

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

OSVALDO BISEWSKI

**PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
ESTUDO DE CASO NA REDE SALESIANA DE ESCOLAS**

Ijuí (RS)

2008

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

OSVALDO BISEWSKI

**PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
ESTUDO DE CASO NA REDE SALESIANA DE ESCOLAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu* – Mestrado em Educação nas Ciências, Departamento de Pedagogia (DEPE), da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Otávio Aloisio Maldaner

Ijuí (RS)

2008

A comissão abaixo assinada aprova a presente dissertação

**PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
ESTUDO DE CASO NA REDE SALESIANA DE ESCOLAS.**

elaborado pelo mestrando

OSVALDO BISEWSKI

como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Otávio Aloisio Maldaner
(Orientador – DBQ/UNIJUÍ)

Prof^a. Dr^a. Cátia Maria Nehring
(DEFEM/UNIJUÍ)

Prof. Dr. Pe. Marcos Sandrini
(PUC/RS)
(Faculdade Dom Bosco/RS)

Ijuí, 12 de dezembro de 2008.
Rio Grande do Sul.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pelo chamado à vocação sacerdotal.

Ao Dr. Otávio Aloisio Maldaner por suas significativas intervenções e por ter sido verdadeiro mestre na arte da escuta e do diálogo.

Ao Pe. José Valmor Cesar Teixeira, ex-provincial, e ao Pe. Orestes Carlinhos Fistarol, provincial, pelo investimento na formação continuada dos salesianos e pela generosidade em acolher o pedido pela formação na área da educação.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e defesa final: Prof. Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer que participou da banca de qualificação e auxiliou nas reflexões filosóficas; Prof^a. Dr^a. Cátia Maria Nehring pelo incansável apoio e pelas “memórias” que serviram de base para a escrita; e ao Prof. Dr. Pe. Marcos Sandrini, por seu imenso amor à educação servindo de mote a ser seguido.

Aos educadores do Colégio Salesiano Dom Bosco de Santa Rosa/RS pela paciência nos momentos em que estive ausente, o apoio nas horas de desânimo e, principalmente, a grande ajuda no crescimento como profissional e como ser humano.

À família Bisewski pelo imenso amor que transmite.

A todos que fazem parte das diversas áreas na Rede Salesiana de Escolas pela ousadia no projeto e por acreditar que é possível educação cristã de qualidade.

RESUMO

O presente trabalho de investigação teve como objetivo explicitar o processo de transformação dos conceitos da educação que as Instituições de Ensino Salesianas tiveram e ainda têm por base no momento presente nos seus 150 anos de trabalho com a educação, realizando uma desconstrução dos conceitos da modernidade que influenciaram até recentemente e ainda influenciam a educação em alguns aspectos, mas que atualmente requer modos diferentes de ser da educação. Um desses modos procura-se apresentar aqui, que é o da formação continuada, justificado no paradigma filosófico da intersubjetividade, subtraindo-se ao paradigma moderno do sujeito e objeto. Esse paradigma é condição de possibilidade de pensar a transdisciplinaridade como elemento organizador da formação continuada na Rede Salesiana de Escolas. O conceito de “continuada” da formação já não pode ser pensado nos moldes da modernidade, sobretudo do conceito de tempo como lógico e matemático. Não se trata de pensar uma simples continuação da formação como se fosse possível acontecer de forma linear e ascendente. Sua especificidade está na compreensão de “continuada” da formação como sendo o essencial da formação, pensado a partir dos conceitos contemporâneos de desconstrução, de recomeçar, de dialogar, de retomar. É o pressuposto da intersubjetividade como fundante de um currículo aberto que permite que a formação não seja continuação no sentido moderno, mas como uma espécie de círculo da formação ou círculo da educação. A partir desse referencial teórico e bibliográfico fez-se uma pesquisa de campo no Colégio Salesiano Dom Bosco, orientada para uma categorização da compreensão dos professores sobre o projeto de formação continuada da Rede Salesiana de Escolas no contexto de suas práticas. As contribuições que a investigação pretende trazer estão relacionadas à formação continuada de professores, o debate sobre o currículo, tendo como motivação um material didático concebido dentro de uma proposta pedagógica unificada em seus pressupostos, de forma transdisciplinar entre os professores do Colégio Salesiano Dom Bosco e a proposta da RSE, na perspectiva de oferecer uma educação de qualidade aos alunos e uma satisfação em ser professor por parte dos educadores.

Palavras-chave: modernidade, desconstrução, formação continuada, currículo, material didático, intersubjetividade, transdisciplinaridade, Rede Salesiana de Escolas.

ABSTRACT

The present investigative work has aimed to explain the transformation process of the educational concepts that have been the foundation of Salesian Teaching Institutions in their one hundred-and-fifty-year work with education, undoing concepts from modern times which have influenced the education until now, and, in some aspects, still do. Yet, the current times demand from education different ways of acting. It is attempted to show one of those ways here, the one about the continuous formative process, justified by the philosophical paradigm of inter-subjectivity, eluding the modern paradigm of subject and object. This paradigm is the possible condition for thinking the trans-disciplinary as an organizing element of the continuous formative process in the Salesian Chain of Schools. The concept of 'continuous' applied to the formative process cannot be thought according to the patterns of modernity anymore, chiefly the concept as time being logical and mathematical. It is not about thinking a simple continuity of formation, as if it were possible to happen in a linear and uprising way. Its specificity lies on the comprehension of the 'continuous' in the formative process as being the essential of it, thought from the modern concepts of undoing, restarting, dialoging, retaking. It is the presupposition of inter-subjectivity as basis for an open syllabus, which allows the formation not to be continuity in the modern meaning, but as a kind of circle of formation or circle of education. From this theoretical and bibliographic reference on, a case study has been made at Dom Bosco school, leading towards a classification of the teacher's comprehension on the continuous formative project of the Salesian Chain of Schools in the context of their practices. The contributions the investigation intends to bring up are related to the continuous formative process of teachers, the debate about the syllabus and the didactic material, in a trans-disciplinary way among the teachers from Dom Bosco School, and the proposal of the SCS (Salesian Chain of Schools), in the perspective of offering a high-quality education to the students and professional satisfaction to the teachers.

Keywords: modernity, undoing, continuous formative process, syllabus, didactic material, inter-subjectivity, trans-disciplinarity, Salesian Chain of Schools.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 DESCONSTRUINDO A MODERNIDADE SOB O VIÉS DE UMA COMPREENSÃO DE FORMAÇÃO	18
1.1 A modernidade como uma nova forma societal.....	19
1.1.1 Descartes e a racionalidade metodológica	21
1.1.2 Kant e a razão transcendental	24
1.2 Desconstruindo conceitos da modernidade	28
1.3 A construção de uma nova compreensão de formação	33
2 A INTERSUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ..	44
2.1 Virada paradigmática na filosofia: nascimento do conceito de Intersubjetividade	45
2.2 A educação como intersubjetividade	49
2.3 A intersubjetividade como base da transdisciplinaridade	53
3 FORMAÇÃO CONTINUADA NO COLÉGIO SALESIANO DOM BOSCO A PARTIR DO PROJETO DA RSE	59
3.1 Nasce um projeto: Rede Salesiana de Escolas	59
3.2 Colégio Salesiano Dom Bosco na RSE	69
3.2.1 Um pouco da história.....	69
3.2.2 Implantação do projeto da RSE no Col. Salesiano Dom Bosco.....	71
3.2.3 Processo de formação continuada a partir da RSE.....	75
3.2.4 Material didático: auxílio na formação continuada	84
CONSIDERAÇÕES	92
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

Em tempos de mudanças na educação escolar, a discussão sobre práticas de formação dos professores adquire importância crescente. No presente trabalho, além de buscar fundamentos de defesa da formação continuada dos professores no contexto da prática, dirige-se o foco de atenção para a Rede Salesiana de Escolas (RSE). A RSE é formada, em nível de Brasil, por 118 Instituições de Ensino Fundamental e Médio, mantida pela ordem religiosa dos Salesianos de Dom Bosco e das Filhas de Maria Auxiliadora. A partir de 2002 adota uma nova proposta de ensino e aprendizagem, dividindo as regiões do Brasil por pólos. As escolas sob a jurisdição da Inspetoria Salesiana São Pio X, mantenedora, são 07 e fazem parte do pólo Porto Alegre. Dentre essas o Colégio Salesiano Dom Bosco de Santa Rosa/RS, objeto de estudo da presente pesquisa.

Mesmo tendo os Salesianos de Dom Bosco e Filhas de Maria Auxiliadora uma tradição de mais de 150 anos em educação, o trabalho da RSE, em conjunto, sob forma de rede de ensino, iniciou há poucos anos. Em suas intencionalidades assume

[...] os desafios contemporâneos e, mediante suas instituições educativas, oferece uma resposta concreta, sistemática e ampla para a formação continuada e integral de seus próprios protagonistas, educandos e educadores (RSE, 2005a, p. 08).

Nesse sentido, a discussão sobre a formação de professores aponta para a necessidade de programas, de políticas estratégicas na gestão escolar com projetos de formação continuada de professores, como contínua prática reflexiva do saber docente.

Estreitando mais o foco do olhar, evidencia-se a necessidade de propor uma abordagem de formação continuada aos professores que atuam no Colégio Salesiano Dom Bosco de Santa Rosa/RS, no desejo da resignificação do papel do

educador e da sistematização da formação continuada. Analisar, entender e problematizar os pressupostos da RSE a partir da proposta pedagógica e da adoção do material didático da RSE e de como se configura a formação continuada a partir da implantação do mesmo é o que se pretende nessa pesquisa.

O profissional que atua na educação necessita de atualização e aperfeiçoamento constante, suprindo a própria exigência enquanto ser humano e enquanto professor. Essa atualização é sobre as mudanças sociais e também sobre as formas de educar. A formação do professor está também relacionada com o construir a profissão docente, no fazer-se professor como ação diária. Nesse sentido, Nóvoa (1995) destaca que o processo de formação continuada visa propor ao educador o desenvolvimento de uma forma de pensar própria, facilitando assim a busca individual pelo conhecimento. Esse conhecimento proporciona um amplo desenvolvimento do educando no seu processo de ensino. Assim, a formação continuada proporciona bons resultados para os alunos, mesmo que o professor seja o maior beneficiário, já que possibilita a construção de sua identidade pessoal e principalmente de sua identidade enquanto educador.

Pode-se afirmar que a formação continuada é importante elemento de mudança das práticas pedagógicas. É preciso que o professor perceba a si e aos outros como pessoas que convivem entre pares, para disponibilizar uma relação, cuja compreensão dialógica de subjetividade permita a interação consigo, com os outros e com o mundo. A escola só se torna significativa no coletivo, formada por sujeitos que se sentem parte dessa instituição. Por estar o professor constantemente em relação com os outros, consigo mesmo e com o mundo, necessita da ressignificação da sua prática, não na busca de um receituário para resolver problemas ou de modismos de práticas educacionais, mas na construção do ofício com responsabilidade, considerando valores e crenças que foi adquirindo durante a vida escolar e pessoal, numa visão de gestão que está em constante processo. Muito do que somos carregamos para a docência.

A maioria das propostas pedagógicas traz explicitada na sua base valores e questões relacionadas ao desenvolvimento humano/integral do aluno, mas na realidade o Projeto Político Pedagógico (PPP) muitas vezes não é orgânico, não reflete o grupo, ficando apenas na teoria, guardado numa gaveta. Marques (2000)

defende a autoria, em que o professor precisa se expor, colocar suas idéias, tendo consciência de que o PPP é dado pelo instituído, mas vivenciado pelo instituinte¹. O Projeto Pedagógico da RSE ressalta a importância de romper o individualismo levando o professor a atuar coletivamente. É fundamental que haja a partilha do processo de conhecimento, pois essa troca de experiências permite que o professor tenha um projeto mais específico para as dificuldades que surgirão. Entendendo a educação como um processo intersubjetivo, a interação entre o corpo docente torna-se ainda mais importante por proporcionar uma socialização da forma de educar e de enfrentar os problemas educacionais. Cria-se uma mentalidade mais universal com projetos abrangentes em que cada um carrega uma parte de sua execução sempre tendo por base a universalidade da ideologia. Além disso, as interações entre os professores permitem que as metodologias de ensino não sejam dispersas no entendimento e na forma de educar de cada um em particular.

O trabalho coletivo compõe um espaço de aprendizagem para a equipe mediante a partilha de experiências e análise de dificuldades. Estimula-se, assim, a coordenação e integração entre os professores, impedindo o isolamento profissional e fazendo da escola um lugar de socialização, onde compromisso com a profissão e motivação para exercê-la fortalecem a existência de um projeto comum. Os exemplos de comunicação aberta e de solidariedade entre os professores oferecem ocasiões para que a vivência da ajuda mútua possa torná-los co-responsáveis por esse projeto (RSE, 2005a, p. 19).

Na perspectiva de Paulo Freire (2000a) a formação continuada exige constante reflexão crítica sobre a prática. Marques (2000, p.123) destaca que os professores assumem uma responsabilidade permanente com o processo de conhecimento através da própria reflexão enquanto professores e de seu método de ensino, tornando o processo de busca do conhecimento uma parte irreduzível da vida de educador. Ainda, Moreira (2002) considera que esse processo intermitente visa a uma prática de reflexão do processo pedagógico em sua totalidade. A formação continuada ao ser objetivada coloca o educador ciente das metodologias aplicáveis em determinado momento, informando-o sobre as mudanças ideológicas e teóricas que se processam e podem auxiliar na educação dos alunos, pois,

[...] a formação continuada tem, entre outros, o objetivo de propor novas metodologias e colocar os profissionais informados quanto às discussões

¹ Conforme Marques (2000), Instituído se entende o planejamento ligado fortemente à Tradição, como a sociedade espera de uma instituição, está posto, enquanto que Insituente são as pessoas, o que dá vida a essa Instituição.

teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola (MOREIRA, 2002, p.55).

No entender de Schön (1995, p. 87) “o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional”. É preciso criar condições de trabalho coletivo entre os professores, bem como espaço e tempo para o repensar sobre as habilidades e competências² do docente. Demo (2004) utiliza a expressão *recapacitação permanente* ao explicitar o renovar constante da profissão, o direito de estudar do professor, podendo ser desenvolvido durante o expediente de trabalho.

Essas e outras atividades visam garantir condições para a ressignificação da prática, não na busca de um receituário para resolver problemas ou de modismos de práticas educacionais, mas na construção do ofício com responsabilidade, bem como atualizando e reutilizando competências, valores e crenças. Perrenoud (2002) destaca que para haver prática reflexiva é necessário uma postura explícita, independentemente das decepções ou obstáculos encontrados, assumindo o professor um *habitus*, um contínuo em sua profissão.

É imprescindível destacar que o conceito de “continuada” da formação já não pode ser pensado nos moldes da modernidade, sobretudo, do conceito de tempo como lógico e matemático. Não se trata de pensar uma simples continuação da formação como se fosse possível acontecer de forma linear e ascendente. Aqui está algo de específico a ser apresentado, em que o continuado da formação é o essencial da formação, pensado a partir da compreensão contemporânea de desconstrução, de recomeçar, de dialogar, de retomar. É o pressuposto da intersubjetividade como fundante de um currículo aberto que permite que a formação não seja continuação no sentido moderno, mas como uma espécie de círculo da formação ou círculo da educação.

Ao professor, na situação de ensino e aprendizagem, diariamente é apresentado um cotidiano que nunca se repete, pois são eventos que contribuem a cada momento para a concepção de uma formação e desenvolvimento profissional

² Ter competência para Perrenoud é saber relacionar conhecimentos, “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999, p. 07).

como uma constante, um hábito. Essa complexidade não permite que o continuado seja constantemente retomado do ponto onde se parou. Tardif (2006) enfatiza que tanto quanto saber ensinar em sala de aula é de suma importância saber como viver no ambiente escolar. Todo e qualquer saber é o resultado de uma interação. Nenhum conhecimento é próprio do homem e da mulher, eles são adquiridos por meio de uma relação social, em um processo de intersubjetividade. As características do comportamento humano são o resultado de fatores sociais principalmente que atuam na moldagem comportamental dos indivíduos. Essa relação social forma o conceito que impregna e identifica cada um em particular, e o conceito pessoal e social é dessa forma modelado.

E, nesse sentido, a educação é também uma forma de pôr os conhecimentos na prática do próprio modo de vida. No momento em que o indivíduo põe os conhecimentos em prática, ele se torna um ser atuante na sociedade. A partir daí a reflexão sobre o processo pedagógico não se detém somente à sala de aula; a forma de ensinar releva os seus resultados que se obtém na sociedade. Da mesma forma que o contexto social determina a educação, essa tem uma influência na sociedade de muitos modos e, por vezes, indiretamente, pois a formação da consciência a partir da educação marca os rumos culturais, sociais e políticos. Assim inicia-se o processo de mudança da realidade em que vivemos, rompendo com os preconceitos que nos aprisionam na ignorância, e mais do que isso, permite que novas mentalidades sejam postas em prática, na construção de idéias complexas e na reflexão de seus resultados.

No processo de ensino e de aprendizagem, leva-se também em conta a reflexão sobre conteúdos que não estejam distantes dos alunos. É preciso o movimento de deslocamento desse saber, ou melhor, é preciso ser significativo, ter utilidade o conteúdo a ser adquirido pelo aluno. Assinala Conne (1996) que o critério de utilidade do saber tem que estar regido pelo critério de transformação das situações bem como das finalidades dessas transformações.

O processo de ensino parte dos saberes a ensinar, procurando depois atingir (induzir) o conhecimento por meio de transformações de situações relativas a estes saberes, e conclui-se pelo regresso a estes saberes de partida (CONNÉ, 1996, p. 240).

A escola trabalha na sua relação com a transmissão de conhecimento e se depara constantemente com o problema referente à forma de ensinar, quais os saberes a serem transmitidos, e, segundo Tardif (2006), qual a relação entre os saberes que são ensinados e a forma de educar do professor. Os saberes que os professores transmitem fora do planejamento curricular provêm da simples tradição cultural, sendo introjetados na sala de aula por meio de programas independentes do currículo. Com isso a centralidade da escola seria a transmissão de conhecimentos, o que geralmente é descomprometido da realidade aplicável, e não fornece a gama de conhecimentos necessários para uma (re)conceituação da realidade social e sua possibilidade de mudança.

O professor não dá conta de todos os saberes, não consegue muitas vezes fazer com que esses saberes seja compreendido pelos alunos. Frente a um problema de entendimento de algum conteúdo, os outros pares precisam ajudar, o professor precisa ter consciência da incompletude do objeto de saber. Evidencia-se aqui, a necessidade do diálogo entre pares, tendo como pressuposto a questão da intersubjetividade como elemento organizador, distinto da matriz disciplinar da modernidade, onde a entrada na dimensão da clareza e evidência do conhecimento permitem que se permaneça nesse posto sem a necessidade de continuar na busca de conhecimento e de aprendizagens.

É necessário que a escola proporcione tempo e espaço para a discussão, a fim de trazer à tona aquilo a que se propõe na gestão escolar com sua visão, missão, valores, estando preparada para a instabilidade. Marques (2000) evidencia que além do conteúdo específico e do método utilizado, a abertura para os debates e construção conjunta de conhecimento é fundamental. A intersubjetividade perpassa um entendimento particular para dar lugar a uma discussão abrangente que visa a um entendimento generalizado no qual todos se identificam. Esse diálogo não pode ficar retido apenas na esfera da sala de aula, precisa perpassar todas as dimensões da escola e ser no todo e com todos da escola.

Considerando essas questões o objetivo gerador e motivador do presente estudo é investigar, analisar e interpretar a prática reflexiva como possibilidade de formação continuada de professores na RSE do Colégio Salesiano Dom Bosco de Santa Rosa/RS, enfatizando a sua importância para o ensino e aprendizagem. Para

isso, é importante identificar alguns pressupostos que dão sustentação às propostas de formação continuada, que possibilitem ao professor a reflexão crítica sobre a sua ação docente e permitam a reconstrução de saberes e a ressignificação da sua prática pedagógica. A questão central é a formação continuada na e pela prática reflexiva que conduz a uma caminhada de nuances e retificações da própria prática da formação.

O problema de pesquisa está em perceber as práticas reflexivas de formação continuada de professores a partir da implantação da proposta do Projeto Pedagógico e do material didático da RSE na escola que iniciou no ano de 2003. Não na pretensão de uma proposta que engesse o professor, mas de perceber a partir das ações da formação continuada o movimento do professor como sujeito, na garantia do seu espaço como profissional da educação. Por estar no início da implantação, o foco central será o entendimento da formação continuada e não a análise e avaliação do material didático em si, o qual poderia desencadear outra pesquisa.

A pesquisa é de natureza qualitativa, organizada na modalidade de se constituir um processo que envolve “o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” mediante trabalho de campo. Frente à questão em estudo, o pesquisador presenciará situações em que ela se manifeste, mediante contato direto com o contexto empírico, na condição de ‘observador’ e, por outro lado, de ‘participante’ das mesmas interações investigadas (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 18-24).

Importante destacar na metodologia a dimensão qualitativa do tema a ser desenvolvido, pois o pesquisador faz parte da direção da escola e está acompanhando o processo de implantação do projeto em nível local desde o seu início, em nível nacional, por ser o Gestor do Pólo Porto Alegre e estar acompanhando as outras escolas.

Os sujeitos envolvidos no estudo são constituídos por aproximadamente 40 professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, trabalhando coletivamente e organizados em grupos e duas coordenadoras pedagógicas (a atual e a que a precedeu).

Os instrumentos para análise dos dados e construção das categorias são:

- Questionário organizado para o coletivo dos professores. O método utilizado seguiu uma estrutura inicial de perguntas, porém, possibilitando aos professores discorrer livremente sobre o tema. A partir de uma das reuniões pedagógicas desenvolvidas na escola, foi solicitado aos professores que se dividissem em grupos, resultando em 10 grupos de 04 pessoas. A partir da constituição desses grupos, foi lançado 03 questionamentos: *O que é para vocês a formação continuada?; Como vocês percebem a formação continuada na Escola? (pontos positivos e negativos); Que contribuições o material da RSE trouxe para a sua prática educativa?*

A opção do trabalho em grupo é o de desenvolver a dimensão do diálogo entre pares na construção do pensamento, bem como para não haver exposição de algum profissional que se sentisse ressentido ao ter que responder.

- Entrevista gravada em áudio com a coordenadora pedagógica. Foi realizado a entrevista com registro em áudio envolvendo a coordenadora pedagógica no intuito de resgatar alguns dados sobre a configuração da Escola antes da implantação do Projeto da RSE. O critério da escolha da prof. Ana Maria³ foi seu conhecimento sobre a escola, trabalhando como professora e coordenadora no período de 1985 até 2005. A entrevista foi transcrita de forma integral como fonte de pesquisa, pois “[...] é possível usar a história oral quando não existem documentos como é válido supor a história oral como discurso independente, sustentada por uma série de entrevistas” (MEIHY, 2002, p.24).

