para a melhoria da escola como um todo. Esses movimentos são fomentados entre professores, em primeira instância, para depois atingirem os estudantes e, por efeito cascata, a escola como um todo dentro de um contexto social. Alcance o seu auge no momento em que são percebidas ações no social, incluindo o entorno da instituição escolar.

O complexo escolar, por um lado, pode ser entendido como dificultoso pelas variadas nuances que desperta o trabalho pedagógico e pelo fato de abarcar o todo da ação pedagógica. Por outro, é rico e possibilita ver o ato educativo por várias faces de ensino e de aprendizagem, integrando, assim, toda e qualquer forma de entender e, sobretudo, de aprender. Essa compreensão é instigante e ao mesmo tempo alentadora no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Para ser entendido e trabalhado o processo de ensino e aprendizagem na escola é necessário que exista uma preocupação com a formação continuada dos profissionais que ali desempenham suas atividades. Essa formação precisa levar em conta um desejo de aprender e repensar o lugar da aprendizagem, como também uma possibilidade de acesso aos espaços que propiciam ver, aprender e aplicar a inovação adquirida ao longo do tempo da prática do processo de formação.

Os espaços e os tempos na escola, contudo, estão sendo questionados pelas novas tecnologias, que por um lado facilitou uma adaptação, e por outro, dificultam o acesso pela

morosidade da apreensão dos novos paradigmas que se instalam na sociedade e que precisam ser absorvidos pela escola sob pena de esta não prestar a devida contribuição ao seu papel de adaptar os aprendizes ao seu social e vice-versa.

Esses cinco itens inseridos nas considerações são situações que podem ser compreendidas como apoio para a formação continuada dos professores, por um lado, e por outro, podem também ser mal-entendidos vistos como obstáculos para a formação não acontecer. Vale então a escolha singular do professor, e também, do coletivo da escola, para fomentar essa inquestionável e necessária opção.

3. A INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

3.1 - Introdução

Dando continuidade à investigação, e sobretudo à análise teórica e prática da instituição pesquisada, chega no entanto de aprofundar e categorizar o que se deseja conhecer com essa abordagem. A forma de desenvolver cada categoria busca entender como a conexão, ou a desconexão, entre teoria e prática, pode influenciar na formação continuada dos professores no tocante a cada um dos pontos em discussão expressos a seguir.

No primeiro ponto queremos compreender como o material do Sistema X, a apostila, influencia no engessamento e na formação continuada dos professores. O fato de existir uma apostila, que conduz todo o processo de ensino e aprendizagem da instituição, não leva tanto em conta a formação dos profissionais, pelo fato de esse material não exigir renovação e a procura de soluções. Além disso, não instiga a procurar formas de melhor apresentar o conteúdo prefixado. Dessa forma, dos professores é exigido um simples treinamento para aplicação de conteúdos.

Na segunda categoria quer-se desenvolver a compreensão de como a tradição de educação da mantenedora da instituição favorece ou não a formação continuada dos professores nas escolas e educandários em que atua com seus princípios. Essa tradição tem princípios centrados na pessoa humana e sua religiosidade, estabelecendo uma conexão entre a aprendizagem de conteúdos científicos e o cunho religioso e transcendente, isto é, a pessoa humana e suas relações com seus pares e com o transcendente.

Numa terceira instância, quer-se entender como a constituição do sujeito professor, com base nas interações do contexto escolar, influencia na formação continuada dos educadores dessa instituição. A convicção de que o sujeito professor é formado pelo seu ambiente cultural nos dá subsídios e luzes para fomentar uma nova cultura no processo de ensino e aprendizagem daquela instituição.

A compreensão da escola enquanto ambiente complexo é a quarta categoria de análise, em que se procura explicitar, a partir de aprofundamentos, que o ensino e a aprendizagem são complexos e que se contrapõem a uma idéia cartesiana e exata de compreensão de realidade. Essa idéia de complexidade parece que explica mais o que realmente se observa no mundo da vida dos adultos professores, assim como dos estudantes. Essa realidade complexa, na maioria das vezes, não é levada em consideração na escola como um todo.

Na quinta categoria processa-se um entendimento do contexto sociocultural da escola, em que os conceitos cotidianos são bem compreendidos a partir dos estudos sistemáticos, de cunho científico, na composição do conhecimento escolar na vida do estudante. Nesse ponto vamos entender como o conhecimento cotidiano e o contexto sociocultural são levados em consideração nas atividades escolares e qual a sua influência para a compreensão do conhecimento escolar e científico.

E por fim, queremos entender como as necessidades do mundo da vida afetam a aprendizagem, e como esse mundo real influencia a formação continuada dos professores da instituição pesquisada. A vida cotidiana exhibe situações que provocam uma desestruturação, ou não, da vida do estudante e também do professor.

3.2 - Categorias de análise

As categorias de análise são situações observadas pelo pesquisador e merecem aprofundamento para entender, e/ou solucionar, problemas de conexão detectados entre a teoria e a prática no tocante ao desenvolvimento pedagógico de ensino e aprendizagem da realidade em foco.

Essa realidade escolar apresenta suas peculiaridades, mas também tem dimensões em comum com outras situações. O que se quer aqui é analisar a realidade delimitada de uma escola bem situada no seu contexto social, tendo, portanto, uma atividade social e um dever social, incidindo de forma objetiva sobre os que a ela têm acesso.

3.2.1 - Material do Sistema X e o engessamento na formação continuada dos professores

A escola pesquisada adota o material do Sistema X há 30 anos, o que oferece uma possibilidade de analisar o contexto no qual ele foi adotado, percebendo como isso é gerenciado e gerenciado. Na opinião de uma professora da instituição atualmente o material é bom e que exige certa competência do profissional para o seu uso.

O material didático do X é um material rico, que aprofunda o conteúdo a ser trabalhado. Entretanto neste “aprofundamento”, muitas vezes acaba desviando-se do foco principal, detendo-se em detalhes irrelevantes, que não são necessários para a compreensão geral do conteúdo ministrado, além de desviar a atenção do estudante do desenvolvimento do tópico central (P2).

Parece que a preocupação da professora está na compreensão global do conteúdo, ao qual seja possível acrescentar informações e detalhes que a apostila, ou traz demais ou não apresenta e aprofunda o suficiente para a realidade na qual ela é empregada. Esta profissional parece estar compreendendo o valor e a necessidade de ter um manual de acompanhamento para dar a direção e uma idéia de processo no trabalho de sala de aula. Ainda assim, ela assinala alguns problemas que o processo centrado na apostila apresenta.

Quando menciona a “irrelevância” do detalhamento de algum conteúdo, percebe-se uma necessidade de a apostila abrir mais espaço para a produção e pesquisa pessoal do profissional no momento em que vai apresentar o conteúdo, como parte integrante de um todo. Na realidade, o professor é que precisa apropriar-se dos conteúdos e fazê-los criar vida nas suas atividades pedagógicas, intensificando alguns e ignorando outros.

Prosseguindo na análise da fala da professora, esta acrescenta que “na apostila existem textos muito extensos, complexos, não adequados para a faixa etária na qual se encontram os alunos. A professora não se furta a opinar sobre o que entende como importante na formação dos adolescentes: “as atividades deveriam levar mais ao despertar de senso crítico, aproximar mais o conteúdo estudado na realidade vivenciada pelos educandos (particularidade encontrada na disciplina de História)” (P2). Ela revela, dessa forma, um entendimento global do processo de ensino e aprendizagem, que faça mais sentido para a vida do estudante e a sua compreensão como sujeito dessa história. Afinal, a observação foi realizada em relação ao componente curricular de História. Os textos muito

extensos e complexos dificultam o trabalho de criação do professor como diferencial profissional.

Uma outra entrevista realizada com esse mesmo foco revela que existem turmas do colégio (Curso Normal) que não adotam a apostila e não tem essa exigência de cumprimento, na íntegra, dos conteúdos estabelecidos.

No Curso Normal, onde trabalho, não se usa diretamente o material do X. Pelo acompanhamento que tenho, o material é bom desde que o professor saiba que ele é um dos materiais pedagógicos e não o único. Também percebo que os professores têm essa idéia bastante clara. Nenhum material sozinho dá conta da formação que a atualidade requer. É preciso envolvimento contínuo do professor, muito e contínuo estudo e troca de experiências (P5).

O professor reconhece que o material é bom, mas esclarece: “desde que o professor saiba que a apostila é um dos materiais pedagógicos e não o único”. Ele dá importância, dessa forma, ao que foi exposto anteriormente: o professor precisa ter o domínio da apostila e ir além do seu conteúdo. Nesse caso, para além dos conteúdos da apostila, está em evidência o contexto educacional que impõe outros conhecimentos e questões que não estão ao alcance de um texto produzido em outro local. Ou seja, nessa intervenção mediática do professor pode ser percebido que o material por si só não dá conta da formação que a realidade exige.

O professor em questão nos dá uma “dica” muito forte para percebermos como o uso da apostila influencia na formação continuada dos profissionais. Cabe aqui pôr em evidência que a formação dos professores é que faz a grande diferença numa instituição de ensino, o que aponta para a necessidade de envolvimento e estudo contínuos, com troca de experiências práticas e técnicas.

A apostila do Sistema X, por apresentar conteúdos pré-fixados e possibilitar a adoção apenas deste material para trabalhar com os estudantes, favorece a acomodação do professor, de modo que este não sinta a necessidade de busca de qualificação própria e, por consequência, dos estudantes. Essa situação acomoda a ambos para a curiosidade na busca de novas alternativas de apresentação, como também de apreensão do conteúdo necessário para a vida. Contrariamente Perrenoud afirma (2002, p. 24): “Para formar um profissional reflexivo deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas

aquisições e suas experiências” A experiência da acomodação traz consigo uma falta de preocupação com a reflexão da sua ação no cotidiano da escola.

Esse reflexo também é sentido no quesito bibliografia da escola. Com o emprego da apostila, o uso da biblioteca vem perdendo o seu valor, por não ser-lhe dado o devido espaço e dinâmica. Não havendo uma atenção constante na renovação do acervo e, sobretudo, da utilização dessa riqueza, ela perde sua função, ficando sucateada e sem serventia. Um sintoma desse problema é percebido com clareza na escola pesquisada. No ano em que completou 29 anos da presença do Sistema X na instituição, em função de um novo credenciamento da escola para abertura de novos cursos, foi necessária a eliminação de 80% do acervo da biblioteca em virtude da sua desatualização, além da falta de investimento na aquisição de novos títulos. Esse fato revela que não houve investimentos em materiais bibliográficos, uma vez que a apostila faz um engessamento do processo ensino e aprendizagem na instituição e, conseqüentemente, na formação dos seus professores.

Mesmo assim, essa situação não traz preocupação para professores como (P2), uma vez que são disponibilizados materiais complementares, conforme observamos na fala a seguir:

Atualmente o colégio oferece oportunidades de estudo em grupos, dirige os professores para a pesquisa de assuntos pedagógicos, como por exemplo, a questão da avaliação. O colégio preocupa-se com a questão da informação, da atualização, fornecendo leituras de revistas, jornais (Correio do Povo, ZH e Diário da Manhã), cursos gratuitos na Informaticon (curso de informática) (P2).

Vista como espaço de complemento dos estudos, a biblioteca é um lugar por excelência para a ocorrência de significação dos conhecimentos que são trabalhados diretamente em sala de aula. Esse espaço deve ser atrativo, favorecendo leituras e pesquisas, num ambiente agradável e individualizado. Marques (2003) nos dá uma contribuição apontando para a necessidade de expressar o que nós queremos e o que temos necessidade e disposição:

Assim fomos “alfabetizados”, em obediência a certos rituais. Fomos induzidos a, desde o início, escrever bonito e certo. Era preciso ter um começo, um desenvolvimento e um fim predeterminados. Isso estragava, porque bitolava o começo e todo o resto. Tentaremos agora (quem? Eu e você, leitor) conversando entender como necessitamos nos reeducar para fazer do escrever um ato inaugural; não apenas transcrição do que tínhamos em mente, do que já foi pensado ou dito, mas inauguração do próprio pensar. “Pare aí”, me diz você.

“O escrevente escreve antes, o leitor lê depois.” “Não”!, lhe respondo, “Não consigo escrever sem pensar você por perto, espiando o que escrevo. Não me deixe falando sozinho” (MARQUES, 2003 p.13).

O espaço da biblioteca deve ser agradável, não no sentido de ser “bom e bonito”, mas para permitir uma alfabetização da leitura e, sobretudo, da escrita, como convém. A expressão da escrita está intimamente ligada ao processo de leitura que o estudante faz e aprendeu a fazer. O canto de histórias precisa ter o seu espaço na biblioteca, para alimentar a imaginação dos estudantes, tanto nos livros escritos quanto do conto à viva voz. A biblioteca deve ser espaço de agilização desse processo de aprender a escrever, no sentido de que a leitura é uma instância de aprimoramento da escrita, pelo contato que se tem com a fluência e agilidade de alguém que tem a habilidade de escrever.

A observação de um terceiro professor (P1) sobre a apostila do X possibilita entender um outro viés ao afirmar: “A minha percepção é que o material do Sistema X colabora com o trabalho dos professores; creio que é uma forma de sistematizar conteúdos, poderia ser qualquer material didático”. Ele deixa claro que é uma ajuda, colabora com o professor, evidentemente tendo a finalidade de apoiar a sequenciação dos conteúdos. Acrescenta ainda que o material é uma forma de sistematização do conteúdo, pelo fato de ter uma certa lógica de apresentação e por consequência de aprendizagem. Tudo isso deve ser compreendido como uma forma de dar suporte ao trabalho competente do professor em razão das variadas possibilidades que existem e podem ser empregadas.

No trato da questão da formação dos professores em função do Sistema X, tem-se uma compreensão adequada, mas o problema está na prática disso, e como objetivamente se ocupam esses espaços para ajudar a dar vazão ao volume de conteúdo a ser trabalhado.

A formação que nossos tempos requerem, não seria possível com nenhum material, pois os tempos pós-modernos desafiam muito as habilidades e competências humanas. Apenas acredito que esse é um dos materiais bons para nossos dias (P1).

O desafio de o professor fazer uso do material como suporte das suas atividades e formas de apresentar o conteúdo é a grande ajuda oferecida pela apostila. A adoção de um material que possibilite a sistematização parece tranqüila, mas a forma de usá-lo é que apresenta conflito. O que realmente conta na sala de aula é a formação e a prática efetiva no movimento do cotidiano que proporciona a formação do profissional da educação.

O uso diário da apostila expõe a falta de interesse ou motivação para pensar e repensar o processo de ensino e de aprendizagem. Isso, por um lado, vem ao encontro do desejo daqueles que produzem a apostila, de que ela seja um instrumento eficaz e eficiente de proporcionar aprendizagem ao estudante. Por outro, elimina a possibilidade de proporcionar e provocar a criação de processos sociais de significação dos conteúdos, em que cada estudante possa ser, também, ator e autor.

Na seqüência da pesquisa foi lançada a pergunta que consideramos central para a nossa discussão: “Você teve alguma oportunidade de participar do processo de formação do Sistema X de Ensino?” Um professor deixou claro que participa sempre das instâncias formativas que o Sistema X proporciona aos professores da instituição. Talvez isso se dê por ser um profissional que tem o dever de gerenciar o processo formativo na instituição. A grande pergunta, contudo, fica no ar: como isso chega aos professores que têm a função de fazer o processo ensino e aprendizagem acontecer na sala de aula?

Os outros professores que responderam à questão ressaltaram que não participam do processo formativo que o Sistema X proporciona. Um dos pesquisados deixa claro que quando acessou o Sistema de ajuda ao professor, foi ouvido. E diz: “Nunca participei de encontros de formação do Sistema X, devido à dificuldade de encaixar horário. Entretanto, as vezes que recorri ao Sistema fui ouvida e atendida (via telefone)” P2. Parece que isso não tem relevância para o professor pelo fato de considerar a proposição do Sistema X difícil de ser operacionalizada na escola

Constata-se aí uma desconexão, a saber: o Sistema X oferece algum treinamento no objetivo de tornar os professores aptos para aplicar o que contém a apostila, (entendido como “formação” para os professores), mas os docentes não conseguem participar pela organização de datas, distância e investimento, apesar de a escola preocupar-se com isso, no sentido de investir financeiramente, em tempo e espaços. Como é possível ter e viver nessa situação? O professor precisa de orientação, e evidentemente o Sistema busca proporcionar isso, mas o processo não evolui. A conseqüência disso pode levar a um “fazer de conta”. O Sistema X faz de conta que proporciona formação, em tese, e o professor não consegue se organizar para participar em função de outros contingentes expostos anteriormente. Há, portanto, uma lacuna que prejudica o processo formativo e continuado do professor, não proporcionando a efetivação dessa formação para quem dela necessita.

Há um hiato que precisa ser preenchido. O que fica claro é que existe formação para os professores do Sistema X e, sobretudo, da instituição pesquisada, mas o que não se verifica é a possibilidade de isso se efetivar por outros fatores, a saber: horários, datas, vontades, sujeito da formação ético e treinamento, assim como os investimentos.

Percebe-se que ficam questões em aberto: o que a escola precisa fazer para formar seus professores; o Sistema X proporciona certa formação que pode ser vista mais como treinamento, aplicação; e por último, como isso não ocorre na prática e no movimento do cotidiano da escola de modo efetivo, persiste o hiato entre teoria e prática.

3.2.2 - A tradição da educação confessional e sua influência na formação continuada

Uma outra categoria analisada, e que influencia na formação continuada dos professores da instituição pesquisada, é a tradição da educação confessional. A mantenedora é uma congregação religiosa que tem como carisma a educação, com princípios de humanização da pessoa, no sentido de educar crianças e jovens nos moldes de uma formação integral e com princípios cristãos.

A instituição tem uma tradição de formação de seus professores como entidade que fomenta com seriedade essa ação, pelo compromisso ético com a educação dos estudantes e de seus professores, para melhor desempenhar a sua função que, historicamente, a sociedade deposita nela como ponto forte de sua ação.

Com o tempo esse paradigma da confessionalidade deixou de ter a força que mostrava no passado. Com a evolução do acesso aos meios de comunicação social, essa força começou, aos poucos, a ser diluída. A informação deixou de ser critério preponderante de qualidade, e a religião também não tem mais aquela palavra definidora de adesão ao processo pedagógico da família em consequência da escola.

Mesmo com essa facilidade de adesão dos pais à escola, a instituição enfrentou muitos problemas e dificuldades para a sua efetiva instalação naquela cidade. Como já existia uma outra instituição confessional luterana para o público feminino, os gestores da Escola Beta precisavam fazer uma opção clara e objetiva pelo público masculino. Essa decisão deu-lhes uma oportunidade de fidelizar uma boa fatia da clientela daquela comunidade, obtendo sucesso por muitos anos.

Nesse sentido, a escola, no seu início e por muitos anos, desfrutou dessa posição de conforto. Com a evolução dos tempos, no entanto, e a transformação da sociedade, os indicadores mudaram substancialmente no sentido de redução do número de estudantes, criando, assim, a necessidade de publicizar o trabalho pedagógico da instituição para dar-lhe uma maior visibilidade e uma conseqüente adesão visando ao aumento do número de alunos.

Com essa mudança, citada anteriormente, houve uma diminuição⁵ significativa no número de estudantes e como conseqüência uma crise pedagógica, no sentido de dar uma reviravolta para atender àquilo que a sociedade exigia para fazer essa adesão. O entorno da escola estava preparado, e necessitava dessa mudança, mas a instituição estava muito travada internamente para possibilitar a adaptação como critério de subsistência e também para sua continuação.

A instituição de ordem confessional, mantenedora de uma rede de escolas, tem como orientação para a sua ação educativa uma “Proposta Educativa” construída e produzida de forma coletiva, a partir das Comunidades Educativas⁶, com seus delegados podendo opinar com voz e voto, fornecendo elementos que despertem o saber e o sabor do ato educativo.

Essa *Proposta Educativa*, quando aborda a *educação e sua confessionalidade* e a *educação que assumimos como processo educativo*, destaca cinco pontos:

- a) Queremos ser fiéis à verdade profunda que existe na pessoa e ajudá-la a formar-se física, psíquica e espiritualmente, e a crescer, de forma harmônica e unitária, em sua inteligência, afetividade e vontade.
- b) Propomo-nos ajudar a desenvolver as pessoas a nós confiadas na qualidade de seres conscientes, livres, responsáveis e criativos, justos e solidários, participantes na construção da sociedade e abertas ao transcendente.
- c) Buscamos realizar a síntese existencial entre fé, cultura e ciência.
- d) Na sistemática do nosso agir:
 - adotamos o processo básico e permanente da ação-reflexão-ação;
 - priorizamos a metodologia participativa no planejamento, execução e avaliação de nossas atividades;

⁵ Diminuí o número de estudantes, porque a instituição e a comunidade em geral não estavam acostumadas com as propagandas externas, dando uma visão negativa ao invés de alavancar o processo.

⁶ Expressão empregada para designar o conjunto da escola, onde todos os profissionais que desempenham sua função profissional ali têm a função de educar. Ex: Porteiros, auxiliares da limpeza, secretaria, professores.

- revisamos regularmente os objetivos, conteúdos e processos à luz da proposta educativa;

e) Ajudamos as pessoas a se orientarem acertadamente em sua vida familiar, social, profissional e religiosa (PROPOSTA EDUCATIVA, 2004, p. 40).

Percebe-se aí uma nítida opção pela educação integral, procurando englobar os três níveis constituintes da pessoa humana: físico, psíquico e espiritual. Essa dimensão integral é que dá ao processo, em tese, um sabor de abarcar tudo no todo, a fim de contentar as diversas crenças, opiniões, opções políticas, etc.

O professor P2 destaca bem essa riqueza da formação que a instituição proporciona aos professores, no sentido de dar suporte ao que vem sendo trabalhado na sala de aula, como também àquilo que os professores sentem como necessário, das suas vivências pessoais e subjetivas. Ademais, também colabora para dar suporte de inovação do processo ensino e aprendizagem que a instituição proporciona à sociedade como um todo. Ajudamos a entender isso a fala a seguir:

Seria contraditório dizer que na minha vida profissional não há influência do processo formativo profissional, uma vez que eu me formei no Beta. [...] Enquanto existe momentos de encontro e partilha, como o Fórum de Educação realizado em Canoas, riquíssimo no processo de formação continuada. Além dessa formação voltada ao conhecimento cognitivo, é visto a preocupação do colégio com a formação humana, a importância da acolhida, da alegria, da amizade, do companheirismo, da solidariedade, da espiritualidade, etc., é enfocada diariamente, não só entre os professores, mas também entre estudantes, funcionários e pais. Sem dúvidas essas características, entre tantas outras, ajudam a modelar a forma do trabalho pedagógico e acabam por caracterizá-lo. O mais importante nisso (penso eu) é a integração entre os aspectos sociais, psicológicos, culturais e cognitivos, trazendo uma visão de ser humano integral. Provém daí a validade deste processo formativo (P2).