- Análise das avaliações de encontros promovidos pela RSE em nível nacional. Utilizou-se as avaliações feitas pela coordenadora Rose, atual coordenadora pedagógica, para explicitar sobre a caminhada da RSE na Escola, tendo em consideração a visão do projeto em nível nacional. A análise partiu da avaliação do Encontro dos Coordenadores Pedagógicos ocorrido em Porto

³ Para preservar a identidade dos sujeitos, é assegurado o anonimato das coordenadoras através dos nomes fictícios de Ana Maria e Rose. As informações também são tratadas com sigilo absoluto, não incorrendo nenhum risco advindo da participação na pesquisa. Do mesmo modo, será preservado o anonimato dos professores pesquisados e a identificação das falas será através da numeração dos grupos, utilizando a numeração de 01 a 10.

Alegre/RS no dia 20/11/07 e do Encontro Nacional dos Coordenadores Pedagógicos em São Paulo/SP no dia 15/05/08.

- Análise de dados em que o acompanhamento foi realizado mediante avaliação das atividades da escola previstas no Plano Educativo Pastoral Salesiano (PEPS) em relação ao I Semestre de 2008, realizada em dois momentos nas reuniões de professores, em 09/07/08 e no dia 16/07/08, conforme processo de gestão avaliativo da mantenedora, as quais são transcritas na presente pesquisa.

- E a constituição de um caderno de campo do pesquisador. Não houve um roteiro pré-estabelecido para essa prática, mas o intuito de perceber elementos importantes que fossem auxiliando na compreensão do processo de implantação do projeto da RSE. Utilizou-se o caderno de campo durante o ano de 2007 e 2008 para anotações gerais com conversas não-gravadas. Os registros, por sua vez, foram feitos em espaços de reuniões gerais, por áreas ou em seminários realizados na escola. Do mesmo modo o caderno de campo foi utilizado nos diversos encontros dos professores com os autores do material didático ocorridos desde 2003 e nos seminários promovidos pela RSE em nível de pólo ou em nível nacional.

Considerando os instrumentos e os referenciais teóricos foi possível organizar as seguintes categorias de análise:

No processo de formação continuada a partir da RSE serão analisados dados segundo as categorias: valorização do estudo coletivo; o aprofundamento das áreas específicas; e a valorização e aperfeiçoamento do professor como profissional. E sobre o material didático como auxílio na formação continuada, por sua vez, as categorias propostas foram: a intencionalidade da transdisciplinaridade; e a mudança na ação educativa que a partir do projeto da RSE a escola se propõe.

Em linhas gerais as atividades propostas para o desenvolvimento da investigação em nível local foram: manter contatos iniciais com professores do Colégio Salesiano Dom Bosco para apresentação da proposta de trabalho conjunto, motivando-os à participação no desenvolvimento da pesquisa; participação nas reuniões com professores e equipe pedagógica para aprofundar o Projeto Pedagógico da RSE; registro em caderno de campo das reuniões gerais, por áreas e

seminários; transcrição da fita magnética para a produção dos materiais empíricos que serão usados na construção e análise de resultados da investigação; construção, análise e discussão dos dados de pesquisa com atenção à perspectiva da formação continuada; estudos sistemáticos, com revisão da literatura, para o aprofundamento e ampliação dos referenciais teóricos balizadores da ação docente, permitindo a reconstrução de saberes e a ressignificação da prática pedagógica.

Concatenado com esse trabalho dialógico, intersubjetivo, curricular e propriamente de formação em termos de sua qualidade, limites, exigências, necessidades e possibilidades, há todo um trabalho de pesquisa bibliográfica que é central e determinante na compreensão do processo de formação continuada da RSE. A construção desse saber organizador tem por base a conceituação da literatura em educação direcionada para a formação continuada.

A metodologia do primeiro e do segundo capítulos é analítica-crítica, restringida à pesquisa bibliográfica, enquanto que o terceiro capítulo é de pesquisa de campo concatenado com a pesquisa bibliográfica, em que as reflexões sobre formação continuada vão conduzir a análise da pesquisa.

A presente dissertação é organizada em três capítulos. O primeiro explicita um debate com a modernidade⁴ e as possibilidades de desconstrução em perspectiva da formação continuada. Esse conceito torna-se mais um elemento na superação do paradigma moderno na educação, justificando assim o debate empreendido. O segundo capítulo procura mostrar as bases a partir do conceito de intersubjetividade, da nova matriz disciplinar que permite pensar a educação como diálogo, como formação em construção, como transdisciplinaridade. O terceiro trata da implantação do projeto no Colégio Salesiano Dom Bosco, tematizando a implantação do projeto da RSE e suas possibilidades de pensar a formação continuada.

⁴ Segundo Tadeu da Silva (1999, p. 111) as “nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas idéias modernas. A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência”.

1 DESCONSTRUINDO A MODERNIDADE SOB O VIÉS DE UMA COMPREENSÃO DE FORMAÇÃO

A modernidade é um *princípio epocal*⁵, que realizou uma profunda reviravolta no modo de pensar, em particular, e de formação da humanidade em geral. Os conceitos das ciências humanas que procuram superar a modernidade, não raras vezes têm implicitamente uma orientação da matriz disciplinar da modernidade⁶. Não é diferente na educação, mais especificamente na questão da formação continuada de professores, em que o conceito que revela um novo modo de pensar a educação só é possível quando estiver subtraído à matriz disciplinar da modernidade.

A tese defendida é que não é possível pensar uma formação continuada na forma moderna de pensar. Essa metamorfose na educação precisa ser compreendida no processo de superação e de novas configurações de modelos de educação. Mesmo que, já inserido no processo de formação continuada, é imprescindível compreender o elemento histórico da formação do ser humano em seus diversos modos. Segundo Wittmann (apud MOREIRA, 2002, p. 13), “a educação é o processo histórico, concreto e dinâmico da produção da existência humana”. A modernidade ainda tem traços marcantes na formação e configuração humana contemporânea.

A modernidade não está muito distante temporalmente de nossa época, na educação. A obra mestra de Bobbitt, *The Curriculum* (1918), tem como bases a

⁵ O conceito de princípio epocal tem o sentido de um elemento organizador, de um transcendental como condição de possibilidade onde um pensamento, uma verdade, um conhecimento pode ser afirmado. “A metafísica funda uma época à medida que ela lhe dá o fundamento da sua forma essencial por meio de uma determinada interpretação do ente e uma específica concepção da verdade. Esse fundamento domina todos os fenômenos que distinguem a época” (HEIDEGGER, 2005, p. 191.).

⁶ Apesar de toda movimentação, reflexão, argumentação e modos de ser que procura subtrair-se à modernidade, nossa época não afirma e vive a morte da modernidade. Muito do que somos, pensamos e como agimos, tem alguns condicionantes, para não dizer determinações na modernidade.

representação, modo de pensar moderno, e vários conceitos geradores como clareza, logicidade, racionalização, entre outros. Segundo Tadeu da Silva, nessa obra,

[...] o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor [...] a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados (1999, p. 12).

Na filosofia, a virada paradigmática acontece antes da publicação dessa obra, porém, nunca acontece de um modo total, ao mesmo tempo, numa mesma ciência e muito menos em todas ciências simultaneamente. Nesse sentido, a formação continuada de professores é um aspecto da superação da matriz disciplinar da modernidade na educação. Por isso, é imprescindível compreender a relação com a modernidade e os passos de superação, para mostrar um modo de formação específico que é da Rede Salesiana de Escolas, e a compreensão de currículo pelo material didático, de subjetividade, de identidade e de prática escolar que vai se configurando a partir dessa mudança conceitual e de sentido em relação à modernidade.

1.1 A MODERNIDADE COMO UMA NOVA FORMA SOCIETAL

Modernidade significa um modo de pensar e de ser da existência humana em sua historicidade. Esse período inaugura e concretiza um novo paradigma não mais justificado na Teodicéia⁷, mas na própria capacidade humana de pensar, no *cogito*. A fundamentação não está mais na objetividade de um Ente Primeiro, mas na subjetividade enquanto pensamento.

⁷ Em termos de filosofia a Teodicéia é a teoria que procura demonstrar racionalmente a existência e os atributos de Deus e sua determinação no mundo da existência humana como um todo. Uma demonstração apenas nos limites da razão. Em teologia, a Teodicéia procura auscultar a questão da existência de Deus como supremo bem e a existência de um Deus maligno. Eles são compreendidos como fundamento último das justificações e fundamentações humanas. O conceito *teodicéia* provém do grego θεός - *theós*, "Deus" e δίκη - *dikē*, "justiça", que significa, literalmente, "justiça de Deus". Dessa forma, a Teodicéia é uma matriz disciplinar do medievo, e um *princípio epocal*, pensando a partir de Heidegger (HEIDEGGER, 2005).

As duas grandes correntes de pensamento da modernidade são o racionalismo e o empirismo. A partir das duas correntes surge uma nova forma de pensar com Kant, que é a filosofia transcendental procurando superar as limitações das duas primeiras. Nessas formas de pensar há uma racionalização do ser humano, da natureza e também de Deus, em que o processo de racionalização é lógico-matemático compreendido como ciência. A ciência é aquele pensamento que não carece de dúvidas e obscuridades, capaz de avançar sempre na descoberta lógica de novos conhecimentos que irão configurando a grande ciência.

É, por volta do século XV, com a exploração de novos continentes e com o método empírico matemático, que se tem o advento da ciência, causando uma ruptura com o teocentrismo, elemento fundante das Idades Antiga e Medieval, e o surgimento de um novo pensamento que coloca o homem e a mulher como medida de todas as coisas. O ser humano, situado no centro, tendo a ciência com seu método matemático e geométrico à disposição, muda completamente suas relações com a natureza e consigo mesmo. A partir de então há uma busca desenfreada pelo saber científico, a fim de conhecer e dominar as leis da natureza (CHAUÍ, 2003).

A fundamentação e a justificação da ciência na modernidade fizeram da natureza um objeto de conhecimento e experimento. O paradigma da modernidade é o da subjetividade: o homem e a mulher sujeitos de todo conhecimento e ação. Somente tem sentido aquilo que está relacionado ao pensamento humano. A racionalidade moderna concretizou um modo de ser e de pensar o humano como dominador de tudo aquilo que se apresenta como a parte não racional da natureza. Essa conquista justifica uma das expressões interrogativas do filósofo Francis Bacon: o que nos resta senão nos tornarmos deuses?

É propriamente a partir do século XV que se inicia uma compreensão e dominação sempre mais acelerada sobre o universo. Apesar de todo o desenvolvimento, porém, tem-se um único direcionamento que é a perspectiva de uma razão instrumental, fundamentada na produção técnica. Percebe-se uma centralização do homem e da mulher como apenas pensamento, como racionalidade, como uma máquina pensante.

Conforme Morin (2003), a modernidade revelou as vantagens de uma divisão do conhecimento, propiciando um maior aprofundamento e a divisão do trabalho

para gerar maior produção, bem como os inconvenientes da superespecialização que causou uma fragmentação disciplinar incapaz de perceber uma base transdisciplinar em qualquer forma de conhecimento. As evidências e clarezas da racionalidade tiveram como acompanhantes a ignorância, a cegueira e diversos outros erros. A modernidade, segundo Morin, conduziu a uma racionalidade fragmentadora que nos tornou quase insuficientes teoricamente para resolver os nossos problemas mais graves. Essa incapacidade conseqüente é o mais grave dos problemas (MORIN, 2003, p. 15).

A partir disso, serão desenvolvidas apenas algumas idéias centrais de Descartes e Kant, que representam expoentes paradigmáticos da modernidade, sem ser um resumo ou uma completude da modernidade. Mas a partir das idéias dos dois filósofos é possível vislumbrar um debate com compreensões que passam a ser tomadas pela formação continuada, que de certa forma já está implícita nas críticas e questionamentos que se levantaram contra a matriz de pensamento da modernidade.

1. 1.1 DESCARTES E A RACIONALIDADE METODOLÓGICA

Descartes começa sua obra *Discurso do Método* (DESCARTES, 1993) com uma afirmação antropológica, dizendo que todos são dotados de “bom senso”, ou seja, de racionalidade. Ela pode ser também considerada uma proposição política, em que pelo menos em termos de razão todos são iguais. Mas para seu intento, de uma justificação de um método de conhecimento, a primeira asserção parece fazer mais sentido, e é sobre ela que a maioria das interpretações versa.

Compreende-se que o início da obra referida é antropológica porque é uma questão que justifica que todos podemos, se quisermos atingir a verdade como idéias claras e distintas, fazer uso do método para conhecer aquilo que pode ser considerado como verdade sobre os sujeitos conhecedores e sobre os objetos, porque a racionalidade é a nossa essência, é o nosso modo de ser. Pensar é aquilo que nós realmente somos porque sempre o fazemos, “porque, para a razão ou o

senso, [...] é a única coisa que nos torna homens e nos distingue dos animais” (DESCARTES, 1993, p. 41).

A obra de Descartes procura ser uma construção que indica uma direção, um guia para essa característica própria do ser humano. Para ele, não basta que todos tenham razão, mas o importante é que ela seja aplicada de modo correto naquilo que ela determina, pensa e age. Segundo Descartes, a própria história comprova que a razão, apesar de ser e estar em todos, não foi usada de um modo correto para encontrar um ponto fixo, claro, que permitisse não ficar tateando sempre com as mesmas questões sem poder resolvê-las e, por isso, sem poder avançar nos conhecimentos. A preocupação central de Descartes vai ser a busca de formas de bem aplicar a razão. “Pois não é suficiente ter o espírito bom, mas o principal é aplicá-lo bem” (DESCARTES, 1993, p. 39).

A preocupação cartesiana está na constatação de que vários gênios, portadores de grande capacidade de pensamento e reflexão, não foram capazes de exercer uma racionalidade clara e distinta, uma racionalidade com caráter de ciência e de verdade. A posição de Descartes, de achar que tem um método melhor que outras intelectualidades, genialidades, está justamente na sua capacidade de ter encontrado um método de conduzir a racionalidade compreendida como ciência, como capaz de ser uma geradora de conhecimentos e da verdade.

Um dos fatores que leva Descartes a afirmar a prioridade de suas reflexões está na forma de conceber um método que parte por uma via negativa, procurando anular tudo aquilo que pode ser e é considerado como conhecimento e como verdade. É a suspeição ou dúvida, que será compreendida como “dúvida metódica”, que o levará à descoberta daquilo que se cunhou de *cogito* como a verdade mais fundamental, do “*penso, logo existo*” (DESCARTES, 1993, p. 74).

Segundo Descartes, há uma vasta gama de razões para duvidar dos pensamentos que têm questões confusas e obscuras. Já no caso de pensamentos claros e distintos, de idéias claras e distintas, as razões se tornam mais fracas, ou mais fortes para afirmar que se está no caminho da verdade. Mesmo que o sol é visto praticamente todos os dias, e mesmo quando não é visto, sabe-se que está aí, pode-se duvidar de que o sol existe tal como ele aparece a cada um; dá-se de modo

confuso e obscuro porque se compõe de muitas coisas misturadas: uma forma geométrica, a distância, o calor, a luz, enfim, uma porção de coisas misturadas que haveria que separar muito cuidadosamente. Também, alguém pode estar sonhando que exista o sol e que sua existência não seja real e verdadeira. Para Descartes, o mundo material se mostra para os pensamentos de modo obscuro e confuso, dos quais é possível duvidar.

Para Descartes, esses pensamentos obscuros e confusos do mundo dos sentidos, que dão margem à dúvida, podem ser analisados e decompostos em suas partes constituintes. Quando proceder dessa forma de uma espécie de desconstrução sobre o sol, é possível, por exemplo, tirar do sol o calor, tirar a luz, tirar o peso, tirar o movimento e ficar apenas com uma forma esférica. Como a matemática é um conhecimento claro e distinto, Descartes compreende que o pensamento geométrico da esfera é claro e distinto. A única coisa certa e segura quando se pensa a esfera, o pensamento geométrico da esfera, é o próprio pensar da esfera, que, enquanto pensamento, não há a menor garantia de sua realidade, de sua existência.

A clareza e a evidência são indicativos de um pensamento que demonstra boas indicações para acreditar na realidade do objeto, mesmo que no pensamento não exista nenhuma prova de garantia da existência exterior do objeto sobre a qual o pensamento está a versar⁸. Se não é possível tal prova, amplia-se a interrogação para o próprio sujeito, questionando sobre a própria existência daquele que pensa e se pergunta: “não me convenci também de que eu não o existia? Com certeza, não; sem dúvida eu existia, se é que me convenci ou só pensei alguma coisa” (DESCARTES, 1993, p. 75).

O método que tem um dos pontos a dúvida sobre o mundo sensível pode ser aplicado também, e é o que faz Descartes, sobre o próprio sujeito⁹ que duvida do mundo exterior aos seus pensamentos. Essa dúvida sobre o sujeito do pensamento é pensada em termos fundamentais, como o cume do procedimento metodológico em sua busca de encontrar bases sólidas para afirmar qualquer verdade: suspeitar

⁸ Essa forma de pensar ainda comanda na atualidade a pesquisa científica. Mesmo que esse pensamento seja questionado em algumas ciências humanas, é válida a argumentação como um modo de fazer ciência hoje, revelando o caráter atual desse pensamento cartesiano.

⁹ É preciso ter claro aqui que o “sujeito” referido não tem um caráter antropológico, psicanalítico, personalista, mas cognitivo. É o sujeito da teoria do conhecimento, e compreendido dentro do aparato conceitual dessa ciência.

de que existe um “Deus Maligno” (DESCARTES, 1993) que estaria o tempo todo nos enganando, iludindo em todas as formas possíveis, não apenas sobre a existência das coisas, do mundo, dos objetos, mas até de nós mesmos.

Para Descartes, o processo da dúvida tem uma importância fundamental, pois mostra sua riqueza quando for levada ao extremo, como condição para encontrar o verdadeiro solo de toda verdade e de todo conhecimento. No processo de extremização, em que se tem a suspeita de que um ser todo poderoso estaria todo tempo enganando se torna na prova mais forte, mais fundamental, da própria existência. É o que Descartes afirma da seguinte maneira: “não há, então, dúvida alguma de que existo, se ele me engana; e, por mais que me engane, nunca poderá fazer que eu nada seja, enquanto eu pensar ser alguma coisa” (DESCARTES, 1993, p. 74).

Essa base de justificação foi criticada pela forma empírica de pensar porque não atinge a realidade das coisas, mas apenas o pensamento. A seguir analisaremos que Kant trabalha com uma base de justificação prévia ao empirismo e ao racionalismo de Descartes. Com isso procura partir de conceitos *a priori* para atingir a realidade, ou a sensibilidade, como denominou o objeto do conhecimento.

1.1.2 KANT E A RAZÃO TRANSCENDENTAL

Kant é um marco da filosofia moderna. É, até mesmo, um divisor de águas da filosofia em sua história. Esse *locus* está em pensar uma filosofia transcendental, com um sentido muito preciso do termo, que determinou em grande parte a filosofia contemporânea, mesmo que essa tenha como fundamentação outra matriz disciplinar. Kant define “*transcendental* todo o conhecimento que em geral se ocupa não tanto com os objetos, mas com nosso modo de conhecimento de objetos na medida em que deve ser possível *a priori*” (KANT, 2000, p. 65). Com o transcendental Kant afirma a possibilidade da aplicação *a priori* dos conceitos do entendimento à sensibilidade.

A Primeira *Crítica* de Kant (2000) procura responder a questão de como é possível o conhecimento. A teoria do conhecimento é a temática central de sua

argumentação, colocando como base de todo seu pensamento posterior, até mesmo aquele que diz respeito à antropologia. Kant tem como paradigma de sua filosofia a subjetividade. Mas é uma subjetividade conceitual e categórica, entendida como condição *a priori* da experiência e do conhecimento.

Apesar de tanto falar em sujeito, em subjetividade, em eu penso, os conceitos não têm uma compreensão existencial humana segundo a antropologia, a sociologia e a psicologia. São conceitos universais¹⁰ e necessários que são válidos em qualquer tempo e espaço e em qualquer situação. São conceitos lógicos que não permitem pensar uma formação compreendida como educação num processo continuado, em constante metamorfose, sem um caráter fixo e acabado.

Não obstante a obra de Kant ser uma crítica de toda metafísica, a sua filosofia é uma filosofia metafísica tradicional e precedente, e mais, a filosofia¹¹ é metafísica, como sistema dos conhecimentos *a priori* da razão, e se divide em metafísica da natureza e metafísica dos costumes. Mas não existe uma única metafísica. O trabalho de Kant é de esclarecer as condições em que toda a metafísica é possível, com a finalidade de evitar teorias metafísicas dogmáticas e sem sentido, sem uma ligação com o mundo real e natural. Assim, a *Crítica* tem a função de ser uma propedêutica de um *Organon* da razão pura que contenha os princípios da mesma, sobre os quais todos os conhecimentos *a priori* podem ser constituídos. Se o *organon* não é possível na *Crítica*, ela é então uma preparação como um cânone da razão pura, isto é, um conjunto de princípios *a priori* para um uso legítimo de certas faculdades de conhecer.

A metafísica kantiana que é compreendida como a forma própria do pensar humano, na sua busca pelas questões fundamentais de sentido, verdade e

¹⁰ Essa construção permitiu e possibilitou a existência das ciências humanas. Possibilitou falar do homem e da mulher através de conceitos que pudessem ser compreendidos de forma universal. Por isso, eles não colocam o homem e a mulher numa abstração que precisa ser negada, mas são formas de compreender o modo de ser do homem e da mulher. O que atualmente se questiona em muitas reflexões das ciências humanas é uma centralização dessa compreensão de abstração em termos universais, sem dar a devida atenção para elementos que precisam ser compreendidos em termos particulares e peculiares.

¹¹ Para Kant a filosofia necessita pensar o universal dos conceitos ligadas ao particular da experiência, processo que leva a afirmações sobre a realidade empírica, que é o conhecimento. Essa vai ser a marca de sua filosofia metafísica, permitindo a crítica as metafísicas que negam a realidade empírica.

compreensão de vida, não permite que corra verdadeiro sangue em suas veias¹², e sangue propriamente humano, em sentido antropológico. Segundo esta forma de pensar, a antropologia, o ser humano e suas possibilidades de conhecimento não estão ligados às suas motivações, determinações culturais, sociais e problemas existenciais, mas a uma estruturação matemática e lógica de uma tabela que pretende ser completa dos pressupostos de todo e qualquer conhecimento.

A justificação do *a priori*, enquanto para um modo de conhecer, é uma necessidade para a empreitada desejada, mas não é suficiente. A escrupulosidade kantiana está na questão: *como é possível conhecimento sintético a priori?* Aqui reside a questão diretriz da *Crítica* (KANT, 2000, p. 65) que vai comandar a divisão da *Teoria Transcendental dos Elementos* em *Estética transcendental* e em *Lógica transcendental*. O transcendental designa a relação de nosso conhecimento, a nossa faculdade de conhecer, conhecimento concernente ao nosso modo de conhecer os objetos, enquanto um modo de conhecer *a priori*.