O professor defende como fatores importantes na integração os aspectos sociais, psicológicos, culturais e cognitivos, a possibilidade de perceber o ser humano de forma integral, originando-se daí a necessidade de se formarem bem os multiplicadores dessa postura dos professores. Vê-se nisso um ponto essencial da filosofia da instituição, que é integrar as várias dimensões do ser humano para proporcionar uma formação integral e integradora de seus alunos e colaboradores.

O professor deixa claro, na explanação anterior, que a instituição escolar tem uma preocupação em trabalhar a formação humana, questões bem centrais da “escola da vida”

dos estudantes. Tenta-se dar vazão e significação às preocupações corriqueiras e diárias no sentido de ressignificação dos conteúdos vividos a partir do trabalho sistemático da escola.

Com esse cenário, e na tentativa de promover trabalhos diferenciados com os estudantes, os professores colocam-se em situação contraditória com a apostila do Sistema X, que contém conteúdos fixos, prontos e com dia e hora marcados para serem trabalhados. Mais uma vez fica provado o engessamento do processo de ensino e aprendizagem com a adoção desse material e uma falta de clareza no direcionamento do trabalho proposto pela escola como um todo.

Um outro professor também dá sua contribuição quando questionado: “Sente que existe uma influência do processo formativo confessional na sua vida profissional? E na formação realizada na escola como um todo?”:

Minha vida profissional é toda influenciada pelo carisma da Instituição. É muito forte a presença dos princípios da Instituição em tudo o que se realiza. Também há constante avaliação de parte da equipe que coordena. Há um apelo intrínseco que nos chega pela rede e mantenedora. A gente se sente muito envolvido. A participação contínua é exigida pelas relações do dia-a-dia (P3).

Os princípios da instituição estão muito presentes no cotidiano do trabalho escolar. Os professores, percebendo essa presença, vêem a necessidade de reforçá-los a cada dia e a cada passo para não perderem o foco do trabalho pedagógico.

O professor destacou, também, que “há constante avaliação de parte da equipe que coordena”, dando a entender que existe um monitoramento do trabalho realizado pelos professores, mas parece que é descontínuo e sem um cunho de “feedback”, ou melhor, há falta de retorno objetivo, eficaz e eficiente para produzir os efeitos desejados no sentido de ter indicadores para qualificar o processo ensino e aprendizagem. Existe uma preocupação no tocante à avaliação dos processos. Parece que uma possibilidade de “feedback” é algo que soa bem aos ouvidos dos profissionais da instituição, que revelam necessidade de saber como está andando o grau de aceitação do seu trabalho, e se mostra compatível com os princípios e projetos da escola.

Quando perguntado sobre que pontos importantes são destacados na educação confessional da instituição, um professor relacionou:

A responsabilidade social do sujeito como ser cidadão, suas relações com o mundo, consigo mesmo e com o desenvolvimento. A formação do ser como um todo, visando aos valores de cidadania cristã (P3).

Ponderou, dessa forma, a formação do ser humano como um todo, no sentido da valorização dos princípios do cristianismo e da cidadania cristã. Está aí um dos grandes pilares da vida histórica da instituição, em que a visão de educação cristã sempre esteve destacada como valor da essência educativa da escola. O que torna complexa a compreensão de todas essas ponderações é a dificuldade de conexão e integração com o processo formativo que a instituição proporciona aos seus professores, no qual existem duas frentes, contraditórias. Por um lado, o surgimento e a adoção do processo do Sistema X de ensino, fragmentado e tecnicista; por outro, uma compreensão de ensino e aprendizagem de forma integral e fortemente centrada na dimensão cristã. Isso se mostra contraditório, pois cada instância tem, na sua essência, uma visão paradigmática diferente, antagônica, dificultando, dessa forma, uma orientação uniforme, focada em princípios claros e definida para permitir um trabalho centrado no objetivo geral da escola.

3.2.3 - A constituição do sujeito professor e as interações do contexto escolar

O processo dessa categoria ocorre como um pensar e repensar do trabalho cotidiano da escola. Esta reflexão é vista com bons olhos pelos próprios professores, pela possibilidade de perceber em profundidade o trabalho feito diretamente no processo ensino e aprendizagem no dia-a-dia da instituição.

O processo formativo continuado do professor precisa estar centrado naquilo que faz sentido no seu trabalho. Vê-se uma necessidade de ação-reflexão-ação, ou melhor, refletir sobre a ação em sala de aula, para depois melhorar o processo dessa mesma ação. De acordo com Phillippe Perrenoud,

[...] para que os estudantes aprendam a se tornar profissionais reflexivos é preciso renunciar à atitude de sobrecarregar o currículo da formação inicial de saberes preliminares e metodológicos; é preciso reservar tempo e espaço para realizar um procedimento clínico, com resolução de problemas, com aprendizagem prática da reflexão profissional, em uma articulação entre tempo de intervenção no campo de análise (2002, p. 44).

Essa possibilidade de ir-e-vir do processo de formação conectado com a prática deixa evidente que é necessária uma formação continuada. O simples fato de ter feito uma Graduação na academia não dá ao profissional aptidão para entrar na sala de aula e dar conta, na sua totalidade, do processo de ensino e aprendizagem. O que importa aqui é, no entanto, a possibilidade de estar inserido num processo de formação continuada para dar conta das inovações que ocorrem com muita rapidez na comunidade escolar e se refletem no espaço de formação.

Esta é a realidade dos conteúdos e técnicas aprendidos na universidade, que são insuficientes ao recém-formado para enfrentar uma classe de jovens dinâmicos, em constante desenvolvimento de linguagens, intenções e ações. A ação do professor, além disso, está engessada pelo processo formativo fragmentado e descontextualizado.

Uma formação continuada faz-se, então, indispensável para que o profissional possa acompanhar as novas demandas. Ela deve ter um caráter teórico, mas, sobretudo, deve se basear na reflexão e sobre a ação, para que possa dar suporte aos processos que necessitam de novos olhares, de distanciamentos para vê-los sob novas perspectivas, ou seja, de quem olha de fora para dentro e, ao mesmo tempo, conhecendo a realidade, possa refletir a própria ação e fazê-la, portanto, melhorar.

Na escola pesquisada, segundo a opinião dos professores e ao responder à questão: “Em sua opinião, as relações e estudos realizados no contexto escolar influenciam a formação continuada dos professores na escola?”, os retornos foram muito expressivos:

Influenciam e muito, pois é nas relações e estudos que os sujeitos professores vão se constituindo também. Existem aí as implicações de viver e conviver num mesmo contexto, as diversidades enriquecem e despertam muitas habilidades e competências do ser humano (P1).

Vemos que P1 destaca muito bem o fato de que o professor se constitui nas relações e igualmente nos estudos, não só universitários ou de grupos técnicos, mas também nessa relação com seus pares, que lhe dá suporte na orientação, como também serve de parâmetro de conduta para efetivar o trato com todo o contexto da escola.

Esse contexto, ao qual faz referência o professor, está repleto de diversidades de compreensões e de ações que servem de baliza para pautar sua ação. Esta ação tem critérios definidos a partir de seus estudos técnicos e científicos, mas também, e, sobretudo, da prática da sala de aula e das interações com seus pares.

Quando faz referência às habilidades e competências, o professor deixa transparecer que a formação também é compreendida de forma a levar em consideração o despertar das “diversidades que enriquecem e despertam muitas habilidades e competências do ser humano” (P1), as quais, muitas vezes, não foram desenvolvidas na formação acadêmica e técnica. Pela sua usual rigidez e fragmentação, a formação acadêmica não favorece o despertar de habilidades e talentos pessoais os quais na sua formação continuada, pelo fato de esta levar em consideração o pensar e repensar do cotidiano, estão sendo possíveis.

Ao contribuir com a pergunta feita “Você considera importante o processo de constituição do sujeito professor no âmbito escolar”, o mesmo professor ponderou:

Considero extremamente importante, uma vez que nesse âmbito existem muitas oportunidades de crescimento e superação de desafios, que são normais e pertinentes. Creio no trabalho em equipe, por isso as pessoas precisam estar bem “conectadas” (P1).

Transparece nessa resposta que o crescimento do professor acontece na superação de desafios. Esses desafios aparecem no trabalho cotidiano da sala de aula e na relação com seus pares. Esse pensar e repensar são mais bem assimilados quando trabalhados em grupo, em equipes, pelo fato de a ação educativa ter um cunho social forte.

Outro professor pesquisado é mais enfático ao responder à mesma questão:

As relações e estudos no contexto escolar é o ponto alto na constituição do sujeito professor. É numa prática engajada que o professor se constitui. Sua formação continuada se dá quando há abertura para o diálogo, troca de idéias, quando se aprende que o aprender depende também dos outros. Quando há interesses de grupo e não apenas interesses particulares. Um professor é bom se a escola é boa e os outros professores também são bons. Foi-se o tempo de se pensar o bom individual, hoje você é grupo ou então deixe o espaço (P5).

Esse aspecto do interesse do profissional em busca da sua formação é acentuado pelo professor como algo que dá abertura para o diálogo, troca de idéias, quando percebe que o aprender também depende dos outros. Nota-se na prática que este é o grande ponto da formação continuada. Quando existe interesse por parte do profissional o processo fica mais fácil e possível de acontecer. Vemos que são incisivas as palavras do professor pesquisado: “Foi-se o tempo de se pensar o bom individual, hoje você é grupo ou então deixe o espaço”. Muito ressaltada, essa idéia de formar grupos, tanto de estudos quanto de

apoio à formação dos profissionais, é um indicativo, também, de que o processo de ensino e aprendizagem não acontece no individual se não acontecer também no social. A esse respeito posiciona-se Perrenoud:

Será possível formar os estudantes (diga-se aqui professores) nesse sentido? O paradoxo é que a postura reflexiva exige, ao mesmo tempo, uma grande *autonomia intelectual e uma forma de socialização* que modela a relação com o mundo do saber (2002, p. 88).

Essa autonomia intelectual é algo intrínseco ao profissional da educação. Por outro lado, a prática direta na sala de aula, muitas vezes, desarticula essa autonomia e faz com que o profissional se sinta impotente diante dos desafios que o processo de confrontação apresenta. Esse dar-se conta da falibilidade é uma dor que para muitos não é digna de ser questionada, e deixam a profissão. Na maioria das vezes não é uma questão intelectual, mas sim questão afetiva e emocional, mas é preciso aprender a lidar com desafios provocados pela confrontação: professor e saber versus estudante.

Vemos que é extremamente complexa a formação continuada do professor de modo geral, particularmente se o profissional não dá abertura para esse processo de ressignificação ocorrer. Num caso assim fecham-se todas as possibilidades de uma revisão do trabalho, evidentemente pautado na postura de um profissional que não enxerga uma saída viável ou que ficou desmotivado diante dos vários percalços que vem encontrando no seu caminho profissional.

Dessa forma, mais uma vez Perrenoud nos fornece uma ajuda preciosa:

Na reflexão sobre a ação, jamais será simples questionar a parte de nós mesmos que conhecemos e assumimos. É ainda mais difícil e desconfortável ampliar a parte pré-reflexiva ou inconsciente da nossa ação. Ninguém ignora que o que fazemos é, em última instância, a expressão do que somos. Todos nós gostaríamos de ter acesso à gramática geradora de nossas práticas menos reflexivas. Entretanto, até mesmo o mais lúcido dos profissionais prefere interrogar seus saberes, sua ideologia e suas intenções em vez de questionar seus esquemas inconscientes (2002, p. 143).

A dor de reconhecer os esquemas inconscientes é uma questão de profundidade do ato de pensar do profissional da educação. Inclusive a possibilidade de questionar conteúdos se delinea como possível, mas não é fácil ampliar a reflexão sobre as intenções inconscientes. Uma possibilidade é dizer de viva voz que se quer ajuda e refletir sobre sua ação; outra é dizer interiormente e na profundidade do querer objetivamente.

Uma aplicação prática daquilo que foi exposto até aqui pode ser percebida na fala da professora P2. Parece que a profissional assume para si a responsabilidade pelo processo e reconhece a ajuda oferecida pela instituição, mas também ressalta com veemência o papel do grupo para questionar, fortificar ou até fragilizar as metodologias rígidas adotadas.

Sem equívoco nenhum posso afirmar que os estudos realizados no contexto escolar influenciam a formação continuada dos docentes. Afirmo porque isso acontece comigo mesma. É a partir da interação social que também percebemos nossas fraquezas teóricas ou práticas, pois ali você se posiciona diante do outro. Nasce nesta inter-relação a necessidade de fazer um curso, de assinar uma revista específica sobre a disciplina trabalhada, tanto para diversificar as metodologias em aula quanto para buscar auxílio para sanar a fragilidade teórica, que muitas vezes surge. A troca de experiência, embora muito simples, já é um exemplo válido neste sentido. Uma das experiências que já se confirmou ser muito válida é formar grupos de estudo, mas encontramos muitas dificuldades para a formação do mesmo, visto a disponibilidade de tempo diferenciada de cada um. O professor se constitui na escola, visto que sem esta aquele não existiria, tamanha a importância da construção da identidade do professor dentro do contexto escolar (P2).

Quer-se compreender com essa categoria da constituição do sujeito professor com base nas interações do contexto escola, que é possível ampliar a formação do profissional da educação, em contraponto ao que acontece na universidade, para desempenhar o trabalho em sala de aula.

Em todos os casos, aprende-se a prática reflexiva mediante um treinamento intensivo, o que nos remete não a um pequeno módulo de iniciação à reflexão, mas na formação totalmente dedicadas à análise de práticas e ao procedimento clínico de formação (PERRENOUD, 2002, p. 45).

A formação continuada exerce um papel de destaque, especialmente pelo fato de proporcionar a reflexão sobre o processo ensino e aprendizagem. O professor precisa de uma boa dose de vontade e uma grande disposição para questionar, não só conteúdos, mas, sobretudo conteúdos de cunho afetivo e procedimental.

O processo da formação de grupo de estudos, que integrou a pesquisa na instituição Beta, fez-nos constatar, por um lado, que há uma dificuldade de tempo, espaço e interesse, para a sua formação e efetivação, e por outro, percebe-se que a sua efetivação e formação podem trazer muitos benefícios para os profissionais que fazem parte desse processo, com ganhos no sentido de se atualizar no entendimento das novas tendências de pesquisa em

educação e de compreender as várias nuances desse processo de formação com um dos focos centrado no pensar e repensar o real.

Por força da necessidade de provocar uma discussão entre os professores da escola pesquisada, na construção dessa dissertação começou-se a investigar quais seriam os profissionais que teriam tanto disponibilidade de horário quanto vontade de participar. A princípio, do total de 34 professores da escola, houve uma aceitação de 80% dos profissionais que participavam de uma reunião pedagógica geral da instituição. Foi então necessário marcar data, local e horário para a primeira reunião, a qual contou com a presença de seis professores. Com este grupo foram realizados oito encontros, analisando conteúdos e sua aplicação na prática de sala de aula, como também foi abordada a história profissional de cada um.

No tocante a procedimentos metodológicos dos encontros, iniciava-se com a leitura prévia de alguns textos, destacados como pressupostos para a discussão. Os textos eram considerados uma espécie de iluminação, para falar em linguagem de um mesmo patamar, como também para evoluir na redução da distância entre teoria e prática. Aplicar os textos na prática para, em decorrência, repensá-la, foi um dos quesitos que os professores deram como “feedback” do trabalho.

Após esse início de conversa pediu-se que fosse enfatizado o trabalho no sentido de o coordenador da pesquisa propor uma alternativa para a formação continuada dos profissionais da educação. Isso parece ter soado bem aos ouvidos dos participantes, pelo fato de possuírem longa prática profissional na sala de aula, e também por carregarem certa sensação de mal-estar em relação ao que se apresentava como comportamento de estudantes, como também de atitudes de profissionais no descaso com a formação continuada, cansaço, falta de esperança e decepção profissional.

Nos encontros subseqüentes as discussões fluíram de acordo com o que se tinha planejado anteriormente, de ser um debate do tema colocado com o pressuposto da leitura e reflexão do mesmo, no intuito de avançar na análise e discussão. Ocorreram algumas faltas devido a razões pessoais, mas as contribuições foram significativas. A partir de então, criou-se uma ligação bem forte no grupo, no sentido de os componentes se preocuparem com a formação, mas também com o outro, seus pensamentos, entendimentos, dificuldades de relação, compreensão do porquê do seu mal-estar.

As avaliações do grupo de estudos foram feitas sem a presença do pesquisador, ressaltando-se que esse processo de formação continuada nos “grupos de estudo” constitui estratégia eficaz para ocorrer a dinâmica ação-reflexão-ação. Isso fornece aos profissionais uma vasta gama de olhares, provocando reflexões fundamentadas na ação e iluminadas pelas teorias. A idéia de enriquecer a prática com textos, questionamentos, buscando desacomodar os professores, parece ser uma boa razão para os profissionais se conscientizarem da necessidade de refletir sobre e na ação. Da mesma forma, por outro lado, testa a eficácia da teoria, que não deixa de ser ou permitir um olhar sobre a realidade.

Assim sendo, esse olhar sobre a realidade formativa e continuada proporciona ao profissional da educação mais segurança para trabalhar e uma grande possibilidade de melhorar a sua ação com eficácia e inovação. Parece-nos que esse processo de vaivém na formação e execução dos estudos em grupo é um dos grandes responsáveis pela formação continuada dos profissionais da educação, por que reflete a partir da ação, iluminada por um olhar teórico para voltar à prática, concretizando-a com melhor qualidade.

Após essa experiência de formar, participar, pensar e conduzir um grupo de estudos percebe-se o grande valor de olhar a formação continuada sob esse prisma, oferecendo ao profissional da educação a possibilidade de se confrontar com seus pares e refletir questões direcionadas à ação.

3.2.4 - A compreensão da escola enquanto ambiente complexo

A compreensão do ambiente escolar como complexo exige uma nova leitura daquilo que estamos acostumados a ver como paradigma cartesiano, que rege o atual sistema escolar. Os seus vários lados, formas e facetas, precisam ser, em primeiro lugar, compreendidos para depois serem experimentadas novas ações na prática pedagógica e no cotidiano escolar como um todo. Por isso, de certa forma polêmica, por levar em consideração variada e múltiplas formas de compreensão do ambiente escolar, coloca-se como aspecto importante a “reforma do pensamento”, uma vez que este

[...] permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento (MORIN, 2006b, p. 20).

É necessário entender que existe uma compreensão paradigmática na construção do conhecimento, e ela aparece na prática e no cotidiano da ação escolar. Essa compreensão, sempre polêmica, é de difícil entendimento e, sobretudo, há dificuldade de praticá-la no dia-a-dia desse ambiente.

Isso significa que a realidade e o pensar são complexos e exigem a excelência cognitiva para se olhar sob um outro prisma. Conforme Lipman (2001, p.41),

A noção de pensamento de ordem superior é útil, juntamente com a afirmação de que tal pensamento representa a fusão dos pensamentos críticos e criativos. Reservarei para depois as definições destes pilares sobre os quais se sustenta o pensamento da ordem superior, ressaltando, porém, que eles não se opõem, como se considera geralmente, mas são simétricos e complementares.

Essa afirmação de Lipman está carregada de conceitos dos quais também partilhava Vigotsky, quando abordava noções do conhecimento de ordem superior. As aprendizagens são complexas, mas ao mesmo tempo precisam ser direcionadas para a excelência da cognição, que são aprendizagens significativas e significantes.

A pergunta feita aos professores da instituição pesquisada: “Você considera o processo de ensino e aprendizagem como algo complexo e o ambiente escolar como um todo”? Forneceu-nos contribuições muito valiosas e pertinentes, como o exposto a seguir:

Eu considero a complexidade do ser humano, só aí já podemos perceber que o universo do indivíduo é amplo e desafiador, dessa maneira, conseqüentemente o processo ensino e aprendizagem é algo que exige muito de todos os envolvidos. O ambiente escolar é um grande universo, composto por “pequeno-grandes mundos”, formando um todo que exige olhares multi e interdisciplinares (P1).

Nessa fala do professor detectamos que, para além da complexidade do contexto escolar, há indicação da complexidade própria do ser humano, o que nos dá pistas de análises mais profundas e mais pertinentes para entender como a escola deve lidar com essa situação. Isso exige um olhar para a escola como um complexo de “pequenos-grandes mundos”. Esse todo escolar complexo exige “olhares multi e interdisciplinares”, ou seja, uma nova visão paradigmática, que questione na essência o cartesianismo e permita compreender que nem os estudantes, e menos ainda os professores, são apenas receptores de informação: eles são, sim, agentes de uma significação e ressignificação de conteúdos.

O pensamento complexo também pode ser visto por um viés lógico, no qual a compreensão é vista de forma lógica, mas que não deixa de ser complexo, excluindo a idéia de que a complexidade é ver tudo no todo, sorrateiramente confuso para os menos esclarecidos.

Pensar sobre lógica ou matemática – ou melhor, pensar logicamente sobre lógica, ou matematicamente sobre matemática – é um exemplo do pensamento totalmente metodológico ou relacionado ao procedimento. Pensar unicamente sobre o conteúdo, desprezando completamente o procedimento, é pensar de maneira totalmente substantiva. A modalidade mista criada pela superposição destas duas formas mais simples constitui o pensamento complexo. É claro que aquilo que denominamos de pensamento complexo inclui o pensamento recursivo, o pensamento meta cognitivo, o pensar autocorretivo (LIPMAN, 2001, p. 43).

A pré-fixação de conteúdos e a fragmentação, peculiares ao modelo cartesiano, são revistas no paradigma da complexidade. A revisão sugerida é a de que o fato de o ser humano por essência ser complexo, o papel da escola deveria ser entendido como complexo também. Conforme Morin (2006b, p. 107), a “verdadeira viagem de descobrimento não é encontrar novas terras, mas ter um olhar novo”; “Quando não se encontra solução em uma disciplina, a solução vem de fora”. O olhar novo sugerido, essencialmente questionador, provoca, sem sombra de dúvidas, certo mal-estar na escola e na formação continuadas dos professores. Provocar um olhar novo sobre toda a situação do processo pedagógico da escola se faz necessário, sob pena de a solução vir de fora, imposta e, por consequência, sem reflexão.

Outro professor, discorrendo sobre a mesma questão posta anteriormente, ponderou quanto à complexidade da escola, dizendo que trabalha o grupo de seus estudantes com olhar de complexidade, por que levam em conta as individualidades para se pôr de acordo no movimento da coletividade e para que os estudantes possam se portar de maneira adaptada no social.