A questão crítica é resumida por Kant na parte introdutória da *Crítica da razão pura*: como são possíveis a matemática pura, a ciência da natureza pura, a metafísica em geral como ciência? As possibilidades de um conhecimento atingir o nível da ciência se percebem a partir do resultado de seu caminho. O conceito de resultado vai ser determinante na teoria kantiana como em toda a modernidade, e que ainda hoje marca a educação em seus processos de construção e avaliação. Kant começa o Prefácio à Segunda Edição da *Crítica da Razão Pura*, com a seguinte asserção:

Se a elaboração dos conhecimentos pertencentes ao domínio da razão segue ou não o caminho seguro de uma ciência, isso deixa-se julgar logo a partir do resultado. Quando após muito preparar-se e equipar-se, esta elaboração cai em dificuldades tão logo se acerca do seu fim ou se, para alcançá-lo, precisa freqüentemente voltar atrás e tomar outro caminho; quando se torna igualmente impossível aos diversos colaboradores porem-se de acordo sobre a maneira como o objetivo comum deve ser perseguido: então se pode estar sempre convicto de que um tal estudo acha-se ainda

¹² Criticar Kant por não pensar um sujeito “com sangue nas veias” não significa colocar em questão sua teorização sobre a subjetividade, que, como afirmamos acima sobre Descartes, é um conceito compreendido segundo a teoria do conhecimento; mas por não ter mostrado as possibilidades dessa reflexão cognitiva ao justificar formas de compreensão da subjetividade, do sujeito, do eu, em termos antropológicos, sociológicos e psicológicos. A forma como ele pensou esses conceitos e abstrações não são as únicas em termos de fundamentação.

bem longe de ter tomado o caminho seguro de uma ciência, constituindo-se antes um simples tatear (2000, p. 35).

Os conceitos de resultado, de a priori, que é marcado pela universalidade e pela necessidade, de objetividade, de subjetividade como eu penso – as doze categorias do entendimento, a dicotomia de sensibilidade e entendimento, marcam o modo de pensar e refletir de modo paradigmático não apenas a filosofia, mas a ciência em geral, até os primórdios do século passado.

Os conceitos e essa forma de pensar foram sendo desconstruídos aos poucos com a emergência de novas matrizes disciplinares no pensamento humano, da mesma forma que em Descartes e em Kant, os pressupostos de uma formação continuada são negados. A concepção de clareza e distinção do pensamento e do conhecimento, e sua determinação como ciência a partir do conceito de resultado, revelam um conceito de formação que vigorava até pouco tempo, como uma capacitação concluída, sem uma constante continuidade, porque a formação já era o resultado de um processo de aquisição de conhecimento, segundo a compreensão moderna do termo.

A partir da formação continuada, como é possível pensar nesse conceito de resultado kantiano? Em que sentido e quando, partindo dos conceitos de clareza e evidência de Descartes, é possível afirmar que alguém está formado? E como saber que seguiu o caminho seguro da ciência da educação, para que aquilo que se sabe possa ser considerado como ciência na educação? É a partir desses questionamentos a Kant e a Descartes que se propõe uma forma de compreensão de educação como formação continuada em sua especificidade da Rede Salesiana de Escola, e dentro dela o Colégio Salesiano Dom Bosco de Santa Rosa.

O caminho da argumentação perpassa primeiramente pela desconstrução dos conceitos geradores da modernidade e pela compreensão de alguns pontos sobre a formação, a intersubjetividade e o diálogo como nova matriz disciplinar da educação, e pela questão da identidade e intersubjetividade do currículo da RSE como pressupostos de sua proposição de formação continuada.

1.2 DESCONSTRUINDO¹³ CONCEITOS DA MODERNIDADE

Não há como negar a presença da modernidade em diversos aspectos no contexto da contemporaneidade¹⁴. Toda a crítica desenvolvida até aqui tem alguns pressupostos que foram sendo construídos a partir dos próprios conhecimentos da modernidade. A hermenêutica contemporânea tem mostrado enfaticamente a relação de um tempo no presente com a tradição, de tal modo que não é possível saltar à própria sombra de historicidade do ser humano.

A modernidade, no entanto, já não pode ser repetida simplesmente em suas formas de pensamento no contexto da contemporaneidade. Há outro contexto de mundo da vida. É a partir dessas novas formas de ser, pensar e agir da humanidade, da cultura, da linguagem, das religiões, da educação, que vários autores manifestaram em termos de argumentos, expressões, proposições e distintas críticas à modernidade. Isso não significa renegá-la simplesmente mas compreender-se diante dela e, pela própria condição histórica do homem e da mulher, não permanecer os mesmos.

Não se trata de simplesmente criticar, mas de mostrar os equívocos que a compreensão de mundo moderno conduziu para a vida no presente. A fim de superar os problemas ocasionados pela compreensão de mundo da modernidade, hoje o ser humano necessita repensar sua visão de mundo, compreendido como a

¹³ O conceito de desconstrução aqui utilizado tem por base o pensamento de Derrida, que inicialmente compreendia o fazer desconstrução “mediante um gesto que não era somente negativo, mas de aprovação desconfiada, de aprovação e de desconfiança, tentando discutir, sem rejeitar, o que provocou todo tipo de mal-entendidos e, inclusive, reações mal humoradas” (SKLIAR, 2005, p. 18-19). Para Skliar, a desconstrução derridiana “não se tratava, então, de uma desconfiança temática ou teórica e/ou conceitual. A sua intenção era – e é – aquela de reconhecer o que havia de hegemônico, o que havia sido negado em uma obra, em um texto, mas sempre considerando a singularidade de uma assinatura, respeitando a própria língua de uma autoria específica” (SKLIAR, 2005, p. 19).

¹⁴ Utiliza-se o conceito de contemporaneidade para contextualizar a época atual. Há formulações que interpretam como pós-modernidade. O termo contemporaneidade não significa que superamos a modernidade ou que estamos numa outra época, pós-moderna, mas que é um período ligado à modernidade e, ao mesmo tempo, de uma construção que procura retomar valores e superar outros. Por isso, ainda está aberto para uma possível definição, que ainda não está fechada. O conceito de transdisciplinaridade que será trabalhado adiante, é um conceito contemporâneo, marcando uma diferença com a modernidade que entevia a possibilidade de uma grande ciência. Transdisciplinaridade não significa essa grande ciência, mas uma forma de trabalhar, uma forma de compreender a dimensão disciplinar do conhecimento.

totalidade da existência. Busca-se, assim, valorizar o ser humano e o mundo como um todo em todas as suas dimensões, denunciando a absolutização da racionalidade científica em uma racionalização unilateral. Por vezes chega-se a pensar que o mundo tal qual o temos hoje é definitivamente o único mundo possível. Não se considera que a vida ou o futuro da espécie humana talvez dependam de uma nova compreensão de mundo, da necessária mudança de paradigma dos conhecimentos, perpassando o espaço socialmente instituído: a escola. A educação, e no caso específico, a escola, constituem-se em lugares de compreensão e manifestação da forma como a humanidade tem caminhado e caminha. Aqui a escola é pensada de forma contemporânea, como algo que está na sociedade, e a sociedade está nela em todas as suas dimensões. Noutros termos, Marques evidencia que

[...] o movimento da história só se faz possível na aprendizagem, pelas novas gerações, das aquisições da cultura humana. E, à medida em que mais rica se torna a prática sócio-histórica, mais decisivas resultam as exigências da aprendizagem e mais complexas suas tarefas. Mesmo assim, tanto as teorias que enfatizam as energias que estruturam a individualidade (Piaget, por exemplo), como as que salientam o caráter sociocultural da aprendizagem (Vygotsky, tão pertinentemente), a nosso ver, não acentuam suficientemente os aspectos criativos da divergência e da singularização que aprende modelando-se a si próprio e a seu mundo (2000, p. 17-18).

Para Bouffleuer (1995), o resultado da pretensão da modernidade não foi a consolidação de uma razão pura e libertadora e até mesmo que conduzisse a uma maioria, tão sonhada pelo iluminismo, mas uma racionalidade de controle que se encaminhou para formas de domínio e de exploração no campo político e econômico. Numa perspectiva habermasiana, Bouffleuer compreende que desenvolvimento científico e tecnológico moderno se constituiu de forma desligada da questão ética. Assim, a racionalidade moderna tão promissora em suas intenções e justificações para uma humanização de toda a sociedade rumou para uma perspectiva técnica e instrumental até mesmo da dimensão propriamente humana (BOUFLEUER, 1995).

Nessa mesma direção de compreensão, Marques enfatiza que

[...] a soberania dos artefatos da razão institui a própria razão como princípio autônomo da produção do saber e em obediência às próprias leis, fundando-se assim a teoria do construcionismo. Em sua auto-afirmação soberana a razão ignora seus limites e sua necessária ancoragem em critérios ético-políticos de validação. Enclausura-se numa racionalidade

estritamente instrumental ou estratégica, do emprego de meios ou artimanhas para fins de que não toma conhecimento. Com o positivismo, as ciências exatas e naturais reafirmam a crença em si mesmas e se fecham em suas exclusivas competências, segundo uma lógica desvinculada dos fins humanos (2002, p. 85).

Na contemporaneidade, em termos de educação e de cultura, a marca que constitui o homem e a mulher como sujeitos de aprendizagem é a sua vida, incluindo necessariamente suas práticas cotidianas na construção do conhecimento. Haverá aprendizagem quando o conhecimento lhe for ressignificado, isto é, quando interligar a vivência com aprendizagem, possibilitando a fala e a ação, no mundo (MARQUES, 2000, p.21). A identidade desse sujeito se dá na relação com a política, a educação e a cultura, perpassando necessariamente pela linguagem.

Nas palavras de Freire (2000b, p. 80), “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas”. A sociedade e o sujeito de forma recíproca vão se constituindo, mas o sujeito molda e é moldado.

É na ruptura das estruturas existentes, nas mudanças de paradigmas que teremos um sujeito não passivo no ato de moldar e de ser moldado. A linguagem assume o sentido de significado e significante para o mundo na singularização do sujeito de aprendizagem, contra a cultura do “*estudar por estudar*: de *estudar* descomprometidamente, como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo alheado de nós e nós dele” (FREIRE, 2000b, p. 80).

Para Marques (2000) o conceito de mundo da vida se torna primordial. É a partir do horizonte de compreensão que é possível pensar a educação em uma nova dimensão distinta da modernidade, que tinha se encerrada nos limites da subjetividade pensante. Explicita Marques que

[...] a aprendizagem se exerce à medida que o sujeito singular entre em relação ativa com seu mundo pela mediação dos procedimentos e formas de atuar, dos objetos e da linguagem, socialmente elaborados e reconhecidos por um sujeito coletivo, organizado, específico e diferenciado em cada situação histórica. Sem o completo sistema de significados em que se engendra, a aprendizagem não subsiste; nem os conhecimentos se clarificam e se comunicam senão através de códigos socialmente elaborados e referidos à situação social em que vivem os sujeitos e à dinâmica cultural de que participam (2000, p. 24).

No entendimento de Morin (2003), urge repensar os princípios que justificam e fundamentam a ciência e o conhecimento em geral. É preciso superar as falsas racionalidades que têm em seu âmbito um intuito de racionalização, geradora de uma crise planetária das relações entre os seres humanos e destes com a natureza. O grave para Morin (2003, p. 14) é que “quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise”. A reforma fundamental, para esse autor, é a reforma do pensamento. Reforma, segundo Martinazzo, como a condição de possibilidade das outras reformas, pois para Morin (apud MARTINAZZO, 2004, p. 26), “a reforma do método é inseparável de uma reforma do pensamento, ela própria inseparável de uma reforma do ensino”.

A educação atual pode estar permeada por um outro conceito, uma verdadeira racionalidade, que não seja uma doutrina fechada, porque

[...] toda aprendizagem se inicia pela inserção do sujeito em seu mundo de vida, de que não é ele o iniciador, mas produto, em seu processo de socialização/individualização e singularização, como primeiro passo objetivador. Mas toda aprendizagem só é efetiva e eficaz à medida que se finalize na tradução de seus conteúdos ao nível das práticas cotidianas dos indivíduos e grupos, pelas quais o mundo da vida se reconstrói no horizonte aberto das novas situações (HABERMAS, 1990 apud MARQUES, 2000, p. 19).

Vive-se, atualmente, uma crise que afeta toda a humanidade. Trata-se de um momento que acompanha uma ruptura com certos valores da humanidade. Nesse contexto, necessitamos repensar a compreensão de mundo que norteia nossas relações, a fim de que se compreenda a situação atual como condição de possibilidade de encontrar um novo direcionamento que não esteja apenas centrado no ser humano e para o ser humano, e mais ainda, homem e mulher concebidos apenas como seres racionais, em que a racionalidade é determinante de tudo.

Torna-se possível, assim, visualizar novas perspectivas de pensamento na educação, que busca repensar conceitos e valores fundamentais da vida. Concordamos com Paulo Freire quando escreve que

[...] não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca (2000b, p.27).

E por estar em constante aprendizagem, com dúvidas e buscas de caminhos que não são lógicos, claros e distintos como a modernidade havia pensado, mas através da visão de complexidade, com incertezas, com obscuridades, problemas humanitários como sofrimento, dor, desespero, Marques evidencia que

[...] surge, assim, a escola como lugar, tempo e recursos destinados às aprendizagens em interação dialógica dos nela interessados com Outro socialmente qualificado, para compartilharem do entendimento, da organização e da condução dos processos formais do aprender mediado pelo ensinar (2000, p.87).

A contemporaneidade manifestou aquilo que foi colocado à margem na modernidade, revelando que não há uma centralidade irradiante, produtora de sentido e de verdade, mas uma relação de construção intersubjetiva do sentido e da verdade, em constante mudança. As conseqüências da modernidade se tornam agora questões que revelam sua imparcialidade como todo da dimensão humana, da vida, da construção da sociedade como um todo. E, nesse processo, está a educação, que já não pode ser a formadora de uma razão inquestionável, certa, de conhecimento como ciência, da qual cada ser humano que dela se utilizar alcançará a verdade como pensou Descartes.

A escola, a educação, não são a parte metodológica e os pressupostos apenas da verdade e do conhecimento. Ela é um lugar onde se desconstrói, onde se formam as obscuridades da humanidade e as marginalidades que a sociedade cria. Diante dessa polaridade, que Morin tanto insiste sobre a formação de conhecimentos, de verdades, de ciência, é que a educação precisa saber tomar posição, optar por formas que ela vai construindo. Optar por uma matriz disciplinar é optar por uma construção de uma forma de sociedade. Ela é construída por um sistema de relações que estão implicadas e coimplicadas.

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos.[...] Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável (MORIN, 2003, p. 14-15).

Dessa forma, questiona-se aquilo que a modernidade tem como centralidade, segundo Bauman, que é a busca desenfreada da ordem. “Dentre a multiplicidade de tarefas impossíveis que a modernidade se atribuiu e que fizeram dela o que é, sobressai a da ordem (mais precisamente e de forma mais importante, a da *ordem como tarefa*)” (BAUMAN, 1999, p. 12). Esse caráter geométrico é descentralizado e compreendido como uma particularidade da rede de construção da verdade e do sentido. Isso vai levar a reformar a educação no sentido que Morin (2003) emprega de forma paradigmática no subtítulo de sua obra *A Cabeça Bem-Feita*: “repensar a reforma e reformar o pensamento”. Nessa complexidade é que se exige pensar a formação.

Autores como Bauman, Morin, Derrida e outros, procuram desconstruir os conceitos geradores e fundamentais da modernidade. Aqui, importa desconstruir os conceitos de clareza, de evidência, de objetividade, de subjetividade, de resultado e de ciência pensados pela modernidade e que tem marcado todas as áreas do conhecimento e da educação em suas bases. É pela desconstrução desses conceitos que se manifesta uma abertura de pensamento sobre uma nova compreensão de educação a partir do conceito de formação. A desconstrução já tem um sentido propositivo que é pensar uma nova construção conceitual, aqui direcionada para a questão da formação que será abordada no item seguinte. A formação como construção intersubjetiva do conhecimento, da formação como um processo sempre em continuação.

1.3 A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA COMPREENSÃO DE FORMAÇÃO

A atual formação dos professores requer um processo contínuo de qualificação e construção dos próprios saberes. O processo intermitente de aprendizagem dos professores acontece numa sociedade que transpõe a educação restrita na função de assegurar a cultura a uma minoria, tornando-se irrelevante seus métodos para o desenvolvimento no contexto societal da escola¹⁵. A educação saiu dos limites das paredes da escola como prédio.

¹⁵ Tardif e Lessard são incisivos nessa questão de um constante aprofundamento da formação, não como uma opção ou escolha, mas como uma incumbência do contexto do tempo presente. “Os

No processo evolutivo da humanidade a educação passou por duas fases de grande importância para a construção da própria sociedade e o processo evolutivo tem relação com a evolução da educação. Na primeira fase havia a necessidade de conservação das culturas, voltada exclusivamente para um restrito grupo social. Na segunda fase, havia a necessidade de aperfeiçoar a classe trabalhadora. Era a educação dual: educando, de um lado, uma minoria para o trabalho intelectual, “as elites dirigentes”, e, de outro lado, preparando a maioria para o trabalho manual.

As transformações que acontecem em nosso tempo indicam a necessidade de estabelecer uma nova estrutura educacional. Ocorre uma mudança nas relações da sala de aula, em que os papéis do professor e do aluno são transformados, sobretudo, do professor que deixa de ser um agente que passa conhecimento através do ensino, passando a ser um agente do processo de formação dos alunos enquanto cidadãos. O professor passa a ser, segundo Moreira, um profissional pesquisador, que passa a receber uma constante bagagem para a sua formação de forma ininterrupta.

Vivemos um tempo e duas tendências na formação dos professores. Uma tendência parece indicar a precarização desta formação, para dar conta de um processo educativo ‘produtivo’. Nesta perspectiva propõe-se cursos superiores aligeirados, [...] inclusive em nível de pós-graduação [...] A outra tendência, atenta à complexificação da formação humana, a construção de sujeitos históricos da construção de si e do mundo, aponta na direção do aprofundamento da formação necessária para o tirocínio na mediação da formação humana (MOREIRA, 2002, p. 18-19).

Segundo Moreira (2002), não há neutralidade na construção de uma educação em relação a complexidade e as variadas formas de necessidades e exigências do contexto em que ela está inserida. Entende-se que é a partir do contexto que se busca formas de melhorar a educação por meio de debates, pesquisas, projetos e iniciativas que refletem sobre a atualidade da educação e suas possibilidades projetadas. Cabe aos professores estarem envolvidos acentuadamente nessa trama de reflexão, em que se está comprometido com o

professores não podem mais se comportar como simples transmissores de conhecimentos estáveis ou invariáveis ou de uma cultura “eterna”: a cultura escolar, como também a cultura da sociedade, são envolvidas por um turbilhão. A multiplicação de inovações e de técnicas, a velocidade sempre maior com que são colocados em circulação e desaparecem objetos e saberes, certezas e idéias, provocam nos professores o sentimento de estar sendo continuamente ultrapassados. Em suma, a escola fica para trás (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 145).

processo de aprendizagem e ensino, fundado em preceitos que valorizem a vida, que saibam trabalhar com a diferença, promovendo a justiça e a equidade de forma pragmática no processo educativo.

Segundo Paulo Freire (2000a), o educando não é simplesmente o centro de uma relação educacional que o tinha como o objeto da educação. O aluno é uma parte, é alguém que faz parte de um processo de educação que se constrói de forma conjunta entre os agentes na escola e os setores da sociedade. Nessa forma de compreensão não se trata de inverter papéis, passar da centralidade do professor para centralidade do aluno, mas de uma nova forma de condução do processo em que todos estão envolvidos segundo sua condição.

Outra grande dificuldade na formação dos professores como um processo permanente é a condição financeira que o habilita a investir em sua própria formação. A deteriorização salarial é apenas um dos empecilhos que impedem o educador de aperfeiçoar-se e promover um investimento pessoal que beneficiaria os alunos. Da mesma forma que precisa haver uma relação capaz de promover o ensino e a aprendizagem, a educação depende das relações que se estabelecem com o todo da sociedade em seus diversos setores. Mas essa ligação não limita-se apenas pelo resultado que é formar profissionais para o mercado de trabalho. A educação não está em relação com o todo da sociedade apenas pelos seus resultados, mas pelas suas condições de ser na escola, na instituição de ensino. A formação de bons profissionais e bons seres humanos depende da escola e da forma como a sociedade conduz a escola como forma de educação.

Com essa problemática os alunos são os mais prejudicados. A falta de recursos e prioridade da escola para a sociedade reflete incisivamente na questão da formação dos professores e conseqüentemente dos alunos. A falta de uma formação contínua dos professores reduz a qualidade da educação que esse poderia propiciar, em que

[...] a formação continuada tem, entre outros, o objetivo de propor novas metodologias e colocar os profissionais informados quanto as discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola (MOREIRA, 2002 p.55).

Para que o processo de formação se torne vigente, os próprios educadores são responsáveis pela sua concretização. Segundo Perrenoud (2000), os docentes terão que se auto-administrar na busca de uma maior acessibilidade à própria formação. A formação não poderá ter um único referencial, mas descentralizada, facilitando o acesso a uma maior formação. Por isso a cooperação é um elemento de grande importância entre os professores, trabalhando como uma equipe que busca objetivos comuns. A aprendizagem do docente é intensa porque não há como retroceder a dimensão prévia de ser professor, apenas abandoná-la. Assim, ser professor é uma dimensão para toda a vida, com a responsabilidade de estudar sempre, numa busca incansável pelo conhecimento.

Cabe, então, afirmar, que a docência é uma profissão que se refere a dois processos [...] primeiro, o processo interno individual de construção da profissionalidade [...] o segundo, o processo externo, onde ocorre a reivindicação do status particular, através da negociação com a sociedade como um todo, para que sejam reconhecidas as especificidades e os domínios do exercício da profissão (MOREIRA, 2002 p.49).

Segundo Moreira (2002), previamente a qualquer julgamento sobre o sistema educacional ou sobre carregar a culpa da situação atual da educação no trabalho dos docentes, é preciso analisar o processo formativo do docente como um todo. Para Moreira, o problema resultante da crise da docência tem origem no processo de formação inicial e continuada dos professores e na carência de instrumentos que auxiliariam na solução de problemas educacionais, constantes na docência. No momento em que esses dois entraves forem retirados do sistema docente, a educação terá melhores resultados a curto e longo prazo.

É incontestável que a atuação de um professor bem preparado tem influência direta em uma melhor aprendizagem por parte de seus alunos. Quanto melhor for a capacidade de ensino, melhor serão os resultados obtidos pelos alunos; e essa capacidade de educar só é conseguida com a educação do educador, ou seja, através de um processo de formação. A formação não se limita somente em termos de conteúdos a serem repassados, mas formação que permita uma aprendizagem integral para os alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) foi efetivando elementos e momentos de um processo de formação continuada dos professores. Com a LDB (BRASIL, 1998), surgiram vários momentos de formação para os professores, com objetivo principal mudar os parâmetros educacionais que estavam se consolidando.

Entender o docente como um profissional responsável apenas pela transmissão de conhecimento é um conceito ultrapassado que vem sendo questionado e revisto. A profissão 'professor' assume uma multiplicidade de faces. Na sua relação com as crianças e os jovens, ele não é mero informante, mas um formador. Dependendo de suas posturas e atitudes, ele pode levar seus alunos a se perceberem como pessoas, como agentes em sua própria vida e na vida da coletividade, ou simplesmente como receptores de uma cultura social e escolar que nada lhes diz, muitas vezes vazia, alheia, descolada de sua realidade e que não encontra ressonância em seu ambiente cultural mais imediato (FALSARELLA, 2004, pg.48).

A formação continuada não se atém exclusivamente a apresentar novas metodologias, mas abrange uma nova concepção de conhecimento por parte dos professores. Por isso eles não terão resultados se aplicados isoladamente; é necessário que outros instrumentos sejam também aplicados. Para os resultados de uma formação continuada serem conquistados, é fundamental possibilitar modelos estruturais novos na instituição escolar, contudo, nenhum material terá bons resultados se não houver um método aplicativo que o coloque em atividade com os alunos.

No caso do uso de material didático como o proposto pela RSE, não significa que há uma limitação dos conteúdos e das formas de trabalho do professor, mas um auxílio na ação docente. No caso da RSE, o material didático é pensado a partir da idéia de construção intersubjetivo do conhecimento. Nesse sentido, a formação continuada dos professores necessita pensar maneiras de trabalhar da melhor forma possível o material didático, de sua aplicação e estratégias que permitam ir além dele, compreendendo que "o material não tem sentido se não for articulado a um trabalho de capacitação, em que o professor possa discutir e trazer a sua interferência e toda a sua experiência" (FALSARELLA, 2004, p. 38).

A formação inicial do educador não perpassa apenas no ensinar conteúdos para depois serem repassados aos alunos, isto é, trabalhar um conceito de conhecimento não mais voltado ao saber em si, mas voltado a uma prática reflexiva e crítica do seu meio. A formação inicial tem uma função importantíssima ao proporcionar condições de exercício de ser professor, e não necessita ser compreendida como primeiro passo da formação continuada. Formação continuada e formação inicial não são duas coisas, mas momentos que se conjugam no ser e agir como professor. Na utilização de material didático está a capacidade de reflexão que requer ser um instrumento na forma do aprender do educador. Os conteúdos a serem adquiridos, as formas, as metodologias, são de responsabilidade dos próprios professores na sua co-atuação no todo da escola ou instituição de ensino.

Segundo Falsarella (2004), quando o educador tiver desenvolvido um processo reflexivo abrangente que o viabilize a entender o seu conhecimento, necessitará ater-se a sua capacitação como um profissional que terá a responsabilidade de repassar esse modo de interpretar aos seus alunos. A interpretação jamais será completa, sempre terá uma vasta abrangência a ser explorada. Os níveis educacionais poderão ser aprofundados e ampliados.

[...] Nessa linha, a discussão sobre a formação contínua deve considerar a identidade profissional do professor, sua construção como sujeito historicamente situado e a mobilização dos saberes da docência,[...] de forma que o incentive a caminhar no sentido de sua autonomia profissional por meio da contínua apropriação de saberes, dentro de determinado contexto e pela interação com os demais sujeitos da ação educativa (FALSARELLA, 2004, p. 49-50).

Para Falsarella (2004), a formação continuada deixa de ser apenas um aperfeiçoamento para ser um processo constante de aprendizagem e atualização dos conhecimentos dos professores. Quando o professor não tem condições e possibilidades de aperfeiçoamento, torna-se mais difícil introduzir novos métodos de aprendizagem e um bom modo de trabalhar o ensino e a aprendizagem no contexto de uma sociedade que está em constantes mudanças, como é o caso do contexto da atualidade. Mesmo para os professores que possuem a possibilidade de avançar na formação profissional, trabalhar com práticas significativas de ensino consiste em uma grande dificuldade dado o padrão de condições e

realidades dos alunos de muitos locais, sobretudo, dos marcados pela pobreza e pela violência.

Uma consequência da dificuldade em trabalhar com práticas significativas está no abandono dessas práticas. As dificuldades principais ocorrem em virtude de alguns fatores: a inviabilização de executar um novo projeto de ensino porque a escola não tem infra-estrutura adequada; o choque ideológico que alguns métodos novos terão com os métodos de ensino usados anteriormente; a falta de condições para a realização de novos projetos porque não há incentivos fiscais da esfera pública.

O agir pedagógico às vezes é caracterizado pela pouca reflexão sobre a prática docente, em que a ação do professor não está centrada numa consciência crítica em torno da sua prática educativa. Com o pensamento que compreendeu o aluno como parte integrante na construção do processo de educação, diversas reflexões pedagógicas propiciaram um repensar conjunto entre professores, numa discussão ampla que envolve muita pesquisa e estudo, tanto na instituição escolar como fora dela, pois a educação e sua forma de implicar na sociedade depende do modo como ela é compreendida e conduzida (CLEMENTI, 2001). Freire (2000b, p. 67) adverte que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

A educação e a sociedade se transformam conjuntamente. A expressão “sem ela”, sem a educação, empregada por Paulo Freire, revela uma sociedade organizada justamente entre todos os seres humanos. A sociedade, porém, se transforma sem se preocupar se isso ocorre de maneira justa, transformando também a educação sem resolver a questão de uma formação educativa de direitos iguais e liberdade para todos. Nesse sentido, Morin (2002, p. 100) interroga: “Como reformar a escola sem reformar a sociedade, mas como reformar a sociedade sem reformar a escola?”

O professor, quando pretende concretizar transformações na educação, não apenas metodologicamente, mas no modo de compreendê-la enquanto tal, envolve-se numa questão que diz respeito ao multidimensional do ser humano e da sociedade. O próprio professor, ser humano, “ao mesmo tempo biológico,

psíquico, social, afetivo e racional” (MORIN, 2001, p. 38), é o envolvido que passa pela transformação. Todo processo de mudança educacional está, de alguma forma, interligado à formação do próprio professor.

A autonomia da escola é, então, marcada por um processo contínuo de reflexão sobre a educação, refletido na relação entre professor e aluno, relação essa que precisa ser continuamente revisada e reelaborada. É aqui o ponto de situação, de trabalho que o professor necessita incorporar, em que a sua competência de reflexão-interpretação-reconstrução aliada ao seu compromisso político, social, histórico, econômico e religioso, perpassa necessariamente pelo entendimento da cultura, do quanto são constituídos subjetivamente pelas representações que imprimem identidade(s)¹⁶ ao sujeito (HALL, 1976).

É essencial que tanto professores quanto alunos tenham a percepção de que são seres inseridos numa cultura, vivem num contexto social que produz sistemas ou códigos de significados que dão sentido às ações, pois “contribuem para assegurar que toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (HALL, 1976, p. 16).

Essa compreensão da escola inserida na contemporaneidade como uma instância de transformação constante e pensada dentro de uma cultura que produz significado, apresenta condições de possibilidade, como o estímulo do exercício da criticidade e da autocriticidade, implicado na “promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2000a, p. 51) enquanto seres inacabados que são.

Para Freire, o modo do ser humano organizar-se e viver em sociedade é um elemento central da reflexão escolar. Assim, defende-se que a luta “na” e “pela” escola só tem sentido se ela de fato cumprir seu papel de mediadora da cultura e integradora do saber. O próprio conceito de formação dos professores pode ser entendido nessa perspectiva. A formação não consiste ser apenas uma informação que é repassada dos formadores para formandos e desses, depois,

¹⁶ Confome Stuart Hall (1976), com a fragmentação do sujeito, não há apenas uma identidade unificada e estável, mas várias identidades.

para outros formandos, os alunos. Não apenas a situação de mundo, de professores e de alunos são marcas das práticas educativas, mas é o próprio saber, co-implicado no mundo vivido pelo professor e pelo aluno. Padilha, por sua vez, enfatiza que

[...] a *educação*, entendida como atualização histórico-cultural, como meio pelo qual o ser humano se constrói em sua historicidade, e fundada na aceitação do outro como legítimo sujeito, como realização da convivência pacífica e cooperativa, que nega a dominação (Paro, 2002), revela a impossibilidade de se pensar a educação sem relacioná-la à cultura e à política. Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico e o currículo da escola tornam-se locais de resgate da cultura local, espaço-tempo inseridos num contexto político, econômico e social (2000, p. 187).

Na relação de compreensão do mundo que permeia a escola e a sociedade, está a questão fundamental da formação de quem conduz o sistema educacional. Para alcançar uma educação de qualidade, uma educação do futuro, não basta oferecer incentivos econômicos para a instituição escolar, é preciso valorizar uma integração dos seres humanos e daquilo que produzem na apropriação de conhecimento. Segundo Falsarella, em vez de falar de uma cultura escolar, “seria preferível falar em ‘culturas escolares’, dada a existência de uma multiplicidade de culturas interagindo no interior da escola” (FALSARELLA, 2004, p. 85). A partir disso, pensar uma cultura da educação que seja uma relação multicultural dialógica, em que

“[a] educação, aqui, deve ser construída tanto como espaço público que promova essa possibilidade quanto um espaço público em que se construam identidades sociais coerentes com essa possibilidade” (TADEU DA SILVA, 2006, p. 28).

A educação não se compreende a partir de uma representação ordenada que progride de forma linear segundo princípios pedagógicos estabelecidos apenas verticalmente, que acabam desvelando uma perspectiva desanimadora para os professores se não for devidamente compreendida e assumida por todos. É a perspectiva de uma educação que está permeada de complexidade, de antagonismos, que interpreta a educação como “uma profissão impossível, porque é uma profissão complexa, que obriga a enfrentar contradições irreduzíveis, tanto no espírito do ator quanto nas relações sociais” (PERRENOUD, 2001, p. 22). Ela é muito mais que uma tarefa complicada que poderia ser enquadrada na metodologia corrente, oriunda da modernidade, de uma

fragmentação de conhecimentos, por uma decomposição que poderia solucionar os problemas particulares e peculiares que se apresentam e afetam a educação como um todo. Segundo Perrenoud

[...] entre o desabrochar do indivíduo e sua integração na sociedade, entre o desejo de igualdade e o respeito pelas diferenças, entre os interesses do professor e os do aluno, entre o projeto pessoal do professor e sua fidelidade ao mandato recebido, existe uma tensão intransponível. O professor navega à deriva ou, se preferirmos, avança como um equilibrista, sem jamais estar certo de ter encontrado um equilíbrio estável, tentando conciliar o inconciliável, como misturar água e fogo. A tensão aumenta com a incoerência ou com a hipocrisia das políticas educacionais e das práticas institucionais, mas ninguém pode livrar completamente o professor da contradição, nem dissimular de forma duradoura seus limites. Por isso, a prática é, no final das contas, um jogo entre a razão e a paixão, entre o julgamento e o desejo, entre interesse e desinteresse. É importante captar a natureza profunda da complexidade para não se enganar sobre a natureza das competências (2001, p. 22).

O professor é um sujeito da ação docente que faz, age, está para além do conhecimento da matéria/conteúdo, sendo reconhecido como ator e não simples técnico, no entanto, é “necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores” (TARDIF, 2006, p. 230). É a partir do consenso formado pelo coletivo, no exercício constante de fala e de escuta entre pares que acontecerá a unidade. Não quer dizer que acontecerá uma uniformidade, mas unidade no sentido de reforçar as diferenças que surgem na ação desse coletivo.

Perrenoud (2002) reconhece que o exercício de uma docência como trabalho humanista está marcado pela exigência de saber os seus limites. Não há como a escola ser o lugar de melhoramento do mundo através de seus indivíduos. Não cabe à escola ter um sentimento de culpa pela impossibilidade de transformação das peripécias que o mundo tem gerado. Mas isso, segundo Perrenoud, não redime a escola de uma responsabilidade de ter que ser mais ágil, mais perspicaz no seu processo e na sua caminhada de educação e meio de formação da cultura e da sociedade como um todo.

Aprendemos com a experiência, estreitando cada vez a margem em que a competência profissional *faz diferença*. Para ver tudo isso com maior clareza, às vezes temos de reconhecer que teríamos podido fazer algo melhor, compreendendo ao menos porque não conseguimos. A análise não suspende o julgamento moral, não vacina contra toda a culpa; porém, incita

o profissional a aceitar que não é uma máquina infalível, ao assumir suas preferências, hesitações, lacunas, falhas de memória, preconceitos, desgostos e atrações, entre outras fraquezas inerentes à condição humana (PERRENOUD, 2002, p. 58).

Da mesma forma, o espaço escolar é marcado pelo espaço disponibilizado que a escola possui, podendo ser pela disposição de material, de lugar, ou outros. E como é organizado e de que liberdade se dispõe para sair desse espaço instituído? Pode-se concluir que haverá sempre rupturas, tensões entre o instituído e o instituinte, mas não se pode buscar a normatização apenas como algo dado pelo instituído, é preciso o desejo, é pelo coletivo, é no estabelecimento do diálogo que vamos perceber mudanças em nossas práticas.

É importante entender que diálogo é alteridade (MARQUES, 2000), não no convencimento, mas na criação, reflexão, na ação de cada sujeito, e para isso é preciso conjugar hábitos e ações. “A aprendizagem enquanto ação comunicativa, constitui-se, assim, no meio através do qual se formam e se reconstruem a cultura, a sociedade e a singularização da personalidade” (MARQUES, 2000, p.31). Paulo Freire enfatiza que é

[...] pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O afastamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela aproximar ao máximo. Quanto melhor se faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (2000a, p. 43-44).

Repensar a nossa formação cultural e histórica conduziu-nos a uma nova compreensão de formação em relação à compreensão moderna, culminando, então, na formação continuada como uma especificidade aberta por esse novo pensar. Esse conceito de formação continuada é pensado a partir de uma virada paradigmática, da concepção moderna de sujeito e objeto para a concepção contemporânea de intersubjetividade, como base de justificação da transdisciplinaridade que é o elemento organizador da formação continuada. É a temática do próximo capítulo.

2 A INTERSUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A escola é uma instituição que se constitui em tempo liberado e espaço reservado tendo como uma de suas funções trabalhar com o ensino e a aprendizagem. Constantemente há questionamentos sobre a escola se está conseguindo exercer o seu papel social e como os sujeitos nesse ambiente vão se constituindo. Uma mudança significativa que permite repensar e refletir sobre o *lócus* dos envolvidos na educação é o conceito de intersubjetividade. Esse conceito se tornou uma matriz disciplinar não apenas na filosofia, mas nas ciências humanas e também na educação.

Vigotski (2001) explicita a intersubjetividade como importante elemento para o processo de ensino e aprendizagem no grande desafio do professor levar em conta na sala de aula que a aquisição do conhecimento decorre de uma ação compartilhada, num processo de mediação entre diferentes sujeitos. Paulo Freire (1987) desenvolve esse conceito em termos de diálogo, como a forma possível de encontro entre professor e aluno, professor e professor, aluno e aluno, enfim, no encontro de compreensão e interpretação do ser humano em seu mundo vivido.

As aprendizagens acontecem em várias e diversas instâncias e entre elas há a forma escolar de aprendizagem. A concepção de educação em que “homens precisam educar homens em homens” (Kant apud MARQUES, 2002, p.63) se dá a partir de um mundo, da concepção que se tem de ser humano. Importante ressaltar que a concepção de ser humano foi evoluindo ao longo da história da humanidade e assim demarcando um pensamento nos diversos períodos. A intersubjetividade, com diversas formas e interpretações, marca a atual compreensão de ser humano com preponderância à dimensão da linguagem. Essa questão será abordada em três itens: o nascimento do conceito de intersubjetividade; a educação como intersubjetividade; e a intersubjetividade como base da transdisciplinaridade.

2. 1 VIRADA PARADIGMÁTICA NA FILOSOFIA: NASCIMENTO DO CONCEITO DE INTERSUBJETIVIDADE

O conceito de intersubjetividade tem sua concepção e definição originária na filosofia. Seu surgimento acontece pela reflexão dos questionamentos não respondidos em termos de fundamentação na modernidade justificado no par sujeito-objeto. O questionamento é que a compreensão dos conceitos de sujeito e de objeto manifestam um entendimento prévio à sua definição e à sua funcionalidade de justificação. Dessa forma, eles manifestavam implicitamente uma ordem anterior, tirando seu caráter de base de sustentação do conhecimento e da verdade.

Por muito tempo se herda do mundo grego a concepção platônica do ser humano, considerado como um ser dotado de corpo e alma, “sendo a alma a parte mais importante e mais real do indivíduo” (CHALITA, 2005, p. 55), ou da visão aristotélica do ser como razão e desejo. O conhecimento para a filosofia grega está dividido entre conhecimento sensível e conhecimento inteligível, reinando o ceticismo e o dogmatismo. O importante é aceitar as verdades que são impostas como imutáveis e que necessitam ser apreendidas, não levando em conta a estrutura física, emocional do ser que está em formação.

Na filosofia medieval a concepção de ser humano está centrada na ética e na política, como lei natural e lei divina. O conhecimento se dá através da fé e da razão, com a escolástica de São Tomás de Aquino e a patrística de Santo Agostinho. A partir do século XVI, com o advento da modernidade, surge o racionalismo de Descartes que põe tudo em dúvida, colocando em xeque-mate a visão do mundo grego que acreditava que as coisas existem simplesmente porque precisam existir, ou porque assim precisa ser, sendo imutáveis e inquestionáveis e instaura a existência a partir do pensamento, do uso exclusivo da razão¹⁷. Essa concepção racionalista de ser humano se entende a partir do conceito do ser como indivíduo, um ser singular que passa a explicar a sua existência por ele mesmo, basta utilizar o método cartesiano e ter o bom uso da razão (CHAUÍ, 2003).

¹⁷ Cf. Capítulo I

A virada paradigmática na filosofia, que determinou o contexto atual, é a inflexão da subjetividade para a linguagem como justificação e fundamentação do pensar e do agir do ser humano como um ser no mundo. Posicionar-se criticamente em relação às filosofias do *cogito*, explícita ou implicitamente, tornou-se um proceder incontornável no filosofar contemporâneo, principalmente concernentes às questões de fundamentação. Pode-se dizer que já há uma tradição de críticas, dentre elas, a psicanálise freudiana, Nietzsche, Heidegger, Foucault, estruturalismo, constituindo uma corrente de pensamento, com suas diferentes tematizações, mas com um elemento em comum, qual seja, uma descentração e/ou até mesmo uma defenestração do *cogito* como origem do sentido. A mudança de paradigma na filosofia, da subjetividade para o da linguagem, revela as insuficiências e as aporias perscrutadas na filosofia fundamentada e justificada na subjetividade.

Como conseqüência, a partir da modernidade há a fragmentação, separação entre objeto e saber, resultando em segmentações tão particulares, ficando difícil perceber as relações. Surgem assim, diversas concepções de ser humano que, projetado no plano da Biologia, Psicologia, Teologia ou Sociologia, isoladamente, mostram concepções diferentes segundo a dimensão tomada. Ao reduzir o ser humano a apenas uma dimensão, quer seja ela, biológica, psicológica, social ou mesmo espiritual, as diferenças ficam camufladas e corre-se o risco de massificação e de uma visão reducionista.

A crítica da descentração da subjetividade, pensada a partir da linguagem, não constitui numa erradicação da questão da subjetividade (HEIDEGGER, 2005). Constitui-se, primordialmente, em uma relativização do *cogito* ao plano da linguagem, deixando de ser uma verdade primeira, de fundamento, para tornar-se resultado, um horizonte, onde o sujeito possui uma maior compreensão de si. A subjetividade não mais é compreendida como estrutura fundamental ontológica como em Descartes, mas diz respeito à vida concreta do ser humano que age e sofre.

É questionável se, com essa mudança, não se retém ainda alguns dos aspectos fundacionais em termos epistemológicos pensados a partir das filosofias da modernidade. Essa alternativa, na perspectiva da linguagem hermenêutica, dá conta, em relação ao sujeito consigo mesmo, de se conhecer, de se compreender

(HEIDEGGER, 1989). Torna-se resultado pelo próprio modo de colocação, ou seja, é retido na abertura da linguagem, enquanto meio significante. Compreendido como resultado de relação dialógica, o sujeito está envolvido na própria questão de ser enquanto ele próprio, constituindo parte envolvida na circularidade¹⁸, impossibilitando um resultado absoluto de autocompreensão.

Na própria linguagem, em sua abertura de expressividade, há um dizer de uma tradição, de uma cultura, de expressões da vida já fixada, expressadas, que são a marca histórica da humanidade. No entanto, uma linguagem compreendida como diálogo se abre em direção à existência. O ser humano não é compreendido como tal sem a relação com outros sujeitos e com o mundo em que ele está inserido. Heidegger afirma que o modo de ser do homem e da mulher é ser-no-mundo e por isso ser-com-os-outros (HEIDEGGER, 1989).

No contexto atual todas as relações humanas têm uma constituição intersubjetiva. A intersubjetividade é linguagem em relação dialógica envolvendo os seres humanos e o seu mundo vivido. Pensar no conceito de *eu* só é possível no e pelo pensamento que o relaciona com um *tu*. Paulo Freire mostra que a subjetividade está marcada pela linguagem, em que “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FREIRE, 1987, p. 13). É nessa imbricação de ser e linguagem que se manifesta a intersubjetividade:

Na verdade, não há *eu* que se constitua sem um *não-eu*. Por sua vez, o *não-eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu constituído*. Dessa forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se *intenciona*. Daí, a afirmação de Sartre, anteriormente citada: “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo” (FREIRE, 1987, p. 71).

Com essa passagem entramos na questão da educação pensada a partir da intersubjetividade. A relação dialógica é o marco fundamental na construção da educação em que há sujeitos que constroem uma sociedade em conjunto, em relações de professor e aluno, de professor e professor, de aluno e aluno. Tomando a intersubjetividade como base de compreensão e reflexão da educação, não há

¹⁸ A circularidade da compreensão é um dos conceitos fundamentais da hermenêutica que aparece como relação do todo e da parte na interpretação, como relação dialógica, e relação entre o homem e o ser que foi desenvolvida por Heidegger (HEIDEGGER, 1989).

necessidade de pensar o aluno como centralidade do processo de ensino e aprendizagem. Esse pensamento apenas inverte uma educação centrada no professor. O centro foi deslocado não de uma individualidade para outra, mas para uma dimensão de relação anterior à própria individualidade, que é a relação intersubjetiva.