Considero o processo de ensino e aprendizagem como algo complexo pelas diferenças e porque se trabalha com grupos. Além das individualidades, devemos levar em conta os interesses do grupo, o que pode dar rumos bem diferentes de quando olhamos apenas o estudante em si. A complexidade reside no entender o indivíduo no tempo, no espaço, no grupo e suas relações. Envolve elementos biopsicossociais. O ambiente escolar é uma agregação de diversidades que ruma guiado por princípios afins da entidade. O todo é a instituição que agrega tais diversidades em momentos e objetivos distintos. O ambiente escolar não é um todo homogêneo e graças a isso há maior possibilidade de constante crescimento (P5).

Destaca, ainda, que o entendimento individual só se faz possível na relação com seus pares, no tempo e no espaço em que o sujeito se situa. Essa socialização das individualidades é essencial para a compreensão do seu espaço, tanto no grupo quanto em relação a sua auto-estima singular.

O ambiente escolar é o local onde se agregam as diversidades e individualidades que precisam ser guiadas por princípios claros, que levem em conta a complexidade para significação do todo. Martinazzo (2004, p. 83) recorre a Edgar Morin quando este expõe que “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem antes uma prévia reforma das instituições”. Ou seja, é necessária uma compreensão do conjunto das mudanças para ocorrer uma ressignificação do todo da escola.

A compreensão dessa visão pode ser entendida pela intelectualidade, mas a complexidade tem na sua essência a questão da incompletude e impossibilidade de abarcar o todo, constituída de espaços complexos, com sujeitos também complexos. No tocante à escola e à prática pedagógica, o professor relata com palavras simples essa compreensão da complexidade e como é possível lidar com ela.

Sim, considero tanto o processo de ensino-aprendizagem complexo, assim como o ambiente escolar. Ter consciência dessa complexidade é necessário para levar em consideração a precisão da existência das múltiplas formas de trabalho, de abordagem, de diálogo, de objetos, de símbolos culturais, etc., não apenas na relação professor – estudante ou vice-versa, mas em todas as relações sociais existentes na escola. Embora se tenha conhecimento dessa diversidade, confesso que não é fácil, para mim, lidar com ela, pois exige muitas vezes trabalho diferenciado, específico. Exige também doação, comprometimento com a mudança, exige a existência de um propósito, de uma meta, fato que, devido à acomodação, à “facilidade” de tratar todo mundo a partir de um mesmo parâmetro, com um mesmo diálogo e uma mesma regra, torna-se “difícil”. Talvez esse seja o aspecto neste ano em que eu mais precise me policiar (P2).

O professor percebe que o processo depende, em muito, da sua postura, das suas iniciativas e das próprias “facilidades” de acomodação que se permite adotar no decurso do seu trabalho e da sua vida cotidiana. Ou seja, existe uma necessidade de se “policiar” para não cair na rotina e na lei do menor esforço, o que tende a resultar numa acomodação e num trabalho medíocre e desprovido de significação.

A formação do professor precisa levar em consideração a complexidade desse processo. Ele pode conduzir a uma atualização, com possibilidades de sucesso, por um lado, mediante a dedicação e consciência do profissional e, por outro, a uma acomodação e a um processo de retrocesso no sentido de perda de espaço e até do exercício da profissão.

3.2.5 - O contexto sociocultural da escola e os conceitos do cotidiano e científico na composição do conhecimento escolar

Esse tema é deveras instigante e, ao mesmo tempo, complexo, em se tratando do grande volume de conteúdos a ser considerado no momento de falar sobre ele e, na mesma linha, a de analisar os critérios com que foi produzido e construído para dar sentido ao tema em pauta.

O tema da cientificidade no senso comum tem sempre um cunho de inflexibilidade, rigidez e, por outro lado, de certezas e afirmações fechadas e sem muita abertura para novas incursões no sentido de dar suporte à questão da escolarização desses conteúdos. O saber cotidiano, por sua vez, pode ser visto por algumas pessoas mal-informadas, ou tendenciosas, como um conhecimento sem critérios ou sem lógica ou, ainda, com menos importância que o científico. Isso até fica relativamente fácil de compreender quando olhamos nua e cruamente os conceitos em si. A dificuldade vem à tona, porém, no momento de clarear o entendimento desses dois termos em uma instituição (a escola) definida e constituída exatamente para questionar e produzir significações.

Na atualidade, na escola de modo geral, na sala de aula do Ensino Fundamental evidencia-se essa diferença desses dois pontos, do cotidiano e científico. Isso é reforçado por Lipman (2001, p.22), ao afirmar que as crianças são ativas, curiosas, inquisitivas, quando começam a sua escolarização, mas “gradualmente, então, ocorre um declínio destes fatores e tornam-se passivas. Para muitas crianças, o aspecto social da educação – estar com os companheiros – é seu único atrativo. O aspecto educacional é uma provação pavorosa.” Daí entendemos que, quando as crianças estão no cotidiano e quando a escola preserva esse perfil do cotidiano ela é atrativa e interessante, mas quando começa a cientificidade, enrijecendo o método, ela não interessa, e desagrada.

Falar da escola, por si só, já é um tema polêmico, pelo fato de estabelecer relação entre a aprendizagem constituída no cotidiano e o ensino e aprendizagem que devem acontecer a partir da intervenção, intencional e sistemática. Na escola deve ocorrer a significação intencional do conhecimento científico-escolar e ressignificar os conteúdos e saberes aprendidos no dia-a-dia, na vida social. As aprendizagens do cotidiano têm uma carga grande de significação na informalidade, quando a criança aprende novos conhecimentos pela necessidade ou por um ato voluntário, ou melhor, sem uma mediação metódica, de estranhamento do fato observado para a aquisição desse saber. O importante nessa ação sempre é uma predisposição do aprendiz em função da necessidade da aprendizagem. É nessas ações assistemáticas do cotidiano, no entanto, que as pessoas vão constituindo sistemas conceituais que se mostraram essenciais para novas aprendizagens, como do próprio conhecimento escolar, ou seja, o saber científico.

A dimensão científica⁷, entranhada na estrutura de ensino escolar formal, tem um caráter de sistematização, os tempos e os espaços são pré-definidos para facilitar a aprendizagem em virtude de várias formas e funções com que isso pode ser efetuado e formalizado. É o espaço privilegiado para fazer acontecer a relação sistemática do científico com o cotidiano. Essa formalidade adaptou-se com todas as suas nuances e situações para legitimar a forma de analisar o fato real em si, que pode ocorrer na escola.

A escola é socialmente estruturada para favorecer a ressignificação dos conhecimentos científicos e estabelecer sua relação com o cotidiano. Dito de outra forma, a escola faz o processo de estabelecer relações entre conhecimentos para uma melhor compreensão e um melhor entendimento, exatamente desse cotidiano que é o mundo da vida do aprendiz, para que ele próprio possa modificar esse cotidiano dando suas contribuições de melhoramento. Possibilitar que ocorra um retorno aos fenômenos do mundo da vida a partir das novas aprendizagens escolares pode ser considerado um dos principais papéis da escola dentro dessa dimensão organizativa dos espaços e tempos da aprendizagem.

Isso, muitas vezes, não é fácil de concretizar na prática, porque há uma relativa crise posta em discussão pelos estudantes e professores, e em todo o entorno da escola, como observa Arroyo (2004, p. 9) no livro *Imagens Quebradas*, “O mal-estar nas escolas é

⁷ De acordo com o Dicionário Aurélio, atitude segundo a qual a ciência dá a conhecer as coisas como são, que tem o rigor da ciência, método científico.

preocupante porque não é apenas dos professores, mas também dos estudantes”. Com isso, o embate que se cria no dia-a-dia nesse espaço escolar entre os sujeitos é que é complexo.

Esse mal-estar sedimentou-se na escola porque todos os que fazem parte dela estão sentindo o mesmo fato em si. Historicamente esse fato somente era sentido pelos alunos, os quais não tinham força e resistência para se opor a essas atitudes de opressão. Atualmente isso ocorre pelo fato de os adolescentes e as crianças terem força e poder para questionar, inclusive a prática pedagógica, cristalizada historicamente, e propor a revisão desse caminho de mão única.

A aprendizagem no mundo da vida tem um lastro de compreensão a partir de uma necessidade que se impõe para dar conta desse âmbito com saberes significativos para cada momento que a vida exige. Cada nova aprendizagem acontece com uma lógica não estabelecida, pelo fato de a necessidade não ser a mesma em cada indivíduo e não ser planejada antecipadamente.

A aprendizagem científica, por sua vez, é vista como algo sistemático, espacialmente estabelecido, com regras definidas para chegar a resultados previamente traçados e esperados, mesmo em ambientes diferentes. Essa dimensão lógica tem uma diferença que é fundamental pelo fato de o desejo pela aprendizagem não vir das atividades corriqueiras do dia-a-dia, mas intencionalmente postas para motivar os estudantes.

As aprendizagens do senso comum, em que o cotidiano impõe as regras, são regidas pelo saber mítico que não necessita de regras científicas para serem consideradas verdadeiras. Ali o conhecimento tem um cunho de não-científico, porque a aprendizagem não se dá pela rigidez de regras pré-estabelecidas, mas por conhecimentos do cotidiano, no qual existe a maleabilidade de ações e de conexões mentais para fazer a associação livre das significações dos conhecimentos.

As aprendizagens do mundo da vida muitas vezes fazem conexões inesperadas pela lógica científica e extrapolam o rígido controle das planilhas que a cientificidade exige para configurar um saber certo e irrefutável. Por isso, há grande diferença entre esses dois pólos, pondo em discussão essas duas possibilidades de aprender e significar conhecimentos e saberes, em que um tem regras definidas e o outro não as tem, e que, sucintamente, uma não é tema da outra pela diferença básica de enfoque dado nas conceituações específicas.

Com esse pano de fundo temos o objetivo de chegar ao tema que é o trabalho da instituição escolar, a qual tem o dever social de fazer a ligação entre esses dois focos (cotidiano e científico) de ensino e aprendizagem, tornando-se espaço privilegiado de formação. Diante da formação do aprendiz, tanto na sua vivência social como um todo quanto na escola, espaço formal de aprendizagem, pergunta-se: há primazia de um tipo de conhecimento sobre o outro? Será que um pode ser considerado mais importante que o outro? Um é tema do outro?

A questão de fazer um juízo de valor dos dois temas analisados não é o que interessa nesse momento, mas sim entender como se dá o processo ensino e aprendizagem desses: o cotidiano e a escola, como pontos de referência para a apreensão dos saberes acontecer e se efetivar.

Como o nosso foco é a escola, percebe-se que há uma necessidade de entender melhor a aprendizagem que ocorre no cotidiano para relacioná-lo com o conhecimento do sistema escolar, pois isso vai direcionar a ação que a escola propõe para os que a procuram, para dali tirar as informações e as significações das compreensões subjetivas.

A escola, com seus conteúdos fragmentados postos à disposição dos seus alunos, preocupada em dar conta desses conteúdos pré-fixados, ignora o conhecimento que o estudante traz ao ingressar nessa mesma escola. Os conhecimentos do cotidiano, muitas vezes desordenados, são postos em xeque pelos saberes pré-estabelecidos a serem ensinados e que a fragmentação do sistema impõe. Isso, muitas vezes, coloca um grande ponto de interrogação quanto ao fato de a aprendizagem do cotidiano ter sua validade questionada na escola, a qual, por sua vez, não proporciona novos referenciais para o estudante continuar o seu processo de aprendizagem.