Segundo Vigotski (2001), a linguagem é o lugar de mediação das aprendizagens em que é possível pensar a relação de professor e aluno. A aprendizagem tem como questão orientadora a formação de conceitos 'espontâneos' e 'científicos' embasados na linguagem e sua relação com o mundo. Assim, o objeto da aprendizagem é uma palavra que o aluno constrói sobre si mesmo na sua relação com os outros e com o mundo. Dessa forma, Vigotski extrai a linguagem da conceituação moderna da relação de sujeito e objeto, de conceito e objeto. Ele trabalha a linguagem dentro do paradigma da linguagem, na educação e conseqüentemente na formação e construção da compreensão do ser humano.

[...] a função primária da palavra, que poderíamos denominar *função indicativa*, uma vez que a palavra indica determinado atributo, é uma função geneticamente mais precoce que a função significativa, que substitui uma série de impressões concretas e as significa (VIGOTSKI, 2001, p. 237).

Para Vigotski, a formação dos pensamentos passa pela mediação do discurso, permitindo não apenas ao ser humano apreendê-lo, mas também sobre ele atuar. Segundo Angel Pino, a visão de "homem que ele nos apresenta nos seus escritos é a de um ser que, emergindo da matéria e transpondo os seus limites no campo do imaginário e do simbólico, torna-se construtor do mundo e de si mesmo" (PINO, 2000, p. 8). A formação dos homens e das mulheres em relação aos seus pensamentos acontece por uma "estrutura original" entendida como conceito.

Os nossos experimentos [...] mostram como das imagens e vínculos sincréticos, do pensamento por complexos, dos conceitos potenciais e com base no uso da palavra como meio de formação de conceito, surge a estrutura significativa original que podemos denominar de conceito na verdadeira acepção da palavra (VIGOTSKI, 2001, p. 239).

De acordo com Vigotski (2001), o ser humano é visto como múltiplo, que se constitui sempre, dialeticamente, e que aprende na interação com os outros pelas relações que estabelece através da influência que recebe do meio social, relações sociais em que o sujeito se singulariza. É no movimento do social para o sujeito, na

inserção cultural que toda palavra tem função social, movimento necessário para levar à própria resignificação. Padilha, por sua vez, enfatiza que

[a] *educação*, entendida como atualização histórico-cultural, como meio pelo qual o ser humano se constrói em sua historicidade, e fundada na aceitação do outro como legítimo sujeito, como realização da convivência pacífica e cooperativa, que nega a dominação (Paro, 2002), revela a impossibilidade de se pensar a educação sem relacioná-la à cultura e à política. Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico e o currículo da escola tornam-se locais de resgate da cultura local, espaço-tempo inseridos num contexto político, econômico e social (2004, pg. 187).

Conforme Pino, em Vigotski a educação está intimamente coimplicada com o desenvolvimento humano. “Se aquele diz o que é o *ser humano* e como ele se constitui, esta é a concretização dessa constituição” (PINO, 2000, p. 9). O que dá identidade ao homem e a mulher enquanto humanos é a sua incorporação da cultura, do ambiente, do mundo e da rede de relações em que ele está inserido. Para Pino, essa incorporação revela o caráter intersubjetivo da formação do ser humano e, portanto, base do processo de formação. Para o próximo item será desenvolvido como tema a intersubjetividade na questão da educação.

2.2 A EDUCAÇÃO COMO INTERSUBJETIVIDADE

Vários autores têm uma reflexão sobre a educação justificada no conceito de intersubjetividade. A questão da formação continuada passa de modo imprescindível por essa base se não quiser estar caracterizada pelo pensamento moderno à qual ela critica. O currículo também revela sua pressuposição, de estar enraizado em uma forma de base de justificação, em que sua estrutura, sua forma, sua aplicação revela um conhecimento e uma prática pedagógica de caráter fragmentado e especializado, ou uma perspectiva transdisciplinar. Nesse sentido, é importante ter claro a base de pressuposição que justifica o direcionamento e a opção de currículo e formação continuada na RSE.

Vigotski (2001) traz uma nova concepção de ser humano, em que o desenvolvimento do indivíduo é entendido como resultado de um processo histórico e social e o conhecimento é parte da relação que cada ser humano vai estabelecendo com o mundo, superando a visão reducionista do racionalismo, do

empirismo e de outras correntes de pensamento instituídas até então. É através da história que vai tecendo as compreensões e os conhecimentos, frutos da sua própria atividade, que o ser humano se organiza em grupo, estabelece sociabilidade e produz cultura como meio de sobrevivência. Com o seu trabalho, ao transformar o mundo, também se transforma e ao reconhecer-se como sujeito histórico e social, supera o que está dado, pronto.

Por sua vez, a construção do conhecimento também decorre de uma ação partilhada entre os seres humanos, o qual implica um processo de mediação entre os sujeitos, em que a interação social é imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem. O ato de educar é algo exclusivo do ser humano e se realiza somente num meio social, a partir de interações entre o indivíduo e o meio sociocultural em que está inserido (VIGOTSKI, 2001). Marques enfatiza que

[...] a aprendizagem não é conformação ao que existe nem pura construção a partir do nada; é reconstrução autotranscendente, em que se ampliam e se ressignificam os horizontes de sentido desde o significado que o sujeito a si mesmo atribui. É processo vital, autoformativo do gênero humano e do sujeito individualizado pela cultura e singularizado pela auto-expressividade que assim se configuram historicamente em reciprocidades, na autonomia do pensar e nas corresponsabilidades da ação (2000, p.15-16).

Nesse sentido, é importante a relação da intersubjetividade para o desenvolvimento do indivíduo, que se realiza somente no meio social, através da interação partilhada, em que o indivíduo estabelece trocas, apropriando-se da cultura, e,

[...] ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma: aprender a ler e a escrever, obter o domínio de formas complexas de cálculos, construir significados a partir das informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos, lidar com conceitos científicos hierarquicamente relacionados, são atividades extremamente importantes e complexas, que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio. Isto quer dizer que as atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na educação escolar (que Vygotsky chama de científico) introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que por sua vez transformam os modos de utilização da linguagem). Como consequência, na medida em que o sujeito expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo (REGO, 1996, p.104)

O indivíduo não se constitui porque está dada a relação, mas sim, na medida em que vai se constituindo, se estabelecendo historicamente, e educar é muito mais que instruir, pois o conhecimento é construído na interação entre sujeito e objeto, e

essa ação é socialmente mediada. Segundo Vigotski (2001) a relação do sujeito com o mundo não é uma relação direta, mas sim, mediada, em que o sujeito se constitui imerso no social, inserido num mundo historicamente construído. Marques afirma que

A aprendizagem resulta de um sutil entrelaçamento entre o desejo e a inteligência, que se reconstróem ao reconstruírem seus objetos e atestam tanto a singularidade do sujeito que aprende quanto a natureza social de quem e do que se aprende (2000, p.38).

Além disso, a escola que no seu processo de ensino e aprendizagem não levar em conta o que tem necessidade para o aluno, que não cria vínculo, acaba facilmente se prendendo a questões paralelas, como por exemplo, a prova como um acerto de contas (MORETTO, 2003), ou fica no discurso meramente socio-educativo, normatizando comportamentos e controlando-os. Pior ainda, quando, ao relacionar o desejo como intrinsecamente ligado ao prazer, surgem tendências e práticas discursivas da escola como espaço onde se encontram os amigos, ambiente livre para fazer o que quiser, sem intervenção, porque o importante é o sentir-se bem, fazer apenas o que se tem vontade de fazer naquele momento, o que dá prazer. É pelo vínculo histórico-social que a escola, a partir da necessidade, vai possibilitando o desejo de aprender, em que o prazer surge a partir da satisfação intelectual de ter aprendido. Partir da necessidade e não do prazer.

E, nesse processo, o sujeito na aprendizagem não é algo a ser formatado no sentido de conformação, ou passividade, mas, frente às possibilidades que lhe são apresentadas, é ele próprio que vai instituindo seu desenvolvimento, e ensinar

[...] é fazer a ponte entre o que a gente quer ensinar e o que o aluno já sabe. Na prática isso significa que apresentamos ao aluno uma situação real que ele conhece, e nós vamos trabalhando para chegar numa fórmula, numa lei, numa idéia que de alguma forma a gente vai conseguir juntar com aquilo que já está na cabeça do aluno. O que nós sabemos é que o aluno aprende quando o novo é apresentado num contexto que pertence ao mundo dele (CASTRO, 2005, p.11).

O sujeito no processo de ensino e aprendizagem é visto como um ser concreto em desenvolvimento e não ser abstrato. Destaca Vigotski (2001, p. 230) que “o adolescente aplica o conceito em situação concreta”, sendo importante trabalhar as relações, a contextualização, isto é, trazer para o ensino o contexto,

recheando a realidade de sentidos para as aprendizagens que vão se estabelecendo.

É o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo, conectando o desenvolvimento da pessoa à sua relação sociocultural, pois, não irá reconhecer-se plenamente sem o suporte de outros indivíduos. Nesse movimento das experiências de aprendizagens surge a zona de desenvolvimento proximal, que “refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para o desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real” (KHOL DE OLIVEIRA, 1997, p. 60). Explicita Góes que

A aprendizagem que se origina no plano intersubjetivo constrói o desenvolvimento. Todavia os dois processos não podem ser feitos equivalentes, pois nem toda a experiência de aprendizagem afeta o desenvolvimento de igual modo. Para ter repercussão significativa, a experiência tem de ser tal que permita conhecimentos de um grau maior de generalidade em relação a um momento dado do desenvolvimento do sujeito. A generalidade do conhecimento é entendida com base em duas dimensões: o espaço de abrangência de aplicação do conhecimento ao real e o nível de sua independência em relação ao imediato-concreto, ao sensível. Assim sendo, as experiências é que fazem deslocar as funções psicológicas nos contínuos de sensível-imediato e de restrito-abrangente que têm o efeito de fazer avançar o desenvolvimento. A “boa” aprendizagem é aquela que consolida e sobretudo cria zonas de desenvolvimento proximal sucessivas (1991, p.20)

Constantemente avalia-se nas instituições escolares se realmente há o movimento do fazer “desabrochar” nos alunos o desejo pelo aprender, da necessidade em saber mais, por outro lado, necessário refletir também sobre a ação docente, que na visão de Demo (2004, p.14) o “dar aula não implica necessariamente cuidar da aprendizagem. Os professores, como regra, apenas ‘dão aula’, repassam conteúdos curriculares e aplicam provas, importando-se pouco ou nada com a aprendizagem dos alunos.” Na rotina do trabalho escolar há certa preocupação em vencer programas, fechar a grade curricular, fazer com que os dias letivos sejam compatíveis com os estipulados, ficando à margem muitas vezes o principal que é o refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Marta K. de Oliveira (1997) salienta que no processo de ensino e aprendizagem, importante levar em conta o nível de desenvolvimento real do indivíduo e importante a intervenção do professor, que possui

[...] o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino” (...) A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são os professores e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (KOHL DE OLIVEIRA, 1997, p. 62).

Noutros termos, não se pode conceber um aprendizado como construção individual sem levar em conta a participação do outro, do meio social, isto é, da intersubjetividade que está na gênese da atividade individual. O processo de ensino e aprendizagem não é individual, mas histórico-cultural e é fundamental para que ocorra a apropriação do conhecimento, a atribuição de um significado, o estabelecimento da intersubjetividade.

Segundo Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68). Os homens e as mulheres se educam em relações intersubjetivas. Nesse sentido, a intersubjetividade como paradigma já é uma forma de superação de um caráter de superespecialização particularizada, e de uma concepção do saber ou conhecimento dividido em disciplinas sem uma relação, conduzindo a um caráter de fragmentação. Esse é o pressuposto para pensar não uma relação entre a intersubjetividade e transdisciplinaridade, mas que a primeira é a base de justificação da segunda, como será trabalhado na seqüência.

2.3 A INTERSUBJETIVIDADE¹⁹ COMO BASE DA TRANSDISCIPLINARIDADE

Na área da pesquisa e do saber ocorre uma ascensão da especialização e com isso uma fragmentação cada vez maior numa multiplicação de disciplinas e

¹⁹ A intersubjetividade não é entendida como apenas uma relação dialógica entre pessoas, mas um conceito fundamental, como uma dimensão e um horizonte em que estamos inseridos e que determina nosso modo de falar, nosso modo de ver, nosso modo de pensar. No conceito de intersubjetividade está compreendido a linguagem, a compreensão de mundo, o mundo vivido dos seres humanos. A intersubjetividade não é resultado do encontro de pessoas, de linguagem, de disciplinas, mas é condição de possibilidade do diálogo de pessoas, da comunicação, da linguagem e da relação entre disciplinas. O diálogo entre teoria e compreensão é também uma forma transdisciplinar. As teorias também trazem subjetividades.

subáreas de conhecimento. A tendência é de um maior conhecimento possível de quase nada, ou seja, saber quase tudo de quase nada. Com essa orientação os saberes tendem a ser sempre mais parciais sobre a realidade na qual eles estão inseridos e/ou da qual fazem parte. O conhecimento está centrado na dimensão da especialização.

No mesmo grau de especialização fragmentadora há, nos últimos anos, uma tendência para a transdisciplinaridade. Atualmente, há quase um consenso entre cientistas, pesquisadores e intelectuais de grande parte das áreas do saber sobre a necessidade da transdisciplinaridade para contrapor a uma total fragmentação do conhecimento e um fechamento em si de cada uma dessas áreas e subáreas. Percebe-se que a fragmentação mostra um caráter negativo no momento em que não está aberta a um diálogo, porque gera uma situação de formação de castas dentro do conhecimento como um todo, com superespecialistas encerrados no mundo que a sua especialidade criou.

A questão mostra a urgência de um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, sobretudo entre as que se consideram independentes e de certa forma fechadas aos questionamentos das outras áreas. As crises sobre a questão do aborto, das células tronco e, recentemente, na economia, revelam situações que são geradas por chauvinismos em algumas áreas. Na economia²⁰, por exemplo, o mercado que pensa imperar absolutamente, mostrou os absurdos a que pode chegar sem estar ligada à dimensão do estado e da produção real mundial. Dessa forma, o aprofundamento de saber em uma determinada área pode tornar-se negativo quando for unilateral.

Assim, os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira (MORIN, 2003, p. 15).

Essa condição é resultado de uma orientação que surge da própria educação, da escola, da universidade. O lugar de origem é também o que está direcionando

²⁰ “Ninguém pode ser um grande economista se for somente um economista” (HAYEK apud MORIN, 2003, p. 16).

esforços para repensar esse resultado, surgindo daí as diversas formas de diálogo entre as áreas, pensadas como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade. Há uma diversidade teórica que procura pensar essa situação contextualizando as diversas áreas numa dimensão possível de diálogo entre ambas.

A partir de Morin, é possível afirmar que há uma espécie de busca de contextualização dialógica dos fragmentos do conhecimento nas diversas áreas. Essa busca gira em torno da resolução da situação de “buracos negros” que foram sendo criados na educação pela compartimentação de seu objeto, de seus objetos. Trata-se de repensar o conhecimento em formas de contextualização.

Ora, o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos até dizer que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar (MORIN, 2003, p. 15).

As disciplinas podem ser concebidas como um conjunto de conhecimentos que, organizados, sistematicamente, comutam para novos ângulos de ensino substituindo dessa forma as características particulares que antes cada área detinha. A escola e a universidade que, por seus sistemas e modelos de educação, conduziram para uma fragmentação, hoje colocam-se à frente para repensar e propor formas de educação de maneira transdisciplinar para sanar os aspectos negativos que surgem da superespecialização. Entende-se transdisciplinar como abordagem que passa entre, além e através das disciplinas.

Defende-se que não há como suprimir a dimensão das disciplinas, das áreas de estudo e pesquisa, mas é possível pensar a transdisciplinaridade pelo transitar das metas, objetivos e habilidades comuns que não precisam de um tema único interdisciplinar para serem desenvolvidas, mas que são de responsabilidade de todas as áreas e disciplinas, transpassando os limites de uma única disciplina.

Pode-se organizar a transdisciplinaridade a partir de ângulos distintos, mas que se interrelacionam formando conceitos distintos e dependentes: parte-se da variação de visões que se estabelecem sobre um mesmo objeto, considerando essa variação os campos de estudo de cada disciplina em particular.

Remete-se, então, para disciplinas que coincidem nos resultados, mas que atuam separadamente por terem relações afins, buscando a partir daí, um trabalho em conjunto com todas as outras disciplinas, usando já sua variabilidade de análise e sua concisão de resultado. Para isso, é fundamental que as sínteses das várias ciências possam convergir para uma referência e adotem uma linguagem compreensível, compatível com as demais ciências.

Por isso, defende-se aqui a intersubjetividade como base, como modo de pensar a transdisciplinaridade. O ser humano vive, pensa, fala e constrói a partir de um horizonte de compreensão que, como vimos anteriormente na filosofia, foi pensado por mundo da vida, por linguagem e várias outras formas. A intersubjetividade é um elemento organizador de compreensão anterior à relação sujeito e objeto da modernidade. Nasce-se dentro de uma tradição, dentro de uma linguagem que já está acontecendo.

Cada indivíduo não é anulado ou tornado igual a todos. Esse horizonte prévio é condição de possibilidade de pensamento, de ser, e não algo que encerra e determina de modo absoluto o homem e a mulher. Dessa forma, a relação de diálogo é preponderante no paradigma da intersubjetividade. Há sempre uma relação de diálogo entre um eu e um tu. Mas ambos estão inseridos dentro do contexto maior que forma seu horizonte de compreensão que é o mundo. Cada um não é um mundo em si.

Essa condição torna-se base para pensar a transdisciplinaridade. As disciplinas não são negadas em sua identidade e especificidade, mas mantêm uma relação dialógica com as outras. Essa relação não coloca dois mundos de compreensões em debate sobre um tema, sobre um assunto e/ou sobre uma decisão. O que permite a transdisciplinaridade é um contexto, um horizonte prévio, como é pensado no paradigma intersubjetivo. Cada disciplina escolar não pretende estar apenas aberta a um diálogo, a uma relação transdisciplinar, mas ter presente aquilo que é sua condição de possibilidade, aquilo que tornou possível sua existência.

A origem das disciplinas é atribuída a um autor específico. Um personagem que por uma profunda pesquisa e um amplo campo de investigação chega à

formação de uma área específica de saber. Como entender o horizonte prévio dessa disciplina, se ela se deve a um autor que a configurou? Vejamos o exemplo de Vigotski, sobre quem ele era:

Pessoa de formação ampla, de mente aberta, de grande versatilidade de conhecimentos (literatura, filosofia, direito, medicina, psicologia, educação), de uma surpreendente familiaridade com a obra de grandes pensadores clássicos que podia ler na língua original e de uma dedicação incansável à investigação, Lev S. Vigotski surge diante de nós, mais do que como um simples psicólogo ou educador, como um grande pensador e um grande humanista (PINO, 2000, p. 8-9).

A partir de Vigotski (2001), percebe-se que numa possível configuração de uma nova área de saber, analisado seu saber e suas pesquisas, que há um horizonte transdisciplinar, um horizonte intersubjetivo de disciplinas. Justificando a transdisciplinaridade a partir da intersubjetividade a tese central está na exigência da presença da cultura, do horizonte de formação das disciplinas, do mundo que a suporta, em suma, do passado material e temporal que a tornou possível, para então pensar uma perspectiva transdisciplinar. A construção transdisciplinar que se defende aqui tem essa marca de não ser apenas um diálogo, um pensamento construído a partir de mais de um ponto de vista, de mais de uma forma de compreensão, mas ser um pressuposto na construção do processo de educação.

A questão primeira, então, é olhar, compreender o lugar em que cada disciplina está postada. Perceber que a sua linguagem, sua compreensão de sociedade, de ser humano, de produção não são apenas resultados de seu ponto de partida e de seus conceitos sistematizadores. Um economista, por exemplo, não nasceu economista, justificando assim a frase já citada de Hayek: “ninguém pode ser um grande economista se for somente um economista”. Essa vale também para matemáticos, físicos, cientistas, entre outros.

Não se procura aqui evidenciar simplesmente o debate já em vigor sobre a transdisciplinaridade. A questão é pensar essa dimensão de abertura, não para a compreensão de outras disciplinas como uma escuta do que as outras têm para dizer, mas de uma escuta de seu passado, de sua tradição, de seu horizonte prévio como condição de possibilidade.

Partindo de Morin, é possível afirmar que a riqueza da transdisciplinaridade parte do embasamento intersubjetivo.

Uma grande parte, a parte mais importante, a mais rica, a mais ardorosa da vida social, vem das relações intersubjetivas. Cabe até dizer que o caráter intersubjetivo das interações no meio da sociedade, o qual tece a própria vida dessa sociedade, é fundamental. Para conhecer o que é o humano, individual, interindividual e social, é preciso unir explicação e compreensão (MORIN, 2003, p. 127).

A proposta de transdisciplinaridade que a RSE se propõe trabalhar tem a marca desse caráter interativo das pressuposições e horizontes de compreensão das disciplinas, mais do que uma simples integração como propõe a interdisciplinaridade. Assim substitui-se uma forma fragmentária por uma que pensa o homem e a mulher também em sua unidade. Não se trata simplesmente de juntar pedaços, mas de buscar sua unidade como pressuposto que torna possível pensar o ser humano em partes especializadas para que possa viver melhor. Essa condição passa por uma educação que não seja encontrada apenas em fragmentos disciplinares. A forma como essa proposta está caminhando e sendo compreendida, será analisada no próximo capítulo, a partir da pesquisa de campo realizada com os professores do Colégio Dom Bosco de Santa Rosa/RS.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA NO COLÉGIO SALESIANO DOM BOSCO A PARTIR DO PROJETO DA RSE

A docência é uma profissão que trabalha com o ser humano que é complexo, em constante constituição, e o professor necessita lidar com as incertezas na sua ação, e com isso a formação continuada é determinante como um auxílio nesse caminhar. Nesse sentido, a formação continuada no Colégio Salesiano Dom Bosco passa a reestruturar-se com a implantação da proposta de ensino explicitada no material didático, a partir do projeto da Rede Salesiana de Escolas. A organização da formação continuada leva em conta o trabalho coletivo a partir da organização por áreas, não no abandono das disciplinas, mas na busca do aprofundamento de metas, objetivos e habilidades comuns tendo em vista a transdisciplinaridade e intersubjetividade dos sujeitos, os docentes.

Essa temática que perpassa todo o texto dessa dissertação será tratada em dois pontos: o nascimento do Projeto de Formação na Rede Salesianas de Escola; e a formação continuada no Colégio Salesiano Dom Bosco dentro da Rede. Esse ponto, por sua vez, será dividido em 04 itens: a dimensão histórica do Colégio Salesiano Dom Bosco; a implantação do projeto; o processo de formação continuada no Colégio Salesiano Dom Bosco em relação ao projeto da RSE; e a formação continuada a partir do material didático.

3.1 NASCE UM PROJETO: REDE SALESIANA DE ESCOLAS

A RSE, no Brasil, nasce a partir de um longo processo feito pelas Escolas Salesianas na América, em que foram amadurecendo as idéias do trabalho em rede. No ano de 1994, vários representantes das diversas escolas salesianas na América se reúnem para avaliar a caminhada. O encontro foi realizado na cidade de Cumbayá, Equador, e gerou linhas de ação para as escolas, sistematizadas em um

documento conhecido como Documento de Cumbayá I, com o tema: “Processo salesiano educativo e culturas emergentes”. As discussões basearam-se nos seguintes itens: realidade juvenil, carisma salesiano e escola salesiana. A constatação feita a partir das avaliações realizadas sobre esse documento é de que não houve nas escolas muita aplicação das linhas de ação, como também pouca divulgação sobre o Documento de Cumbayá I, não surtindo muitos resultados concretos no âmbito da educação salesiana.

Em 2001 é realizado outro encontro entre as Escolas Salesianas na Amércia, resultando no Documento de Cumbayá II com o tema “Para uma cultura de solidariedade”. Para que os compromissos assumidos pelo encontro de Cumbayá II pudessem ser concretizados, algumas linhas de ação e políticas foram definidas, levando em conta a realidade juvenil, a reciprocidade, a escola includente e a educomunicação²¹.

Reverendo seus compromissos como escolas salesianas na perspectiva das políticas e linhas de ação do Documento de Cumbayá II, os Salesianos de Dom Bosco e as Filhas de Maria Auxiliadora, em nível de Brasil iniciam o processo de uma ação integrada como Rede Educativa.

No ensejo da caminhada da Escola Salesiana na América, a partir de 2002, os superiores responsáveis pelos Salesianos de Dom Bosco (SDB), através da Conferência das Inspetorias dos Salesianos de Dom Bosco do Brasil (CISBRASIL), e pelas Filhas de Maria Auxiliadora (FMA), através da Conferência Interinspetorial do Brasil (CIB), nomeiam uma Direção da RSE composta por 01 SDB e 01 FMA e um Conselho composto por 04 SDB e 04 FMA para levar adiante a concretização a nível de Brasil da proposta do trabalho em rede, com sede em Brasília/DF. Surgem então os primeiros passos no delineamento do projeto expresso no Plano Orgânico Operativo, avaliado com os devidos encaminhamentos pelos diretores das diversas escolas nos Encontros Nacionais da RSE realizados anualmente a partir de 2003 e aprovado pela Direção, Conselho, CIB e CISBRASIL, resultando no Projeto Pedagógico: Marco Referencial e no Plano Orgânico Operativo das Equipes para o período de 2004-2008, que

²¹ A Educomunicação pode ser definida como toda ação comunicativa no espaço educativo, realizada com o objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos.

[...] é um instrumento de suma importância, não só para garantir que a produção do material didático seja relacionada ao Marco Referencial da Rede e que a proposta pedagógica seja aplicada de maneira articulada em cada uma das escolas parceiras, mas também para que sua história, identidade, finalidade, realidade, ideais, estrutura organizacional, opções fundamentais, objetivos, estratégias e intervenções sejam conhecidos, avaliados e enriquecidos (RSE, 2005b, p. 05).

Importante ressaltar que em 2003 é constituída a Equipe Pedagógica da RSE que, com o apoio de seis coordenadores de área ligados ao grupo de formação e pesquisa Mathema²², de São Paulo, os passam a auxiliar a elaboração do Projeto Pedagógico: Marco Referencial, na produção do material didático, na assessoria pedagógica e no acompanhamento da divulgação dos materiais a todos os educadores das escolas.

A Equipe Pedagógica tem em sua finalidade

[...] assessorar a CIB/CISBRASIL na construção do Marco Referencial da RSE e de garantir que, na sua aplicação, este leve à redefinição dos modelos, estilos e conteúdos educativos capazes de contribuir para a formação crítica, ética, social e política dos educandos, possibilitando-lhes o exercício renovado de uma cidadania participativa, construtiva e solidária. A Equipe Pedagógica também acompanha os seis coordenadores de áreas, responsáveis pela produção do material didático e gerencia o trabalho coletivo dos 41 autores e a produção de 21 textos didáticos por ano, desde 2003 até 2006 (RSE, 2005b, p.31).

Atendendo às exigências e diretrizes da Educação Nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes e Base da Educação e as diversas diretrizes pedagógicas salesianas, diversos autores produziram o material didático que viria a auxiliar no processo de adoção das práticas significativas de ensino. A opção é o trabalho em áreas que tem como objetivo reunir conhecimentos que compartilham as mesmas questões e objetos de estudo facilitando uma comunicação e uma prática mais integradora e dialógica. Assim, com os seus próprios “conceitos, procedimentos, aplicações e modos de

²² “O propósito do grupo MATHEMA é pesquisar e experienciar novos métodos de ensino e aprendizagem, assessorando e acompanhando escolas, órgãos públicos e organizações não-governamentais voltadas para a educação, formando professores, provendo publicações, materiais e recursos pedagógicos que contribuam para o processo educativo e a melhoria do ensino público e privado.” Fonte:<<http://www.mathema.com.br/>>

solucionar os problemas concretos, cada área viabiliza, na práxis, suas concepções epistemológicas e socioculturais” (RSE, 2005a, p. 20).

A especificação em áreas é no sentido de fortalecer o trabalho coletivo, no ensejo de fomentar a comunicação e a responsabilidade do grupo por esse projeto. Não há pretensão de diminuir a importância da disciplinaridade, mas

A idéia de que o ensino deve ser compatível com essa formação ampla evidencia a necessidade de que, em cada aula de cada disciplina, se desenvolvam valores e linguagens, se realizem investigações e se apresentem contextos significativos. Além disso, cabe também às áreas específicas auxiliar o aluno a estabelecer as sínteses de cada uma de suas disciplinas a partir dos diferentes discursos e práticas (RSE, 2005a, p. 20).

O currículo é explicitação de escolhas e operacionaliza uma visão da cultura que se deseja nas escolas da RSE. Deseja-se formular um projeto educativo que, como tal, veicula pressupostos, concepções, valores e visões da realidade. É o currículo que descreve as idéias que sustentam o projeto educativo, orienta as escolhas dos conteúdos e métodos de ensino. Currículo e contexto se determinam mutuamente; uma mudança curricular vem junto ou, até mesmo depois, de mudanças de contextos escolares.

Um entendimento é necessário: o currículo não gera frutos apenas no ambiente escolar, no melhoramento de notas; mais importante é a formação social que pode propiciar. É a partir do currículo que há a construção de indivíduos enquanto seres sociais. A relação íntima existente entre o currículo e sua aceitação social está nos resultados da formação cidadã que o currículo fornece.

Além disso,

O currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (TADEU DA SILVA, 2006, p. 27).

A proposta salesiana apresenta um currículo visando à autonomia na construção da identidade do educando como pessoa, num conceito positivo sobre si mesmo bem como na capacidade de formulação de um projeto de vida baseado em valores. Nesse sentido, o currículo surge numa dimensão mais ampla que

compreende sua “função socializadora e cultural, bem como forma de apropriação da experiência social acumulada e trabalhada a partir do conhecimento formal que a escola escolhe, organiza e propõe como centro as atividades escolares” (KRUG, 2001, p. 56).

Os elementos fundamentais do plano curricular que configuram essa proposta de projeto educativo para a RSE são: estrutura do sistema; especificação de áreas; distribuição dos conteúdos; conteúdos mínimos e expandidos; tempos e espaços. A estrutura do sistema implantado leva em consideração que

A escola é uma organização que exige regras para seu funcionamento. [...] Nesse contexto, é indispensável uma atitude de convicção e determinação por parte da Coordenação e da Direção Pedagógica. É preciso evitar que a mudança seja entendida como simples intensificação do trabalho do docente, ou que fique restrita à interpretação de cada professor sobre o material didático. É preciso garantir, ainda, que a mudança seja acompanhada de perto pelas instâncias competentes (RSE, 2005a, p. 19).

A especificidade por áreas são as mesmas estabelecidas nos PCN (BRASIL, 1999), com adaptações para o Ensino Fundamental. As áreas são: 1. Linguagens, Códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa; 2. Ciências da Natureza e Matemática: Ciências, Matemática, Química, Física e Biologia; 3. Ciências Humanas: Ensino Religioso, Geografia e História. A produção autoral segue o organograma abaixo:



A produção autoral não ficou restrita apenas ao âmbito dos autores e da equipe pedagógica da RSE em nível nacional, mas contemplou a participação dos professores no processo. Por amostragem, vários professores puderam contribuir no movimento de elaboração, na perspectiva de sugestões e de leitura crítica em relação ao material. A implantação do material didático nas escolas também obedece a um cronograma assumido progressivamente:

2005	1ª série 5ª série 1º ano	Ensino Fundamental Ensino Fundamental Ensino Médio
2006	2ª série 6ª série 2º ano	Ensino Fundamental Ensino Fundamental Ensino Médio
2007	1º ano 3ª série 7ª série 3º ano	Ensino Fund. 09 anos Ensino Fundamental Ensino Fundamental Ensino Médio
2008	4ª série 8ª série Avaliação Educação Infantil III	Ensino Fundamental Ensino Fundamental Ensino Médio
2009	Avaliação Avaliação Reformulação Educação Infantil II	1ª a 4ª séries 5ª a 8ª séries Ensino Médio
2010	Reformulação Reformulação Educação Infantil I	1ª a 4ª séries 5ª a 8ª séries

Em 2005 as escolas da RSE recebem os seguintes livros do Ensino Fundamental: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino

Religioso; e do Ensino Médio: Português, Matemática, Química, Física, História, Geografia, Biologia e Ensino Religioso.

A partir de 2008 a RSE iniciou o processo de produção e divulgação do material didático visando atender os seguintes componentes curriculares: Filosofia, Sociologia, Educação Física, Educação Artística e Língua Inglesa. Com isso, há um processo de integração de todos os professores na mesma proposta de ensino. Contudo, não significa que a qualidade do ensino será a mesma em todas as escolas, já que um conjunto de fatores influenciam nos resultados que um projeto educacional proporcionará.

Com o surgimento da Rede Salesiana de Escolas, houve uma mudança significativa na maneira de conceber o ensino nas escolas salesianas. Sendo a formulação de novas pedagogias uma constante do mundo acadêmico, há também a constante necessidade de trabalhar os métodos de ensino de um meio prático e eficiente. Por isso a formação dos professores torna-se um modo importante para expandir os novos conhecimentos.

Como em todas as áreas do conhecimento, a educação formal necessita de uma completa atualização e, para isso, os educadores têm a formação continuada. Nesse processo educacional a escola possui papel importante quanto ao desempenho que uma formação continuada pode oferecer. Portanto, assim como os processos de educação podem ser remodelados, as escolas também conseqüentemente sofrem uma ressignificação de seu papel e dos seus conceitos básicos na contemporaneidade, nas reflexões e nas mudanças que ocorrem em torno do universo escolar.

O profissional da educação que tem uma formação continuada terá uma carga de responsabilidades muito maior com relação ao desempenho dos seus alunos. Esse educador será cobrado pelo grau de conhecimentos que seus alunos terão. Conhecimento enquanto conteúdo, mas, principalmente, esses estudantes terão que desenvolver uma capacidade crítica racional e criativa que os permita buscar a construção de uma sociedade mais humana e justa em todos os

aspectos²³. A busca ocorre na mesma proporção em que os novos modelos de ensino são aplicados.

Estipular uma forma de apresentar a formação continuada não é tão difícil quanto transformá-la em ação docente. Para os professores, trabalhar novos projetos de ensino constitui-se em uma tarefa estritamente complexa, dada a dimensão que práticas significativas trariam para o ambiente escolar.

Isto porque, a renovação do processo de ensino e aprendizagem pressupõe não apenas a incorporação de metodologias atualizadas, recursos tecnológicos na ação docente, mas essencialmente uma renovação de atitudes, crenças e valores frente às solicitações e demandas que emergem do contexto atual da escola (III ESA, 2008, p. 66).

A melhor forma de trabalhar práticas significativas, atitudes e vivências, está em sua posição fixa, nos currículos que orientam o modo educacional da escola. A mudança atingiria proporções avassaladoras para as práticas educacionais vigentes. No momento em que essas propostas de formação continuada são colocadas nos currículos, haverá uma maior necessidade de serem cumpridas.

Isso ocorreria porque, segundo Sacristán

[...] o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido (apud BOZZETTO, 2005, p. 27).

O material didático não tem qualquer validade ou eficácia se não for levado em conta a gestão do professor, que permita a incorporação não só nas práticas de ensino, mas nos processos. Contudo, o material didático não tem eficácia se não for utilizado, e para ser utilizado da melhor forma é necessário que esteja impregnado em um currículo. Por isso, a prática ligada a um currículo constitui a matriz do processo educativo.

²³ Os conceitos de justiça e humanidade são básicos nos projetos educacionais, sobretudo, porque a educação tem sido utilizada também para a institucionalização da injustiça e da miserabilidade humana historicamente. Os que têm mais acesso à educação continuam restringindo o acesso tal como propriamente tem utilizado. É o que Morin requer da educação como a aquela que “pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas” (MORIN, 2003, p. 11). Paulo Freire (1999) tem insistido de que onde há injustiça a educação não está sendo uma prática para a liberdade e o bem viver.

O currículo não necessita e não é, algo pré-estabelecido e ortodoxo, porque em um currículo há antagonismos quanto a conteúdos, culturas, linguagens, rupturas, diálogo, poder e ideologias. Portanto, é imprescindível que seja construído pelos docentes que terão de trabalhá-los, ou seja, dar vida efetivamente ao currículo. Isso permite que uma avaliação mais ampla e profunda seja feita e se busque uma unanimidade organizada e criativa, formando um ambiente discursivo dotado de metodologias a serem aplicadas com diferentes formas de uso.

No currículo construtivo há uma mudança na relação teoria-prática, a qual passa a ser uma relação prática-teoria. Isso significa que o processo de construção do conhecimento desenvolve-se a partir da prática. Em consequência, livros didáticos, textos e guias teóricos necessitam ser percebidos de forma ampla, geral e não determinada. Isso possibilitará aos professores e alunos, suficiente liberdade e desafio para a construção do seu próprio currículo, num processo interativo criador (BOZZETTO, 2005, p. 23).

Entende-se que a formação continuada por si só, sem um planejamento e sem um currículo que seja aberto, relação, trajetória, identidade e linguagem para a mesma, não alcançaria resultados desejados para a educação. De forma complicada, é importante a utilização de um material didático²⁴ que favoreça a aplicação do currículo. Quanto melhor for a aplicação do material didático maior será a confiança educacional nos resultados que terão docentes e estudantes. Também é de suma importância que a formação continuada seja discutida entre os educadores e educandos, para então ser proposta no currículo escolar.

Nesse sentido, o material didático é um dos instrumentos de implantação do projeto tendo papel fundamental na apropriação dos saberes pelos alunos, sendo produzido para os alunos. Ao explicitar o livro didático como recurso didático-pedagógico, já na sua criação possui “um perfil bem definido: não se trata da produção de mais um livro, mas de uma coleção de livros que nasce e é unificada ao redor de um único marco pedagógico referencial” (RSE, 2005b, p. 10). O material didático é um caminho, uma condição de compreensão aberta, que oferece subsídios e propostas para o processo de ensino e aprendizagem. A diferença entre

²⁴ O didático é compreendido de modo distinto daquele que Morin critica: “O termo ‘formação’, com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito” (MORIN, 2003, p. 10-11). O didático, na perspectiva da RSE tem como pressuposto um princípio de compreensão e de cultura que “permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p. 11).

o material da RSE de outras coleções didáticas reside na unidade do projeto pedagógico, na “integração entre as disciplinas e áreas por meio do ensino para o desenvolvimento de habilidades comuns” (RSE, 2005a, p. 21).

É esse modelo de entendimento da formação continuada que a RSE têm aplicado. O material didático desempenha um papel crucial para o sucesso da formação. A RSE, então, organizou um modo de produção de material didático para esse fim. Com isso, a formação continuada dentro da instituição Salesiana teve resultados consideráveis.

O material didático da RSE assume em todos os sentidos um papel fundamental neste Projeto, por se tratar de um dos instrumentos principais para sua implantação, além de suscitar a formação continuada dos professores e de garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno. A preocupação com os aqui explicitados perpassa tudo o que é produzido para o professor e o aluno, de tal forma que o material didático torna visível, concretiza e confere a unidade a este Marco Referencial (RSE, 2005a, p. 25).

O material didático tem uma finalidade muito mais abrangente do que o simples fornecimento de conteúdos. Ao ser proposto a partir de um referencial, a produção do material didático quer viabilizar uma renovação no processo pedagógico das escolas que fazem parte da RSE, no suscitar a formação continuada dos professores. Desde o início da implantação do projeto, tem-se clareza de que não basta adotar o material, é necessário a formação continuada dos professores para melhorar a qualidade do processo, bem como a apropriação dos conhecimentos pelos alunos.

Para melhor compreender o processo de implantação do projeto da RSE, descreve-se a seguir a trajetória do Colégio Salesiano Dom Bosco, no intuito de afirmar a centralidade e o caráter imprescindível da formação continuada para alcançar uma educação de qualidade.

3.2 COLÉGIO SALESIANO DOM BOSCO NA RSE

3.2.1 UM POUCO DA HISTÓRIA²⁵

Na época da colonização de Santa Rosa/RS, com a criação da colônia em 1915, vieram predominantemente para a região os colonos de descendência alemã e italiana, sendo de confissão religiosa luterana e católica. O desenvolvimento do núcleo de Santa Rosa foi significativamente marcado pelas disputas étnicas e confessionais. A segregação religiosa se fez sentir de igual modo no campo da educação. Aos moradores do núcleo importavam escolas que pudessem dar uma formação sólida aos seus filhos. Assim sendo, a primeira escola a ser implantada foi a Escola São João, de confissão Luterana.

Porém, pelas circunstâncias da época, tornava-se urgente a fundação de mais uma escola para atender aos filhos dos católicos. Resposta parcial foi obtida com a fundação do Colégio Santa Rosa de Lima, confiado a um grupo de religiosas, destinando-se à formação de meninas.

A partir de 1954, sob a iniciativa do Sr. Gumercindo Albrecht e do Sr. Dr. Ney Teixeira Goulart, iniciaram os contatos com os religiosos denominados Salesianos de Dom Bosco para a fundação de mais uma escola para atender aos filhos dos católicos e, em 1957, foi fundada a Associação Pró Ginásio Masculino de Santa Rosa, que trouxe os salesianos para o município em 1959. A vinda dos salesianos para Santa Rosa/RS obedeceu a dois objetivos fundamentais: dar assistência e educação aos meninos católicos e fundar um seminário para a formação de aspirantes ao sacerdócio.

Para proporcionar o atendimento religioso e educacional, no dia 1º de novembro de 1959, os salesianos assumiram a paróquia católica que compreendia os municípios de Santa Rosa e Tuparendi e, no dia 24 de maio de 1960, foi fundado oficialmente o “Ginásio Salesiano Dom Bosco” e as aulas foram ministradas nas dependências do Colégio Santa Rosa de Lima. Em 1962 iniciou-se a construção do novo prédio em outro local, e em 1966 os alunos começaram a freqüentar o novo

²⁵ Cfe dados extraídos do Projeto Político Pedagógico da escola referente ao período de 2002 a 2004.

colégio. Somente em 1969 passou a receber também alunas. Pelo caráter pioneiro do ensino ministrado e por sua orientação cristã católica, o Colégio Salesiano Dom Bosco passou a se constituir num pólo de referência regional e alvo da população estudantil. Por essa razão, teve início em 1969 o curso científico misto, que atraiu muitos estudantes a Santa Rosa/RS.

A crescente demanda da população jovem em busca de estudos, motivada pelas profundas transformações socioeconômicas de Santa Rosa e região, passou a exigir cada vez mais escolas e novos cursos. Com a modernização dos meios de produção na região, mudaram acentuadamente as relações sociais e a população na região, progressivamente, começou a sentir necessidade de educação e informação. As escolas proliferaram de forma marcante, surgindo escolas particulares, estaduais e municipais.

A carência de recursos humanos para o ensino era grande. Impunha-se, pois, um centro de qualificação de recursos humanos, o que aliás, era um apelo constante da região. Em 1968, além das atividades da Educação Básica, é criada a Faculdade Dom Bosco com diversos cursos na área da formação humana, com atividades até início do ano 1991. A grande maioria do quadro funcional do magistério da região valeu-se dos serviços educacionais prestados pelas Faculdades Dom Bosco.

O Colégio Salesiano Dom Bosco, desde a sua fundação, sempre primou por uma educação fundada em alguns valores essenciais e sempre procurou oferecer seu serviço à comunidade como sendo uma Casa que acolhe em que todos se sintam como se fosse em casa; uma Igreja que evangeliza, onde são transmitidos valores decorrentes do Evangelho, para uma vida humana madura e consistente; uma Escola que educa, uma agência de educação, usando todos os elementos de que dispõe; e um Pátio para fazer amigos, local para boas e construtivas relações informais, para completar as relações formais da sala de aula.

Importante destacar nessas linhas gerais sobre a história da escola que, no início da década de 80 até metade dos anos 90, tornou-se modelo na região com a pedagogia de Freinet, aplicado na alfabetização das Séries Iniciais. Nesse sentido, a escola ultrapassou os muros geográficos ao proporcionar para os professores da

região seminários, cursos, no intuito de compartilhar com outros pares a experiência exitosa de ensino e aprendizagem.

Nesses quase 50 anos de existência o Colégio Salesiano Dom Bosco foi firmando sua história educacional e com o passar dos anos, atento às mudanças, evoluiu, em sintonia com a filosofia salesiana. Importante salientar que a caminhada configurava-se um tanto independente em cada unidade escolar, não havendo mentalidade do trabalho em rede. A seguir será analisado e problematizado os pressupostos da RSE a partir da proposta pedagógica e da adoção do material didático da RSE e de como se configura a formação continuada a partir da implantação do mesmo.

3.2.2 IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DA RSE NO COLÉGIO SALESIANO DOM BOSCO

Mesmo fazendo parte de uma ordem religiosa confessional, organizada mundialmente por Inspetorias, no caso sob a jurisdição da Inspetoria Salesiana São Pio X, mantenedora, o Colégio Salesiano Dom Bosco muitas vezes seguia seu próprio caminho na constituição do Projeto Político Pedagógico e na condução do sistema de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, os planos de estudos dos diversos componentes curriculares, diante da complexidade e da fragmentação, na maioria das vezes não apresentavam uma unidade ou continuidade de uma série em relação a outra e, muito menos, da dimensão da transdisciplinaridade, como percebe-se nesse trecho:

Era outra realidade. Não havia reuniões sistemáticas, fazíamos reunião apenas quando havia necessidade. Estávamos defasados na nossa metodologia, não avançávamos de forma que fosse significativa, porém, acreditávamos que era esse o caminho, fazíamos o que era possível. Ao iniciar o processo de gestão escolar, fomos percebendo as necessidades e possibilidades, nos dando conta dos erros. (ANA MARIA, COORDENADORA).