Alice Lopes, nesse sentido, observa:

A racionalidade do conhecimento científico não é um refinamento da racionalidade do senso comum, mas, ao contrário, rompe com seus princípios, exige uma nova razão que se constrói na medida em que são superados os obstáculos epistemológicos. Essa ruptura impede o infinito encadeamento de idéias como elos de uma corrente produzidos à semelhança dos anteriores, visando ao encaixe perfeito (LOPES, 2007, p. 59).

Diante disso, constatamos que há nítidas distinções entre duas formas peculiares de conhecimentos e que é tarefa da escola ajudar a estabelecer relação dos saberes do cotidiano com o conhecimento escolar para dar conta de melhorar o entendimento dos

saberes, muitas vezes difuso, do cotidiano. De que forma, no entanto, são geridos os conhecimentos científicos e cotidianos no Colégio Beta?

O ponto de partida da nossa discussão é de uma realidade específica, que nos impulsiona a realizar uma pesquisa com o grupo de pessoas que nela desempenham seu ofício de ensinar e aprender, para entender como vêm a diferença e a relação que existe entre os conhecimentos científicos e cotidianos na escola.

Como foi exposto anteriormente, todo conhecimento tem a sua importância e razão de ser, por isso não temos pretensão de fazer juízo de valor glorificando um e rebaixando o outro. O que nos interessa é entender como funciona o processo de influência mútua entre esses conhecimentos em uma instituição de ensino, e como é possível a formação continuada dos professores para dar conta de entender e trabalhar esses conhecimentos na sua prática pedagógica.

Interessa perceber como funciona o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos que os estudantes já sabem ao entrar na escola e como esses conteúdos difusos, e muitas vezes desconexos, são considerados no decorrer do seu processo de formação. Por outro lado, importa detectar como a escola está organizada para dar conta desse papel insubstituível e privilegiado de aquisição dos saberes, mediante os quais os estudantes possam significar e ressignificar os conteúdos trabalhados.

Na opinião dos professores da escola pesquisada, ao responder ao questionamento: “Na sua opinião, o conhecimento cotidiano, do social, do estudante, isto é, aquele que ele já possui quando vai para a sala de aula, é levado em conta na escola? E deveria ser?”, os professores se puseram num legítimo fogo cruzado ao exporem suas concepções sobre a questão e, sobretudo, o seu trabalho prático:

Creio que deveria ser levado sempre em consideração, embora nem sempre é valorizado como poderia e deveria, para promover os conhecimentos e estudos científicos. Vejo um grande distanciamento entre as linguagens dos sujeitos infantis ou juvenis, em relação aos sujeitos adultos. Creio que as questões culturais às vezes não permitem que professores aproximem-se e percebam as expectativas diferentes dos seus estudantes. Por exemplo, alguns professores logo concluem que os adolescentes não querem nada com nada, eu tenho percebido que não é isso, mas que, existem propósitos diferentes, que poderiam ser identificados com mais diálogo e compreensão para fluir melhor os processos (P1).

Percebe-se que, no confronto com a realidade dos estudantes, existe uma tendência de fazer julgamentos precipitados, muitas vezes sem fundamentos teóricos nem práticos. Esta é uma tendência que não é tão simples de abandonar pela necessidade de se colocar junto com o processo, ou melhor, de se incluir no sucesso ou insucesso desse embate dos sujeitos da formação.

Quando da pergunta: “Você observa a aprendizagem cotidiana que o estudante tem na sala de aula? De que modo o faz?”, o professor pesquisado afirma:

Vejo que o estudante aprende com o professor, além do professor, na sala de aula, além da sala de aula [...]. Com isso percebo que os professores precisam estar mais atentos para as diferentes vivências de seus estudantes e com isso somar esforços para que os conhecimentos se dêem de forma mais concreta e efetiva (P1).

Essa atenção às diferenças é muito relevante na prática pedagógica, porque facilita perceber o estágio em que o estudante se encontra para continuar a sua formação. Assim sendo, a aprendizagem torna-se significativa, concreta e efetiva.

À questão: “a importância e papel você atribui ao conhecimento cotidiano do estudante quanto à aprendizagem do conhecimento escolar?”, P1 responde:

Atribuo grande importância ao conhecimento cotidiano, pois as relações que podem ser estabelecidas entre as duas situações só tendem a somar benefícios para os conhecimentos escolares e além dos escolares.

Um outro professor entrevistado oferece um exemplo de como trata essa dimensão do cotidiano na sala de aula, e afirma ser possível trabalhar com pessoas próximas e ligadas à escola para promover essa integração com a dimensão científica. Ele se refere à História e diz que “os conceitos trazidos do senso comum são riquíssimos, pois é a partir deles que partimos para a explicação da realidade mais ampla, embora não possamos nunca nos distanciar deles, caso contrário o estudo da História torna-se fútil.” Ou seja, os conhecimentos históricos devem levar o estudante a compreender, além do contexto histórico geral, a sua própria realidade. Por exemplo, ao questionar sobre o porquê de a estrutura física do Beta ser assim, o porquê de a economia possuir essas características, o porquê de nossa sociedade valorizar tanto o ter, outro professor participante da pesquisa esclarece:

Contudo, estabelecer esta ligação entre o conteúdo formal e o senso comum na práxis não é tão simples quanto escrever. Uma das maneiras de

possibilitar esta união é concretizar o que está sendo trabalhado, por exemplo, se for a questão da imigração, trazer um descendente de imigrantes conhecido dos estudantes; se for a origem do capitalismo, entrevistar um empresário sobre a importância do lucro, e assim por diante. Uma outra maneira, muito interessante, de trabalhar com os conceitos que os estudantes já possuem é trabalhar com a sua imaginação; pode-se pedir para que imaginem uma viagem realizada em um navio negreiro e, então, partir da construção por eles realizada trabalhar a pobreza, as diferenças sociais, para desmistificar a questão da escravidão, o status social, e tantas outras possibilidades. Vale a pena, é um trabalho riquíssimo e surpreendente (P2).

A questão da prática do cotidiano na sala de aula nos proporciona uma significação do que a vida nos permite viver. Os estudantes, quando percebem que o conteúdo tem importância para sua vida lhe atribuem maior atenção, além de ocorrer uma aprendizagem mais significativa desses conteúdos.

O mundo globalizado em que estamos vivendo na atualidade apresenta algumas peculiaridades bem diferenciadas das de algum tempo atrás. Um exemplo dessa afirmação é a velocidade da veiculação de informações que se tem a partir dos meios televisivos, e o computador como ícone das informações da Internet, sendo possível acessar, em tempo real, informações precisas e objetivas de todos os continentes do planeta.

As formas de acessar as informações, mesmo com essa velocidade, não diminuiram a importância valiosa da escola e, por consequência, a função do professor, aquele que impulsiona o processo ensino e aprendizagem. Essa situação da escola põe em xeque aquele ambiente puramente transmissor de conteúdos, que satura a cabeça dos estudantes com informações sem valor significativo para alguém que deveria ser o sujeito de sua própria história.

Parece claro teoricamente que a escola cumpre a sua função quando faz com que o conteúdo ensinado pelo professor receba a ajuda de vários instrumentos, tais como livro didático, Internet, meios de comunicação social, e tenha significação para quem aprende. Isso, contudo, parece fácil na teoria, mas é na prática que o problema emerge em função da rigidez de estruturas físicas, pedagógicas e imaginárias. Muitas vezes não é levada em conta essa forma de raciocínio, fazendo com que se cometam absurdos no trato com as questões de ensino e aprendizagem nas escolas, além da aprendizagem do cotidiano da vida. A grande finalidade da Educação Básica é a significação científica para dar suporte à aprendizagem da vida real do aprendiz.

Essa dimensão cotidiana em relação à questão científica nos leva a defender a necessidade de formação continuada do professor, o qual precisa estar constantemente em um processo de atualização para dar conta desse turbilhão de informações. Os estudantes, por sua vez, percebem e tratam com respeito o professor que está atualizado ou busca constantemente atualizar-se para auxiliá-los a darem conta das questões básicas da sua vida, do bem-viver.

3.3 - Considerações

As reflexões em torno das categorias de análise aumentam a convicção de que os assuntos abordados, longe de terem-se esgotado, deixaram muitas dúvidas e incertezas. Parece que o processo de formação continuada dos professores de uma instituição como a investigada torna-se cada vez mais necessário, no objetivo de propor alternativas de melhoria do processo ensino e aprendizagem.

Vê-se que não se esgotam as possibilidades e as necessidades de propor e agir, com critérios claros, para direcionar o processo de maneira eficiente, dando visibilidade e coordenando atividades significativas para os sujeitos da escola. Ressignificar o conteúdo aprendido no cotidiano, possibilitando ações sistemáticas, científicas, constitui a grande tarefa da escola na atualidade, passando de uma instância de informação para uma formação no sentido de ressignificar os conteúdos da vida.

A apostila do Sistema X adotada pela escola dá um ritmo ao conteúdo a ser trabalhado na sala de aula. Isso pôde ser mensurado pelos professores, pais e direção da escola. Por outro lado, o seu uso deixa à mostra uma grande falta de criatividade no processo ensino e aprendizagem, dando uma conotação de trabalho mecânico, sem significação e, portanto, questionável na sua eficácia.

A influência da tradição confessional católica da instituição pesquisada conduz todo o processo educativo, embora não consiga mais abranger toda a demanda que os sujeitos da escola necessitam para dar conta do processo educativo, atualizado, eficaz e eficiente. É evidente que há uma falta de clareza em propor, nos documentos da instituição e, sobretudo, na prática educativa, uma direção que identifique a sua proposta como um todo, fornecendo respostas a essa necessidade.

A constituição do sujeito-professor aparece na pesquisa como insuficiente, a começar pela escassez de inovação e adequação aos novos tempos por parte das instituições de formação desses profissionais, ou seja, o engessamento das universidades a um sistema tradicional contribui para a formação de profissionais com pouco preparo para as necessidades atuais na prática educativa. A escola fica, evidentemente, em um “fogo cruzado” tentando sanar essas faltas, mas não consegue resolver, pela multiplicidade de influências e necessidades que precisam ser levadas em conta.

O ambiente da escola por si só já é considerado complexo. Tendo em vista a complexidade do ato educativo, do processo de ensino e aprendizagem, é necessária uma formação continuada eficaz e com definição de objetivos claros para atingir o que os sujeitos da escola precisam aprender para terem sucesso em sua vida cotidiana. Essa visão múltipla do processo educativo expõe, na sua essência, nuances que precisam ser compreendidas, aprofundadas e aplicadas em processos de avaliação claros para desempenhar seu papel na sociedade.

A tarefa da escola parece ser clara quando se trata das necessidades de uma sociedade altamente influenciada por aparatos construídos a partir de conhecimentos científicos e tecnológicos. Evidentemente isso exige que os processos tenham clareza disso para que se possam efetivar na prática. Por outro lado, a prática educativa, ainda extremamente mecânica e fragmentada, gera desconfortos aos estudantes e, conseqüentemente, indisciplina, e como reflexos, um mal-estar entre a classe dos professores.

O esforço de fazer com que o processo educativo aconteça é grande, apesar das várias instâncias de interferência que isolam essa vontade de ação centrada no fazer pedagógico. Isso, por um lado, deixa os personagens da instituição com as mentes aguçadas para a necessidade de mudança; e por outro, deixa os profissionais sem força de vontade para mover-se à procura de alternativas de mudança.

4. CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS

4.1 - Introdução

Depois de haver descrito o processo de observação de uma situação real em um colégio, é chegada a hora de tecer algumas considerações e possibilidades sobre a impressão oriunda de um olhar focado numa situação específica, embora subsidiado por outros “olhares”. Esse olhar pode estar concentrado em duas grandes perspectivas: uma é a de quem está olhando de fora e vê o que existe em termos de pontos fortes e fracos, para dar opiniões; outra é aquela com a qual se tem maior empatia, um olhar distanciado de quem esteve dentro, fez parte do processo, isto é, conhecedor da realidade escolar em foco e, portanto, com melhores condições de avaliar o processo pedagógico.

Parece evidente que a pesquisa feita traz muito daquilo que é uma visão do todo de uma entidade escolar em particular. O pesquisador, por meio de suas habilidades, pode fazer emergir questões de profundidade vistas no conjunto da ação educativa na escola em foco, mas a análise decorrente da investigação realizada possibilitou questionar, pôr em evidência, quesitos próprios da instituição que interferem no desenrolar da prática pedagógica da escola e que não se via com clareza, pela falta de distanciamento da realidade, condição necessária a todo pesquisador.

4.2 – Considerações Finais

A pesquisa efetivada na escola nos possibilitou maior compreensão acerca do quanto é difícil o entendimento do todo desse ambiente, pela complexidade desse sistema, com sua inerente limitação quanto a conseguir uma mensuração desse todo, e pela diversidade que o compõe. O envolvimento sistemático com o ambiente, pela investigação

e pela própria prática pedagógica, levou ao entendimento de que as pessoas que ali tramam relações são diferentes na sua essência e analisam de forma diversa as situações vivenciadas no espaço e no tempo de cada situação.

Essa dimensão da complexidade nos oportunizou perceber a educação com outros olhos. O cartesianismo define, organiza, determina, de forma que as coisas sejam predeterminadas na dimensão da estrutura da escola, como também na organização dos conteúdos curriculares e, sobretudo, a forma de aplicar isso na sala de aula e de como deve se refletir na vida do estudante. Dessa forma, a complexidade delinea a escola diferentemente, no sentido de o processo ensino e aprendizagem não se dar de forma organizada, fragmentada ou ainda, definida, mas sim na peculiaridade de cada individualidade e de forma desorganizada, porque assim se compreende a significação e ressignificação dos conteúdos ensinados no espaço escolar.

O “olhar” sistemático sobre a realidade da escola permitiu empregar um método de pesquisa que possibilitou fazer registros, colher dados, verificar indícios, para que a realidade, passível de ação, pudesse ser mostrada em relação a um todo que jamais havia sido mensurável. Esse todo, no entanto, guarda em si o germe do incerto que, por si só, já exige um olhar de forma complexa para ser compreendido.

Assim, a tradição de mais de 70 anos da instituição objeto desse estudo pôde ser mais bem entendida a partir de uma investigação sistemática. Essa dimensão da tradição da escola ainda hoje é uma questão que provoca reflexões profundas nos gestores, e não se escapa de situações de desconforto para se adaptar às novas gerações que estão na escola e as que nela ingressam a cada ano. Os contrastes ficam mais evidentes quando, por um lado, fica exposta a concepção de atraso, de antiguidade e, por outro, os gestores e condutores do sistema de ensino da escola estão cientes de que é importante conservar a tradição, em função do expressivo resultado e sucesso que historicamente se teve na escola e se tem em outros lugares. A questão da confessionalidade da instituição foi fator de sucesso e sinônimo de critérios claros para a ação pedagógica no seu passado histórico. Mesmo com as instabilidades já mencionadas, a escola continua sendo, até hoje, um marco de referência em trabalhos de educação religiosa e, sobretudo, de respeito à pessoa humana e as suas crenças religiosas, ainda que não pertença àquela trabalhada e praticada na escola.

Essa influência da educação confessional na formação continuada dos professores, cujo ponto forte é justamente sua tradição, tem um histórico de formação dos seus

profissionais com a finalidade de garantir qualidade na relação entre os professores, e entre estes e os alunos. Na atualidade, contudo, pelas várias instâncias de interferência, essa formação está desconexa e sem direção definida, mesmo diante do esforço de unir forças e conciliar tempo e espaços na melhoria da formação, como os despendidos em torno de projetos interdisciplinares e outras iniciativas.

A adaptação da instituição às necessidades dos novos tempos foi alvo constante das mudanças provocadas na sua estrutura física, mas, sobretudo, das pessoas que ali desempenhavam a sua função profissional, cada uma no seu tempo e dando o melhor de si para fazê-lo bem. A maioria dessas mudanças foram adaptações promovidas pelos gestores da escola na procura de alternativas para tornar a instituição viável e dando respostas objetivas, eficazes e eficientes a seu tempo. Também ocorreram mudanças na escola incentivadas pela conjuntura e pelo entorno da mesma, a exemplo da influência provocada pelo estabelecimento da escola militar (já citada no histórico anteriormente apresentado).

Na atualidade, os Projetos Interdisciplinares têm essa função de adaptação à realidade e de aproximar todos os componentes curriculares para trabalhar sob um mesmo prisma, em que é necessário discutir, propor, analisar em conjunto para então chegar a uma definição. Esses projetos precisam ser iluminados com textos trabalhados como referência para fundamentá-los sobre bases teóricas. Esse processo de formação de grupo foi fomentado na Escola Beta para os fins desta pesquisa e obteve bons resultados. Além da formação proporcionada ao grupo, ficou a expectativa de continuidade pela avaliação positiva que teve e pelas discussões que proporcionou a seus participantes.

Um outro exemplo claro da adaptação da escola a seu tempo foi a adoção da apostila do Sistema X de ensino. Há 30 anos a escola precisava dar mais sistematização e organização ao processo ensino e aprendizagem, quando foi adotada a apostila. Esta obteve alto índice de adesão nos anos subsequentes, pela organização e clareza dos conteúdos propostos quanto ao quesito “vestibular”, pois houve grande aproveitamento na qualificação dos estudantes que concorriam às vagas nos vestibulares das universidades públicas e outras de renome na região e no país. Com o tempo, esse material começou a ser questionado pela rigidez e engessamento dos conteúdos e dos esquemas pedagógicos propostos, gerando insatisfação nos sujeitos do processo ensino e aprendizagem.

Os desafios do entorno escolar, muitas vezes, deram o tom das decisões a serem tomadas pelos gestores no tempo e no espaço de cada momento histórico que se vivia. Isso

fez com que se pudesse dizer que a escola estava dando respostas objetivas e eficazes para a realidade que se impunha a cada momento, cumprindo assim seu papel na sociedade. Na atualidade, porém, esse está sendo o grande problema, pois não se consegue definir com clareza a posição da instituição diante da realidade da cidade e região. Prova disso é o baixo número de estudantes em detrimento do espaço disponível, e a escassa adesão dos pais e estudantes ao trabalho desenvolvido na escola, migrando para outras concepções pedagógicas.

Quanto à verificação da interação que ocorre entre professores que estão chegando e os que trabalham há anos na instituição pesquisada, bem como as implicações disso na formação continuada, pode-se afirmar que os professores novos são muito bem acolhidos e, por conseqüência, têm um espaço para exporem seus anseios e inovações. O que parece evidente, mas com certa dificuldade de acontecer, é a idéia de conjunto, que é deficiente no sentido de integrarem forças, isto é, numa atuação conjunta de antigos e novos na proposição de inovações da instituição. Percebe-se como algo que pode se mostrar relevante no processo de ensino e aprendizagem, mas carece de um toque de otimização dessa sede de inovação dos novos com a prática sedimentada e, sob vários aspectos, estagnada, dos mais antigos.

No que se refere às bases de apoio para a formação dos professores da Escola Beta, percebe-se que está havendo desconexões entre o que se quer como gestores e o que efetivamente se dá no processo formativo da instituição. A tradição da escola está sendo confrontada com constantes desafios, pois, ao mesmo tempo que está sendo coordenada por uma congregação religiosa, busca a adaptação aos novos tempos para se tornar atrativa para as novas gerações da cidade. Essa tradição se confunde, na maioria das vezes, com a dimensão da confessionalidade, na qual a ação dos coordenadores e gestores se pautava na prática pedagógica e na vivência de rituais da religião, que foi sinônimo de qualidade por muitos anos. Essa tradição confundida com a confessionalidade da instituição parece não ser mais um ponto de referência decisivo para quem ali estuda. Este é um motivo de preocupação dos gestores, provocando uma relativa crise de identidade na comunidade educativa, como também na sociedade de modo geral.

Nas reuniões pedagógicas os professores e funcionários são estimulados a procurar alternativas de adaptação da confessionalidade - e da tradição - ao processo pedagógico escolar. Geralmente os projetos interdisciplinares são os pontos fortes de integração dessas questões aos novos tempos, mas que no decorrer do ano letivo não evoluem no rumo de

propor uma integração das várias forças da escola, diluindo-se no cotidiano e não proporcionando o resultado esperado.

As reuniões pedagógicas foram instâncias de debates e de aproximação dos participantes. Como espaço privilegiado de discussão e de esclarecimentos da visão pedagógica, sempre há um cunho de repensar os processos de ensino e aprendizagem da escola. Assim, como terreno fértil, emerge a necessidade de propor alternativas para uma melhor aproximação do trabalho pedagógico entre professor e estudante. Dessas discussões podem surgir as grandes inovações que a escola tanto necessita.

Além disso, a adoção da apostila do Sistema X, que no fundo e implicitamente, tornou-se um elemento questionador da confessionalidade e da tradição, dá uma direção descolada daquilo que historicamente se punha como importante na escola. Atualmente a apostila ocupa uma posição relevante na escola, pelo fato de estar presente nesse espaço a 30 anos, definindo a ação pedagógica, se sobrepondo aos demais pontos tradicionais da instituição e gerando uma crise de qualidade, de eficácia e eficiência no seu processo ensino e aprendizagem.

No desenvolvimento desta pesquisa verificou-se que todo o trabalho da escola, por estar organizado em torno do Sistema X, empobrece em muito o movimento pedagógico que a tradição da escola propõe, bem como a sua confessionalidade. Há, contudo, uma insistência em argumentar e manter a apostila em virtude de não se dispor de um material melhor para adoção e também pelo fato de ter sido adotada pela mantenedora como um todo a partir de 2007.

Por outro lado, a partir da investigação realizada, entende-se que a visão da escola como espaço complexo poderia dar uma idéia de “remédio” para começar a resolver problemas de desconexão entre o que a tradição não permite abandonar, a força de confessionalidade e o engessamento proporcionado pela apostila no trabalho da sala de aula. A escola como um todo possibilita a multiplicidade do ato educativo, das aprendizagens e das relações, mas é preciso definir o espaço devido a cada um, pesando o valor e a necessidade de cada um para não haver sobreposição de idéias e forças, assim como definir um rumo mais confiável no objetivo de assegurar a qualidade do trabalho pedagógico e gerencial da instituição.

Para isso acontecer é necessária a formação continuada dos profissionais e demais sujeitos da escola, mas de uma forma sistemática. Um bom passo inicial já foi dado com os

projetos interdisciplinares, nos quais é necessário traçar um processo de estudos e teorização, como também uma conexão disso com a prática do cotidiano.

Assim como os estudantes são orientados para a sua formação como processo, os professores igualmente precisam ter claro que a sua formação também necessita da atualização e da retomada constante para permitir uma conexão entre o real e o teórico no cotidiano da vida e também da escola.

O contexto sociocultural da escola e o peso do cotidiano e do científico na composição do conhecimento têm sua peculiaridade na apresentação dos conteúdos. Isso compreende um conceito alentador nesse emaranhado de idéias que se coloca na complexidade desse contexto escolar, que definido pela cultura ajuda a dar significação ao conteúdo apresentado para a aprendizagem. Por outro lado, os conteúdos trabalhados na escola devem permitir a compreensão mais sistemática daqueles que se aprendem no cotidiano da vida. Essa forma de perceber os trabalhos da instituição parece dar uma nova visão para a significação dos conteúdos a serem aprendidos na escola, além de ser uma forma de rever conceitos rígidos da dimensão fragmentária do conteúdo.

A falta de verificação e atuação nos espaços e nos tempos de que a escola dispõe gera uma desconexão do fazer pedagógico com a formação continuada. Essa ação poderá levar em conta mudanças percebidas nos meios de comunicação e nos espaços virtuais de acesso às informações, que demoram a entrar no contexto da escola, pelo fato de esta ter uma estrutura que trabalha com conteúdos fixos, velhos e pré-definidos. Infelizmente, a adaptação da escola a essas novas tecnologias, quando acontece, em geral, se dá de forma traumática, por não se entender a sua utilidade ou pelo uso equivocado desse material de apoio para a ação pedagógica.

A constituição do sujeito professor com base nas interações do contexto escolar acontece na relação, em primeiro lugar, com os seus pares, que são os professores, estudantes e familiares, e em segundo, com a sua prática de estudante no cotidiano do seu trabalho, no sentido de ação-reflexão-ação diante dos novos desafios, aos quais a escola está sendo submetida a todo instante, tanto pelos meios de comunicação social quanto pelas mudanças de comportamento dos estudantes, cada um no seu tempo.

As bases de apoio à formação dos professores são de extrema importância quando tratadas nas devidas proporções, ao de propor uma compreensão do ato de ensinar e aprender, não só para o estudante, mas também para o professor, que faz o processo

acontecer pelo valor da sua mediação. O que interessa até aqui é permitir uma compreensão do que ocorre na escola pesquisada, para situá-la melhor no espaço e no tempo. E, num segundo momento, de como isso pode ser teorizado e compreendido com um entendimento teórico e prático de uma situação bem situada e posta.

A estrutura organizacional está estagnada no mesmo estágio por muito tempo; por outro lado, as pessoas convivem numa sociedade em constante mudança e evolução, o que torna questionáveis as estruturas fixas e pré-determinadas, em particular pelas crianças e jovens que estão em constante processo formativo. Isso gera conflitos que precisam ser administrados com maestria para não fomentarem processos de involução na mediação da aprendizagem.

Pela multiplicidade de indicadores e de facetas que aparecem na pesquisa, é conveniente delimitar para poder fazer o processo de entendimento com balizas de sistematicidade, análise e crítica. Isso foi realizado com o intuito de dialogar com os professores pesquisados, os autores que dão suporte teórico a cada ponto eleito para a análise e, sobretudo, a opinião do pesquisador.

Ao concluir esse trabalho percebe-se que escrever sobre o movimento da escola revela-se um tema polêmico, pela sua relação com estruturas definidas que existem, como também pelas pessoas que estão em interação e formação diversificada. A estrutura física e organizacional que a escola sustenta está organizada historicamente para produzir certo tipo de reação na sociedade, formando as pessoas como seres culturais. Essa estrutura se sustenta há muito tempo da mesma forma, ocasionando certo mal-estar, não na estrutura física e organizacional em si, mas nas pessoas que ali tramam suas relações e significam seus conhecimentos.

4.3 - Perspectivas

A escola, enquanto entidade cultural e historicamente situada tem como peculiaridade a sua conformidade com espaços e tempos definidos e conduzidos por sujeitos que ali desempenham sua tarefa (profissional) de integrar socialmente as novas gerações. Esses espaços e tempos bem definidos possibilitam aos profissionais condições

de conduzir seus trabalhos de maneira a dar o resultado esperado no conjunto como um todo.

Existem situações culturais que, por um lado, podem emperrar os trabalhos na escola, pelo modo como são conduzidos e, por outro, podem ser um “combustível” para que ocorra uma dinâmica de adequação mais ágil, levando a um processo fácil de colagem com o modo de agir da escola. Isso nos leva a crer que a escola pesquisada, por ter mais de 70 anos de existência, provou ser uma instituição educacional que se adapta à cultura local. Assim, por consequência, é urgente a condução da escola aos trilhos que a cultura local exige. Evidentemente as resistências são grandes, com certas dificuldades em alguns momentos, para fazê-la oferecer respostas objetivas àquela realidade, com o intuito de dar visibilidade ao trabalho feito e, por consequência, garantir sustentabilidade pedagógica, administrativa e gerencial à instituição.

O reflexo da falta de foco, tanto de método quanto de política educacional, que já ocorre há algum tempo, com interferências na forma de condução do processo ensino e aprendizagem, é percebido no baixo número de estudantes matriculados nos últimos anos. Os seus gestores esforçam-se para reverter esse quadro, mas existe um desperdício de força humana e institucional para agradar os “clientes”, e se deixa de “arrumar a casa” para dar conta desse trabalho, que poderia dar seu recado com mais eficiência e eficácia. Há uma necessidade muito grande de querer abarcar o todo do trabalho escolar naquela instituição. Isso, porém, tem um custo alto que se reflete no despêndio de forças para manter acesos muitos focos que não acrescentam visibilidade ao trabalho da instituição e acabam desgastando o contingente humano e estrutural, não oferecendo o resultado esperado.

A mantenedora da escola deposita confiança em seus gestores para dar conta de reverter a situação, evidentemente sem se furtar de conceder a devida ajuda gerencial que costuma dar a suas mantidas, embora isso não seja o suficiente. Se por um lado existe um esforço grande para conduzir a escola de forma a dar resultados, por outro lado constata-se uma dispersão de forças pela falta de clareza de onde intensificar ou onde reduzir as ações, provocando, assim, um clima de constrangimento e indecisão.

Constata-se uma necessidade de tomar uma posição institucional com rumos claros, com indicadores fidedignos da realidade. Vê-se isso como uma alternativa, não como uma possibilidade de desfazer o que existe, mas uma opção viável para a instituição continuar a existir, com saúde pedagógica, financeira e com transparência gerencial.

Quanto à formação dos profissionais da escola, existem iniciativas para proporcionar essa atualização, mas o plano de formação mostra alguma deficiência, uma vez que não oferece continuidade àquilo que é essencial para dar firmeza ao trabalho profissional e proporcionar pensamentos e ações alternativas. Pensa-se e age-se no sentido de sensibilização, de despertar o interesse pelo processo formativo, mas não se estabelece a continuidade das ações formativas. Isso é decorrência de muitos fatores, a saber: leis trabalhistas, tempo, espaço, clareza do que se quer com a formação continuada, compromisso ético com a formação por parte dos profissionais, entre outros.

Acredita-se que uma ligação maior da escola com a universidade, a exemplo do que vem sendo feito neste trabalho de Mestrado, pode promover uma aproximação entre profissionais com formações diversificadas e gerar um debate promissor sobre uma realidade escolar específica, de modo a diminuir esse grande hiato que existe, ou seja, dar o incremento da relação prática e teórica aos professores recentemente formados na universidade, e que não se sentem preparados para a atuação na sala de aula com competência e significação.

Dessa forma, as dificuldades que os professores novos têm para falar a mesma “língua” dos que já estão há mais tempo atuando podem ser geridas de maneira mais adequada. Há uma teorização aguçada no mundo acadêmico, mas a prática do cotidiano da sala de aula revela outras compreensões e entendimentos que vão de encontro ao que se fala e se teoriza. Assim justifica-se um processo de formação continuada dos profissionais da escola para fazer um processo de colagem entre o que se discute na universidade e o que a escola exige dos profissionais no cotidiano.

Outro aspecto, que deva ser analisado seriamente refere-se aos três pilares que compõem a instituição escolar, no rumo a uma gestão eficaz do processo ensino e aprendizagem: a *dimensão pedagógica* está sendo trabalhada de forma a dar clareza aos projetos propostos aos sujeitos dessa escola, e também, no sentido de mostrar objetivamente o que está sendo feito para que o trabalho possa se mostrar significativo aos estudantes e para que isso possa ser visto claramente pelo público externo, estudantes em potencial; a *dimensão financeira*, em que ocorre uma dificuldade muito grande no seu gerenciamento, pelo alto índice de inadimplência, alta taxa de descontos e falta de uma política clara de ingresso de novos estudantes. Parece que o que conta como crescimento da escola é o número de estudantes, e não o real custo-benefício destes. Com isso, a clareza da *dimensão gerencial* se faz urgente, levando em conta as peculiaridades da tradição e os

desafios que os novos tempos impõem, sob pena de não ter como conduzir a instituição de maneira objetiva.

Concluindo, pode-se perceber na escola pesquisada algumas ações voltadas para colocar às claras uma realidade de difícil mensuração e percepção. Então quando não se está embebido do todo para fazer incursões no particular, e com pertinência, as tomadas de decisão podem ser feitas com indicadores pouco claros e fidedignos da realidade que se descortina na mente de quem pretende realiza-las. Por isso é importante o acompanhamento sistemático pela pesquisa, cujo olhar distanciado permite perceber fatos que quem está dentro do movimento do cotidiano não vê.

Nesse viés, constata-se com clareza a presença de algumas questões pelo distanciamento que se toma, mas quem está dentro do movimento da escola, ou melhor, no fogo cruzado do cotidiano, muitas vezes não consegue fazer essa leitura da realidade, tornando-se um círculo vicioso sem fim e sem sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de estudantes e mestres** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

AUTH, Milton A. **A Formação de Professores de Ciências Naturais na Perspectiva Temática e Unificadora**. Tese. Florianópolis: CED/UFSC, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Redes: A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FERREIRA, Aurélio B. de H. Novo Aurélio Século XXI: **O Dicionário da Língua Portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996.

_____. **Conscientização teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.

LIPMAN, Matthew. **O Pensar na Educação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOPES, Alice C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. (Coleção Educação em Química)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Mario O. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1990.

MARQUES, Mario O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MARTINAZZO, Celso J. **A Utopia de Edgar Morin: da complexidade à concidadania planetária**. 1ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002 (Coleção Educação).

_____. **A Utopia de Edgar Morin: da complexidade à concidadania planetária**. 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004 (Coleção Educação).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **As Duas Globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006a.

_____. **A Cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma e reformar o pensamento. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006b.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: profissionalização e Razão Pedagógica. São Paulo: Artmed, 2002.

PINO, Angel. O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. In: **Cadernos CEDES**, Nº. 71, 2002.

PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA. **Projeto Pedagógico**. Porto Alegre/RS, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 12ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

OUTRAS BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa**: leitura de Habermas. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

BOZZETTO, Ingrid Mundstock. **O currículo escolar na educação básica**: conservar ou reconstruir? Ijuí: Ed. Unijuí, 2005 (Cadernos Unijuí, Série Educação, 97).

BRUN, Jean. Saber e conhecimento na perspectiva das transposições didáticas. In: BRUN, Jean (org). **Didática das Matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

MACHADO, Silvia D. A. et al. **Educação Matemática**: uma introdução. São Paulo: educ, 1999 (Séries Trilhas).

PIRRELLI, M. A. S. **A transformação didática no campo da indústria cultural**: um estudo dos condicionantes dos conteúdos dos livros didáticos de ciências. Dissertação de Mestrado, Florianópolis, 1996.

REGO, Tereza C. A Origem da Singularidade Humana na visão dos Educadores. In: **Cadernos Cedex**, Nº. 35, 1995.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)