A formação continuada se restringia muitas vezes às reuniões pedagógicas com momentos de formação não sistematizados, desconexos. Não se pensava o processo de ensino e aprendizagem como unificador que perpassa a Instituição

através do diálogo entre pares, do planejar e avaliar em conjunto; e, muitas vezes, as reuniões se restringiam a comunicados sobre as diversas atividades escolares. Também as reuniões, congressos promovidos pela Inspetoria, mantenedora, surtiam pouco efeito na sala de aula por parte dos professores, no seu planejar a ação:

Participávamos das reuniões promovidas pela mantenedora, porém, não havia muito comprometimento com as ações que lá se tomavam. Não por má vontade, mas por não haver muitas vezes conexão com a realidade da escola, com a nossa realidade. Não era fácil, porque cada professor escolhia seu material didático e com isso fazia seu plano de trabalho. (ANA MARIA, COORDENADORA).

Quando a RSE, em nível nacional, em 2003 assume como opção fundamental a construção do Projeto Pedagógico da RSE, bem como a articulação das escolas salesianas em Rede Salesiana de Escolas e a produção e utilização de material didático específico, o Colégio Salesiano Dom Bosco desde o início participa da implantação desse projeto.

A partir de 2003, os professores foram aprofundando o Projeto Pedagógico da RSE, com avaliação e sugestão para a reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. Em 2004, inicia-se o processo de divulgação do material didático para os professores de 1ª e 5ª séries do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio; em 2005 para os professores de 2ª e 6ª séries do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio; em 2006 para os professores do 1º ano do Ensino Fundamental de 09 anos, 3ª e 7ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio; em 2007 para os professores de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil III, sendo a concretização para os alunos sempre no ano posterior conforme segue o calendário da divulgação. Inicialmente foi difícil a implantação, porque

[...]o professor ficou sem saber o que fazer, sem ter o conhecimento do que fazer e como fazer. Estávamos um tanto perdidos, pois não havia muitas informações sobre o todo do projeto, já que foi sendo implantado gradualmente. As coordenações pedagógicas também não tinham o conhecimento sobre os conteúdos, ficando muitas vezes no discurso de que é uma proposta que veio para desacomodar e que no próprio livro iria conter a dimensão da transdisciplinaridade. (ANA MARIA, COORDENADORA).

O estudo do Projeto Pedagógico da RSE é aprofundado por todos os professores da escola, porém o processo de estudo do material didático e a adaptação da proposta curricular vão sendo aplicados de forma gradual conforme

elaboração dos materiais didáticos. Por ser uma novidade e por questões econômicas, inicialmente se faz o aprofundamento da proposta curricular apenas com os professores que possuem material didático (do Ensino Fundamental: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Ensino Religioso; e do Ensino Médio: Português, Matemática, Química, Física, História, Geografia, Biologia, Ensino Religioso), ficando à margem os componentes curriculares que não possuíam material (Educação Física, Artes, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia), restringindo, com isso, o conhecimento da proposta que estava para ser implantada.

Apenas em 2006, estabelece-se na escola o propósito da não separação entre os professores que possuem o material específico da RSE e os professores que não possuem; na visão de que todos fazem parte da RSE, por comungarem do mesmo Projeto Político Pedagógico.

Os professores inicialmente participam de encontros com a equipe pedagógica da RSE para sensibilização e conhecimento das propostas e participam anualmente e conforme cronograma de implantação, do encontro com os autores que produziram o material em nível de pólo. Esse momento é essencial para os professores. Estar em contato com o autor do livro, interagir para sanar dúvidas, questionar sobre dificuldades e anseios, fez com que os professores aprofundassem mais a proposta pedagógica, bem como possibilitou a troca de experiências entre professores de outras escolas.

A implantação acontece também através de reuniões gerais e por áreas específicas para conhecimento da proposta pedagógica, do estudo de como se configura a proposta da RSE: o ensino para a aprendizagem, a organização das disciplinas em áreas do conhecimento, as habilidades comuns, o trabalho em grupo, a avaliação; o quadro curricular geral e as orientações didáticas.

Foi um importante momento para a escola, para retomar a caminhada que já estava sendo feita nos planos de estudos na questão das competências dos diversos níveis (educação infantil, Ensino Fundamental e do Ensino Médio) e de cada componente curricular nas diversas séries. O projeto da RSE trouxe maior unidade na questão das habilidades para chegar às devidas competências, em que cada professor, através de muito estudo, pôde analisar se nas habilidades que estava desenvolvendo, estava realmente levando em conta a questão das competências. (ANA MARIA, COORDENADORA).

Nas palavras de uma das coordenadoras da escola ao relatar sobre o projeto da RSE em 2007, há o enfoque sobre os percalços no caminho, da desacomodação frente ao novo:

O projeto da RSE é ousado. No início, muitas indagações, incertezas, curiosidades. À medida que vamos nos encontrando com autores, com gestores, com a equipe pedagógica do Grupo Mathema nos diversos encontros, as preocupações vão dando lugar às convicções de que este projeto veio para realmente ser um diferencial em nossas escolas salesianas. (ROSE, COORDENADORA).

Ao mesmo tempo há um avanço no discurso ao explicitar sobre o Encontro Nacional dos Coordenadores Pedagógicos ocorrido em 2008, da importância do trabalho em conjunto:

Foi um momento ímpar, porque pudemos estar com Coordenadores de todo o Brasil, dividindo angústias e realizações. Percebemos que quanto mais estivermos realmente "em rede", mais consistente se torna nosso trabalho. Tivemos maior clareza sobre a organização do material, sobre a metodologia e a relação entre conteúdos e componentes curriculares nas várias séries. Isso nos torna mais seguros quando conversamos com os professores, com os alunos e com os pais.[...] Para mim, ficou muito claro que é FUNDAMENTAL privilegiarmos o estudo deste nosso material enquanto escola (Direção, coordenação e professores). Em nossa escola já iniciamos este trabalho que culminará num Seminário (apresentado a todos os professores e funcionários), durante o mês de agosto. (ROSE, COORDENADORA).

Ao mesmo tempo que se inicia o processo de implantação da proposta da RSE para os professores, também houve o processo de divulgação da RSE na comunidade em geral, através da divulgação da marca e processo de sensibilização dos pais para conhecer a nova proposta adotada. Foram realizadas várias reuniões de pais conforme ia sendo implantada a proposta, em que

[...] as reuniões foram trazendo maior sistematização no acompanhamento dos pais no processo de ensino e aprendizagem dos filhos; antes isso não acontecia na escola. Foram muito positivos os encontros, porque cada professor apresentava sua metodologia de ensino e de como se configurava seu plano de trabalho. (ANA MARIA, COORDENADORA).

Nessa fala percebe-se claramente a importância da família no auxílio à educação dos seus filhos, surgindo assim, as esferas da educação: os educadores, os educandos e as famílias. Todos intimamente interligados, relacionando-se com o objeto central: a educação.

As regras de funcionamento da escola fazem parte do plano curricular. Nele estão explicitadas: a configuração das equipes das escolas, tanto administrativas quanto pedagógicas; e o trabalho coletivo que tem a função de garantir os encaminhamentos dos problemas educacionais e oportunidade de toda a equipe de educadores pensar sobre um aluno.

O Projeto Pedagógico da RSE enfatiza que o trabalho coletivo seja planejado pela escola, pois “compõe um espaço de aprendizagem para a equipe mediante a partilha de experiências e a análise de dificuldades” (RSE, 2005a, p.19). A implantação do projeto da RSE levou em conta o trabalho coletivo dos professores, porém, especialmente sistematizada, a partir dos momentos de formação continuada, que será analisado a seguir a partir de algumas categorizações.

3.2.3 PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA RSE

Na formação continuada do educador, a RSE compreende a escola como cenário da formação. Em relação aos questionamentos: *O que é para vocês formação continuada?* e *Como vocês percebem a formação continuada na Escola? (pontos positivos e negativos)*, a partir das respostas obtidas houve a organização de algumas categorias que puderam ser construídas e que foram analisadas em referência àquilo que os professores manifestaram no trabalho em grupo.

1. Valorização do estudo coletivo

Vivemos no mundo de forma intersubjetiva, seja pela linguagem ou pelos costumes, cultura, pensamento, paradigmas. A escola é um espaço instituído, um modo privilegiado dessa vivência intersubjetiva. Heidegger (2005) afirma que somos uns com os outros. Essa condição primordial foi sendo um tanto contrariada pelo pensamento tecnológico ao procurar proporcionar um mundo para cada um em sua própria casa, na individualidade do sujeito.

Na educação, por outro lado, há a tendência de realizar e concretizar formas de relações intersubjetivas entre seus pares, bem como transdisciplinares na dimensão das áreas do saber. A transdisciplinaridade e intersubjetividade são

expressões da condição humana de ser uns com os outros. Com essa base de compreensão é que professores da RSE afirmam a prioridade do estudo coletivo. A transdisciplinaridade e a intersubjetividade se referem ao núcleo da escola pesquisada.

A primeira decisão colocada é de que *“a formação continuada se dá ao longo da vida num permanente e dinâmico movimento de construção do conhecimento”* (GRUPO 05). Essa decisão é que possibilita uma formação que se compreende como busca constante. Na busca de um aprofundamento e um aprimoramento da formação, não há uma limitação à especialização de cada um, mas se está aberto àquilo que um profissional da educação *“necessita saber e conhecer. É a aquisição e apropriação de conhecimentos novos ou necessários”* (GRUPO 04). Essa opção mostra a dedicação de cada educador, por ser alguém que vai aproveitar o que a escola propõe de formação para ir além, tendo nela apenas as condições para se aprimorar, conhecer mais, e não ficando preso somente a ela.

É preciso entender a formação continuada como processo em que a prática e o ser no dia-a-dia são maiores que os saberes a serem aprendidos e ensinados e, nessa urgência da prática, no embate entre pares é que o professor faz a sua profissão, pois *“formação continuada é um processo onde aprimoramos nossos conhecimentos, desenvolvemos habilidades, estreitamos relações em busca de respostas que nos orientem frente aos objetivos que queremos atingir”*. (GRUPO 08).

Essas declarações levam a refletir sobre a dimensão institucionalizada da formação continuada, não estando apenas nas mãos do professor o compromisso do aperfeiçoamento profissional, mas no tempo e espaço que a escola também oferece para a formação continuada.

A formação continuada é para nós a forma que o professor e a escola usam para manter em contato com a atualidade e as novidades, buscando informações dentro do seu fazer. Pode ser de forma contínua: cursos, palestras, livros e outros meios de comunicação de massa (GRUPO 04).

Para o Grupo 03 a formação é um estar em constante caminho, seja *“individualmente ou em grupo”*. Tanto indivíduo quanto grupo precisam caminhar juntos pois a escola não é apenas um aglomerado de disciplinas, mas forma uma

unidade através de um projeto educativo. Nesse sentido, o Grupo 02 enfatiza a importância do *“manter-se atualizada(o) através de cursos, encontros, leituras, reuniões”*. Cada professor necessita estar em constante formação, *“manter-se atualizado”*, porém, há clareza de que a formação continuada precisa estar associada ao projeto da escola, através de *“cursos, reuniões, leituras”*. Com isso atinge-se o ponto nevrálgico do projeto da RSE que é a importância do estudo coletivo para concretização do seu projeto de educação. Coletividade que não seja um fim em si mesma, mas como abertura para uma busca além, para que o professor se enriqueça e enriqueça a coletividade transdisciplinar e intersubjetiva do Colégio Salesiano Dom Bosco.

Aproveitando todo o aparato tecnológico atual para a educação, o Grupo 03 destacou como um dos pontos fortes do processo de formação continuada, *“a oportunidade que tivemos de realizar os cursos on-line”*. Da mesma maneira como os outros estudos e com um acento nos cursos on-line, há um direcionamento, objetivos, metas a serem seguidos para que a pesquisa e a formação, por mais transdisciplinares que sejam, não se tornem dispersivas. Transdisciplinaridade não tem nada de dispersão, pelo contrário, quando há dispersão não há transdisciplinaridade, seja de forma coletiva ou em pesquisa individual.

A preponderância da formação continuada perpassando pelo coletivo é descrita pelo grupo 03 ao afirmar que *“trabalhar em rede dá mais segurança”*: Pode-se interpretar o conceito de rede a partir da visão micro, isto é, na segurança que há ao trabalho docente quando o grupo atua coletivamente; ou entender a partir da visão macro, no sentido de que trabalhar em rede nacional de ensino também traz segurança.

Constata-se que a formação continuada necessita perpassar pelo planejamento da escola, na importância de ser algo contínuo da profissão, um *habitus* do educador (PERRENOUD, 2002), tanto individual quanto coletivo. Nas opiniões emitidas pelos professores, observa-se que o estar em constante aprendizagem é o constitutivo da ação do professor.

São os encontros de estudo e troca de idéias não só nas áreas específicas, como também transdisciplinares. Cursos de aperfeiçoamento com outras escolas (não necessariamente mestrado, especialização) do estado. Os seminários de diferentes áreas do conhecimento foram apresentados,

porém há que se sistematizar (esquemas de conteúdos). Podemos caminhar mais (GRUPO 06).

A escola só se torna significativa no coletivo, formada por sujeitos que sentem-se parte dessa instituição em que o fundamental é o entendimento da gestão do grupo, do entendimento das diferenças e das possibilidades de negociações. Perrenoud (2002) desenvolve a idéia de que a análise coletiva das práticas pedagógicas como iniciação à prática reflexiva somente acontecerá quando houver desejo e implicação do sujeito frente a uma problematização experienciada, e essa “análise das práticas só pode causar efeitos reais de transformação se o profissional se *envolver* de fato com o processo” (PERRENOUD 2002, p. 123).

O grande desafio do professor é o trabalho coletivo, o trabalho reflexivo como abertura e garantia do diálogo permanente com as diversas áreas, na discussão sobre o planejamento escolar superando a visão do planejamento como mera ação burocrática; na organização melhorada da estrutura interna escolar, bem como maior envolvimento com o Projeto Político Pedagógico da RSE.

A coletividade no Colégio Salesiano Dom Bosco tem como elemento básico propiciar uma formação que não seja dispersiva, mas importante momento para o encontro entre pares, que individual e coletivamente, vão tecendo suas práticas através dos momentos de formação continuada. Segundo o Grupo 03, no Colégio Salesiano Dom Bosco, *“todos têm a oportunidade de realizar a formação continuada: temas trabalhados, reuniões sistematizadas, material didático e de apoio, palestras e cursos oferecidos”*.

Segundo o Grupo 05, como o Colégio oferece bom suporte qualitativo para o trabalho educativo, há condições de dar mais passos, e um deles, que o grupo sugeriu é: *“organizar um projeto de formação continuada a partir das angústias, necessidades e possibilidades do grupo de professores”*. Com isso poderia enriquecer, segundo o grupo, ainda mais as propostas da RSE ao permitir abertura para um aspecto importante do projeto de educação que é a situação individual de cada educador.

Dentro dessa categoria, percebe-se claramente que está constituída na compreensão dos professores a idéia de formação continuada, da importância do

estudo coletivo como contínua prática reflexiva do saber docente. Postula-se assim, o cumprimento de uma das intencionalidades do Projeto Pedagógico da RSE, em que o trabalho coletivo é um espaço de socialização e motivação para partilha de experiências.

Os professores compreendem que os momentos instituídos pelo Colégio Salesiano Dom Bosco possuem o privilégio da oportunidade de práticas de formação continuada conforme a RSE se propõe.

2. Aprofundamento das áreas específicas

Os educadores desenvolvem entre pares e com a escola uma relação circular do todo e das partes. Trabalhando de modo transdisciplinar, essa relação é intensificada no nível dos saberes. Ao mesmo tempo em que o professor precisa ser um conhecedor de sua área específica e nela se aprofundar, precisa ter uma noção do todo do projeto da educação da escola e, conseqüentemente, de uma dimensão ampla de conhecimentos de outras áreas.

Não há nesse sentido a pretensão de diminuir o valor das disciplinas, mas “que a integração entre disciplinas e áreas se faça por meio do ensino para o desenvolvimento de habilidades comuns” (RSE, 2005a, p.21). Nessa abertura é que se deseja realmente *“um aprimoramento e aprofundamento dos conhecimentos específicos de cada área” (GRUPO 09)*. O Grupo 01 destaca que *“o que precisamos é formação continuada dentro da área especificamente, pois sabemos que esta formação sempre auxilia no preparo e andamento das aulas”*. O Grupo 02 afirma que a formação continuada é um *“aprimoramento e aprofundamento dos conhecimentos específicos de cada área”*.

No entanto, o Grupo 06 explicita a necessidade de não abandonar o específico de cada disciplina, mas com o desejo do trabalho por áreas específicas:

Os encontros da escola são importantes [...] Necessitamos de encontros de estudo por área. Enriquecer as aulas com a prática, ações cotidianas, relacionar temas com a realidade. Uma nova visão sobre a disciplina (GRUPO 06).

Há clareza por parte dos professores sobre a formação continuada como momento instituído para tal finalidade, porém, há o reconhecimento da necessidade de se incluir nos momentos de formação o relacionar o conhecimento teórico e o conhecimento prático em cada área específica. Na maioria das vezes, o processo de ensino e aprendizagem está vinculado apenas à ação docente, ficando à margem o ato de refletir sobre a ação do professor, conforme explicita um grupo:

Com aspectos a melhorar sugerimos intensificar discussões nas reuniões da áreas, incentivar a participação dos professores em encontros específicos da sua área de formação, mais discussões transdisciplinares, leituras de textos teóricos e vídeos para reflexões e discussões para que efetivamente aconteça a prática continuada. (GRUPO 09).

A abertura da formação para novos e distintos conhecimentos por parte dos educadores revela a dimensão da transdisciplinaridade nas diversas áreas. Não acontece apenas numa relação entre especialistas de cada disciplina que procuram formas conjuntas de trabalhar determinados assuntos. A capacidade da abertura para outras formas de saberes, distintas da sua área, é concretizada na transdisciplinaridade, isto é, na base das relações possíveis entre as diversas disciplinas. Este é o anseio dos professores do Grupo 01, ao explicitarem que *“formação continuada é o aperfeiçoamento do profissional, seja ele na sua área ou não”*, como uma forma de significar positivamente a formação continuada e não apenas uma continuação da sua formação.

A escola fez a opção da organização curricular por áreas específicas que tem por objetivo reunir os conhecimentos que compartilham os mesmos objetos de estudo e facilitar a comunicação e o desenvolvimento de uma prática escolar integradora e crítica. Cabe a cada área auxiliar o aluno a estabelecer as sínteses necessárias, a partir dos diferentes discursos e práticas de cada uma das disciplinas.

A prática corrente dos professores é trabalhar isoladamente, por disciplina, e o trabalhar em áreas específicas trouxe a necessidade do outro, da troca de experiências, do tempo estabelecido para o diálogo. Percebe-se a necessidade de se caminhar nesse sentido, pois *“necessitamos de encontros de estudo por área. Estudar e analisar conhecimentos de áreas transdisciplinares.” (GRUPO 06).*

O Colégio Salesiano Dom Bosco em sua proposta pedagógica considera toda e qualquer transformação como um processo delicado e que exige uma análise detalhada e profunda ampliação de uma prática pedagógica que se dá sob um constante diálogo entre os membros que serão afetados pelas alterações. A formação continuada é possível por esse caráter dialógico na construção curricular. Esse pressuposto é a intersubjetividade que desloca a ordem das fundações e justificações da modernidade, da relação cognitiva de sujeito e objeto para a dialogicidade de sujeito com sujeito. Paulo Freire (1987), compreende essa relação como colaboração²⁶.

Marques sintetiza que “a docência competente somente se configura na prática persistentemente inquirida pela reflexão pessoal e pelo discurso argumentativo na comunidade da profissão de forma a tornar-se práxis de vida” (2000, p. 123).

Para Gomez (1995), a escola tem três funções importantes: a primeira, entendida como socializadora, educação é igual à socialização; a segunda é uma função instrutiva, é o processo de ensino e aprendizagem; a terceira é a função educativa, responsável pelo processo de formular a criticidade das próprias idéias.

O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação. Através da prática é possível apoiar e desenvolver o pensamento prático, graças a uma reflexão conjunta (e recíproca) entre o aluno-mestre e o professor ou o tutor (GÓMEZ, 1995, p. 112).

A partir das falas dos professores, dos dados analisados e dos documentos que regem a RSE, afirma-se que o aprofundamento das áreas específicas é importante e relevante para a formação continuada, e dá-se através de ações concretas como as reveladas pelos grupos citados.

²⁶ “Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração. O *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado, num mero *isto*. O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui” (FREIRE, 1987, p. 165).

3. Valorização e aperfeiçoamento profissional

A expressão profissional é compreendida como alguém que possui domínio sobre uma determinada área ou setor. Na educação o conceito de profissional significa aperfeiçoamento coimplicado, os educadores não têm uma total autonomia em relação ao seu aperfeiçoamento, pois precisam seguir regras no sentido de estarem inseridos num processo de formação de uma escola, de uma rede.

Na entrevista com os professores não entrou a questão financeira. A leitura que fazemos da valorização profissional está também direcionada para a questão do econômico. Segundo o Grupo 03, o Colégio Salesiano Dom Bosco dá *“suporte financeiro para que possamos participar da formação continuada”*. O grupo destaca essa abertura do Colégio para formação, oferecendo tempo, incentivando o aperfeiçoamento e, dando suporte financeiro.

Para o Grupo 08, um dos elementos da valorização profissional está no suporte do material didático que o Colégio oferece, permitindo que os educadores tenham condições de realizar um bom trabalho.

O material da RSE é muito rico. Nele encontramos diversidade de técnicas de trabalho, pesquisas avançadas, o uso da tecnologia, o conteúdo aprofundado, a busca constante de informações, a transdisciplinaridade e o desenvolvimento lógico do conteúdo (GRUPO 08).

O Grupo 07 também destaca a valorização profissional na concretização de condições de possibilidade de realização do trabalho de educação. Um elemento novo que aparece é o da valorização que não se restringe apenas ao projeto da RSE, mas que está aberto, sobretudo na disposição de tempo para cursos à distância, via internet, e a possibilidade de aprofundar os conhecimentos através de seminários e congressos sobre educação. *“A escola nos proporciona reuniões, participação em seminários e congressos, encontro com autores dos livros da RSE, participação em cursos à distância” (GRUPO 07).*

Com todo esse suporte de material, de disposição de tempo, de abertura para formação própria de cada um, de suporte financeiro para formação, o Grupo 01 coloca uma questão ainda em aberto, que é a falta de alguns suportes de trabalho.

Mas às vezes, o professor não dispõe de recursos que o material sugere no momento da aula, com isso dificulta a prática. Por exemplo: durante o desenvolver de uma aula de português o professor deveria ter gramática, dicionários, internet,... para que a aula se tornasse atrativa e que o próprio aluno fizesse a busca (GRUPO 01).

A centralidade da ação docente está na condição de perceber a profissão de professor como um trabalho a ser desenvolvido, e que durante a realização desse trabalho há a aquisição do que constitui essa profissão bem como quais os saberes que a compõem, isto é, durante o trabalho é que o professor se desenvolve. “Em suma, *com o passar do tempo*, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seus *ethos*, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc.” (TARDIF, 2006, p. 58).

No escrito do grupo percebe-se que os educadores sentem-se valorizados enquanto profissionais pelo suporte e pelas condições que o Colégio Salesiano Dom Bosco oferece. A partir dos relatos em que os grupos de professores responderam à segunda questão do trabalho realizado em grupo: *Como você percebe a formação continuada na Escola?*, Percebe-se o entendimento e reconhecimento da escola num crescer na formação continuada a partir da implantação da proposta da RSE, pois “também nas conversas entre os professores a RSE nos tornou mais exigente (GRUPO 04).

Houve um avanço em relação à formação continuada a partir da implementação da RSE com momentos de estudos, avaliações, relatos de experiência. (GRUPO 05).

A escola como instituição social certamente determina o valor do profissional e ela mesma produz esse valor de acordo com seus valores e interesses contextualizados numa determinada época e local, porém, o professor participa da formação do seu perfil no desenvolvimento profissional.

Como vimos anteriormente, na formação continuada do educador, a RSE compreende a escola como cenário da formação. Na atualidade, o educador, frente a tantas mudanças que acontecem não só na sua profissão, mas ao ambiente social em que vive, necessita estar em constante atualização e em consonância com seus pares no trabalho coletivo, bem como no aprofundamento das áreas específicas,

levando em conta a proposta do material didático da RSE que será analisada a seguir pelo viés da formação continuada.

3.2.4 MATERIAL DIDÁTICO: AUXÍLIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Bem se sabe que em nosso país não há a cultura de um currículo nacional único, apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais que trazem sugestões que servem de norte para o trabalho nos diversos componentes curriculares, ficando na liberdade de cada escola ou rede a discussão e definição curricular, bem como na produção do material didático.

Para que aconteça a concretização da proposta que se encontra no material didático proposto pela RSE, constata-se que há necessidade da atualização profissional e pessoal, bem como a co-responsabilidade e valorização dos tempos e espaços instituídos para a formação a partir de uma postura positiva, enfrentando individual e coletivamente dificuldades e valorizando as conquistas. Entende-se a importância que o material didático proporcionou aos professores a partir da terceira questão do trabalho realizado em grupo: *Que contribuições o material da RSE trouxe para sua prática educativa?* através da análise de algumas categorias.

1. Intencionalidade da transdisciplinaridade

A RSE, em sua proposta de ensino opta pelo caminho da transdisciplinaridade a partir das habilidades comuns que se encontram no material didático, a saber: a) leitura e interpretação de diferentes linguagens: textos narrativos, poéticos e informativos, mapas, gráficos, tabelas, documentos de época, desenhos; b) escrita; c) expressão oral; d) análise e interpretação de fatos e idéias; mobilização de informações, conceitos e procedimentos em situações diversas; e) a importância da problematização para a resolução de problemas.

Para o Grupo 09, “ao aprofundar as habilidades comuns ficou bem claro que o objetivo é formar um aluno com pensamento autônomo e com capacidade de pesquisar construindo seu próprio conhecimento”. O material da RSE proporciona reflexões, discussões e incentiva a construção do próprio conhecimento,

estabelecendo relações de interação com as outras áreas do conhecimento e o meio histórico-social que vive, “incentivando a pesquisa e a troca coletiva dos conhecimentos” (GRUPO 09).

Sabe-se que a centralidade da educação escolar está na sala de aula, mas não há resultados se o professor não levar em conta o contexto da sociedade na qual está inserido. Há a necessidade de relação conceitual entre uma temática desenvolvida na sala de aula e sua abrangência no cotidiano do aluno.

Essa perspectiva fundamenta-se no pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, desenvolvida em contextos singulares, carregados de situações imprevisíveis e conflituosas que demandam opções éticas e políticas. O professor dessa dimensão é considerado um artesão, artista ou profissional clínico, que todos os dias, em sala de aula, depara-se com situações diversas, com a diversidade do aluno e, refletindo sobre isso, toma as decisões (III ESA, 2008, p. 70).

A educação que o currículo salesiano fornece tem como base o processo de ensino pelo diálogo que, ao ser executado, forma um conhecimento adquirido subjetivamente. Isso ocorre porque o

O intercâmbio existencial que se vive na comunidade educativa possibilita a experiência do diálogo, do consenso, do acordo [...] É experiência de comunidade escolar quando se estabelecem consensos a partir das diversidades e quando se aprende a partilhar descobrindo novas visões e aproximações da verdade (III ESA, 2008, p. 55).

É na apropriação dos saberes pelos alunos que o material didático tem papel fundamental como recurso didático-pedagógico, por evidenciar a *“interligação dos conteúdos que propicia ao aluno construir os conceitos acerca do que está sendo tratado, exigindo muita leitura e busca”* (GRUPO 10). Por isso, importante a transdisciplinaridade a partir das habilidades comuns em todas as áreas do conhecimento, pois *“promove a pesquisa, o desacomodar-se, o conflito que gera a busca e a mudança, norteando o trabalho em sala de aula.”* (GRUPO 05).

Conforme entrevista com os professores, a *“transdisciplinaridade dos conteúdos”* (GRUPO 02) perpassa pelos momentos de formação continuada, visando maior conhecimento do trabalho realizado pelos professores de outras áreas e até de outras séries. *“Assim, quando um professor trabalhar certo conteúdo em uma série, o professor da série seguinte não precisa repetir esse conteúdo, ou pode aproveitar para resgatar e aprofundar o que já foi ensinado”* (GRUPO 07). O grupo

destaca que a transdisciplinaridade não é só no sentido horizontal, isto é, apenas entre professores da mesma série, mas transdisciplinaridade que perpassa também pelo vertical da escola, desde as Séries Iniciais até o Ensino Médio. Buscando assim superar o modo de pensar cartesiano, da fragmentação, da simplificação e do objetivismo, procurando cada vez mais superar a visão fechada da disciplinaridade.

É preciso entender que o material didático é mais abrangente do que o simples fornecer conteúdos, quer viabilizar uma renovação na proposta pedagógica da escola. Nesse sentido, o material didático da RSE *“trouxe uma linguagem comum, os livros têm bons textos, incentivam o trabalho em grupo, favorecem a transdisciplinaridade e estão de acordo com a filosofia de Dom Bosco” (GRUPO 07).*

Mesmo tendo a escola os momentos de formação continuada para aprofundamento da transdisciplinaridade que se apresenta no material didático, um elemento importante que aparece é que o material didático por si só não dá conta de todo o processo de ensino e aprendizagem, percebe-se a visão da incompletude do material didático, conforme síntese transcrita na agenda de campo:

Atividades “singelas demais” e pouca atividade para fazer em aula, poucos exercícios; o desenvolvimento do trabalho é lento, textos muito longos, o processo de assimilação é lento; não sabemos se vamos conseguir vencer todo o livro durante o ano; não contempla programa de vestibulares que nossos alunos mais procuram; os alunos demoram a produzir os textos; os alunos não estão habituados ao método e estão evoluindo lentamente. (CADERNO DE CAMPO, 2007).

Compreende-se com Lopes (2007) que o material didático não visa sanar todos os problemas que os professores possuem no processo de ensino e aprendizagem. Necessita ser compreendido como auxiliar de uma direção de educação, sendo apenas um dos instrumentos que a RSE se propôs a produzir. Não há como pensar no projeto apenas pela implantação do livro numa determinada série, mas sim a partir de uma visão mais ampla que compõe a RSE: o projeto pedagógico e a visão de formação continuada a que se propõe. Ao professor cabe articular o material didático com a tarefa de capacitação, não esquecendo da sua experiência como docente (FALSARELLA, 2004).

Conforme Vigotski (2001), a aprendizagem e a formação vão acontecendo por uma estruturação e assimilação conceitual de forma estruturada de cada área. As habilidades conceituais dos educadores dentro de um projeto não estão limitadas apenas à sua área específica, mas na sua relação com as outras áreas com as quais vão estabelecendo um saber de forma transdisciplinar. Isso exige de cada educador uma busca constante de formação tal como o próprio conceito de formação continuada significa, e permitindo, outrossim, uma valorização indireta dos educadores pelo seu saber e conhecimento dentro e fora da própria RSE.

Segundo o Grupo 07, o suporte didático contempla essa exigência, possibilitando um aperfeiçoamento das habilidades, não apenas no específico de cada disciplina, mas transdisciplinar.

O material da RSE trouxe uma linguagem comum – os livros têm bons textos, incentivam o trabalho em grupo, favorecem a transdisciplinaridade e estão de acordo com a filosofia de Dom Bosco. Também obrigam o professor a desacomodar-se, estudando mais e procurando aperfeiçoar-se (GRUPO 07).

Nesse sentido, o professor necessita saber além do que está descrito no livro didático, não entrando em mérito a sua formação para tal área de ensino, supondo que está intrínseca na sua formação universitária: a competência para o exercício docente.

Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum (TARDIF, 2006 p. 244).

O processo de conhecimento é um ato complexo que envolve toda uma interação comunicativa, partindo de um simples diálogo a uma relação de comunicação mais aprofundada. Quanto melhor a comunicabilidade, maior será a facilidade de aprendizagem dos indivíduos. Para Freire, a ação de conhecer não é um ato isolado, racionalmente puro, individual. Ao contrário, o ato de conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade; é essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico (MOREIRA, 2002, p. 59).

Na práxis salesiana a “comunicação educativa é criação de relações recíprocas e intergeracionais, abertas e profundas, situadas no sistema mais amplo em que atuam outras forças sócias, culturais, institucionais e econômicas” (III ESA, 2008, p. 59).

A comunicação educativa é um processo de integração de um novo sistema de ensino nas instituições escolares. Como o modo de vida é alterado por causa da evolução no processo de comunicação das pessoas, faz-se necessário uma alteração no processo de ensino; esse está embutido no currículo escolar para ser compatível com a realidade com a qual os educandos convivem. Conforme Oliveira

A escola chega à modernidade com um conjunto de normas bem definidas e de serviços prestados à humanidade, mas sem ter criado e gerido suficientemente processos de inter-relação cultural que coloquem em sintonia com o novo mundo que a rodeia. O novo rosto da escola necessita redescobrir sua identidade por meio da abertura ao diálogo entre pedagogos e teóricos da cultura e da comunicação (apud III ESA, 2008, p. 59).

Nas observações constata-se quão importante é o professor buscar novos referenciais teóricos para sua prática; na superação da visão do livro didático como o instrumento de trabalho, mas um instrumento de trabalho em que o professor é protagonista de sua ação. Por isso, é importante aprofundar o material didático também a partir dos momentos de formação continuada, não só para conhecer os conteúdos, mas no desenvolver sempre mais as habilidades comuns.

2. Mudança na ação educativa

Desde a implantação da proposta da RSE no Colégio Salesiano Dom Bosco, mudanças significativas foram sendo estabelecidas, pois o material didático *“trouxe positivas contribuições para a prática docente, fazendo com que o professor reflita e reorganize sua forma de trabalhar”* (GRUPO 09). Essa é a visão que o Grupo 06 também explicitou ao afirmar que o material didático contribuiu positivamente para a prática docente e *“trouxe uma nova visão sobre os componentes curriculares”*.

Percebe-se nas falas dos grupos que o material didático desencadeou a necessidade de uma atualização constante, isto é, de uma formação continuada. Isso marca profundamente a história dos professores no Colégio Salesiano Dom Bosco, pois há uma mudança na maneira de conceber o trabalho docente. Nesse

sentido, o Grupo 05 ao afirmar que *“o material da RSE promove a pesquisa, o desacomodar-se”*, constata que há um avanço na escola em relação a formação continuada a partir da implementação da RSE, *“com momentos de estudos, avaliações e relatos de experiências” (GRUPO 05)*. Essa é a concretização da nova fase para a RSE, em que os sujeitos da ação educativa analisam a caminhada da formação continuada e percebem o impacto e a necessidade da formação continuada.

Para o Grupo 07 *“o material da RSE obriga o professor a desacomodar-se, estudando mais e procurando aperfeiçoar-se”*, *“exigindo ao mesmo tempo constante atualização” (GRUPO 06)*. O estar em constante atualização é o constitutivo da profissão do professor, porém, é preciso garantir esses momentos. Conforme Moreira (2002), a formação continuada tem, entre outros objetivos, o de auxiliar para as mudanças que são necessárias na ação educativa.

O material didático é uma das ferramentas que o professor utiliza em sua ação educativa, sendo o mesmo produzido para os alunos. Ao relatar sobre o material didático como ferramenta positiva para o aluno, o Grupo 08 afirma que há uma diversidade de possibilidades a serem adotadas tanto pelos professores quanto pelos alunos.

O material da RSE é muito rico. Nele encontramos diversidades de técnicas de trabalho, pesquisas avançadas, o uso da tecnologia, o conteúdo aprofundado, a busca constante de informações, a transdisciplinaridade e o desenvolvimento lógico do conteúdo. (GRUPO 08).

Nesse mesmo sentido, as práticas intersubjetivas proporcionadas pelas ações transdisciplinares constituem a base para o desenvolvimento da proposta da RSE. É na consciência da incompletude do saber que vai se tecendo a transdisciplinaridade, e é na importância do diálogo entre pares que se busca como pressuposto a questão da intersubjetividade.

A necessidade de se trabalhar uma educação voltada para os novos moldes de comunicação se dá não só porque a sociedade evolui, mas para que os alunos se sintam imersos na sociedade uma vez que ela se baseia exclusivamente no seu modo de vida para estabelecer uma comunicação interpessoal. Com o avanço desenfreado da comunicação há importância de atingir a ligação de conhecimentos.

A comunicação possibilita um acesso mais amplo à educação e aos meios de discussão da sociedade, levando essa discussão a uma massa de pessoas muito ampla. Por isso, “é necessário prestar atenção às exigências comunicativas das jovens gerações, educá-las ao diálogo interpessoal, à abertura para o outro respeitando a sua originalidade” (III ESA, 2008, p. 59).

Na nova lógica da rede, o conhecimento é construção participativa em que os processos de formação e aprendizagem exigem relações dialógicas, aprendizagens inter, multi e transdisciplinares. De acordo com essa lógica, a formação é permanente e a aprendizagem é um contínuo indagar, experimentar, reconfigurar, compreender e transformar. Tudo isso representa a mudança para o modelo comunicativo pelo qual se aprende a ser estado em um processo circular, com estrutura flexível, descentralizada, com hierarquias provisórias na qual os pontos de intersecção e as linhas de fuga se interconectam, retroalimentam-se e redirecionam as mensagens de maneira simultânea (III ESA, 2008, p. 57).

Introduzir educação ligada aos processos de comunicação é uma tarefa complexa e necessária. Entretanto é fundamental entender a amplitude e a visão que o currículo tem na educação de um aluno²⁷. O poder e a influência do currículo se refletem na dimensão que ele tem na escola com relação à educação dos alunos. O currículo se torna a centralidade do processo pedagógico; é através desse instrumento que se pode moldar a qualidade da educação. O resultado que o aluno tem da escola está diretamente interligado à forma de como o currículo é proposto e executado. Por isso é extremamente necessário que haja a introspecção de formas comunicativas novas.

Pede-se a renovação tecnológica da escola que parta da alfabetização própria da sociedade da informação. Não se trata tanto de introduzir a tecnologia por si mesma, como sinônimo de progresso, quanto de ser capaz de utilizá-la para enriquecer os processos pedagógicos por meio dos quais se dá uma nova alfabetização multimedial, na formação de novos modos de perceber e de compreender as novas linguagens (III ESA, 2008, p. 59).

Nesse sentido, o material didático proposto pela RSE serve de auxílio para a formação continuada dos professores, por estar vinculado a uma proposta pedagógica unificadora, que leva em conta a transdisciplinaridade e quer uma mudança na ação educativa de todos os envolvidos no projeto. O espaço de

²⁷ “As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (TADEU DA SILVA, 2006, p. 27).

realização de um currículo não pode fugir do seu espaço de concretização como projeto, do contrário não se obterá os resultados que serão esperados. Esse espaço parte da infra-estrutura escolar até a qualidade do material didático e sua aplicação. Portanto, o limite de um currículo não é a concordância de seus formadores, mas a sua capacidade de realização como projeto pedagógico.

Trazer de volta à escola o espaço do pensar é o único modo racional, ético e humano de incentivar verdadeiramente o professor a fazer reflexão permanente na ação e sobre a ação. Um momento de reflexão conduz inevitavelmente a outro momento de experimentação na ação e de volta à reflexão em um permanente e inesgotável processo de pensar a prática e construir um conhecimento a partir desse processo (III ESA, 2008, p. 77).

A formação continuada trabalha a valorização integral do educador, sobretudo, a valorização social, afetiva, cultural e suporte financeiro. A realidade hoje se apresenta para o educador como instável, há muitas pressões sobre o educador: preparação do aluno para o vestibular, descrença no seu papel de ensinar, bem como tantas teorias que permeiam a escola e que podem ajudar, mas ao mesmo tempo podem atrapalhar quando trabalhadas superficialmente e sem o devido acompanhamento.

Propor uma educação para a cultura da vida e da solidariedade é o desafio. Fazer uma escola para um mundo novo, que está além da relação escola-aluno, há o entorno, como o computador, T.V., celular, etc. O valor é uma preciosidade, equilíbrio entre ser e saber. A formação continuada necessita levar em conta também o profissional como ser humano e a sua realidade, com valores e limitações.

A pedagogia salesiana consiste em conservar, renovar, enriquecer com destaque central no processo de conduzir os educandos ao conhecimento. Concomitante com isso há a vivência da dignidade, da solidariedade, do amor e o respeito como bases das relações humanas. Viver os valores como instituição confessional.

CONSIDERAÇÕES

A dissertação teve como objetivo explicitar a concretização da formação continuada de professores na Rede Salesiana de Escolas e sua prática e compreensão no Colégio Salesiano Dom Bosco de Santa Rosa/RS. Para compreender a formação continuada em seu contexto, a investigação foi conduzida por uma busca que procurou explicitar que o conceito de continuada da formação necessita da superação de um paradigma que ainda condiciona em alguns aspectos a educação atual, que é o paradigma da modernidade. O referencial teórico construído parte de uma desconstrução de conceitos da modernidade, estabelecendo um novo paradigma filosófico, que é da intersubjetividade.

Nessa compreensão do situar-se em relação à modernidade ficou demonstrado que não podemos subtrair-nos totalmente, porque a nossa constituição, o modo como somos, pensamos, sobretudo nas ciências, possui um caráter próprio da modernidade.

Com esse pressuposto procurou-se mostrar que a modernidade inaugurou uma nova forma societal, um modo específico de ser, de pensar e de agir. Tendo a questão do conhecimento como sua base e sua centralidade, explicitamos duas compreensões da teoria do conhecimento, a de Descartes e de Kant, apontando suas determinações posteriores e suas limitações. Dessas limitações é que se vislumbrou exigências de novas formas de pensar e de compreender, as quais direcionamos para a questão da formação, não podendo estar delimitada à compreensão moderna.

A questão que surgiu foi de como é possível pensar nesse conceito de resultado compreendido por Kant pelo viés da formação continuada. Como e quando, pensando a partir dos conceitos cartesianos de clareza e evidência é possível afirmar que alguém está formado. Quais os critérios para saber que se

seguiu o caminho seguro da ciência da educação, para que aquilo que se sabe possa ser considerado como ciência na educação. É a partir desses questionamentos a Kant e a Descartes que foi proposta uma forma de compreensão de educação como formação continuada em sua especificidade da Rede Salesiana de Escolas e, dentro dela, o Colégio Salesiano Dom Bosco de Santa Rosa/RS.

Nesse sentido, o caminho da argumentação perpassou pela compreensão de alguns pontos sobre formação continuada, intersubjetividade e diálogo como nova matriz disciplinar da educação e pela questão da identidade e intersubjetividade do currículo da RSE como pressupostos de sua proposição de formação continuada. Afirmou-se que as possibilidades de uma nova construção da formação têm como base de justificação o paradigma inaugurado na filosofia, no caso, da intersubjetividade. Com essa inflexão, procurou-se explicitar a educação como intersubjetividade. Analisou-se esse conceito como sendo a base da transdisciplinaridade que é o elemento organizador da compreensão e prática da formação continuada na Rede Salesiana de Escolas.

Compreendeu-se que o contexto da contemporaneidade tornou manifesto o que foi colocado à margem na modernidade, revelando que não há um centro único irradiador e produtor de sentido e de verdade, mas uma relação de construção intersubjetiva do sentido e da verdade, isto é, em constante mudança. Dessa forma, defendeu-se a intersubjetividade como modo de pensar a transdisciplinaridade. O ser humano é, conhece, fala, constrói e se constitui a partir de um horizonte de compreensão que na filosofia foi compreendido como mundo da vida, como linguagem e outras formas diversas. Assim, a intersubjetividade é um elemento organizador de compreensão anterior à relação sujeito e objeto da modernidade.

Nesse texto, mostrou-se que não se pode conceber uma aprendizagem como construção individual sem uma participação do outro dentro de um meio social, isto é, da intersubjetividade que está na gênese da atividade individual. Desse pressuposto, manifestou-se que o processo de ensino e aprendizagem não é individual, mas histórico-cultural e é fundamental para que ocorra a apropriação do conhecimento, a atribuição de significado, o estabelecimento da intersubjetividade. Essa tese segue Paulo Freire que afirma que “ninguém educa ninguém, como

tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68).

A intersubjetividade foi afirmada como base para pensar a transdisciplinaridade. Sem negar as disciplinas em sua identidade e especificidade, colocou-se como imprescindível a concretização de uma relação dialógica com as outras. A justificação da transdisciplinaridade na intersubjetividade está na condição dessa base ser um contexto, um horizonte prévio de compreensão. Cada disciplina não pretende estar apenas aberta a um diálogo, a uma relação transdisciplinar, mas ter presente aquilo que é sua condição de possibilidade, aquilo que tornou possível sua existência.

Procurou-se mostrar que o projeto de transdisciplinaridade da RSE possui a marca desse caráter interativo das pressuposições e horizontes de compreensão das disciplinas para além de uma simples integração como propõe a interdisciplinaridade. Dessa forma, substitui-se a forma fragmentária das disciplinas por uma que pensa o ser humano também em sua unidade. Esse projeto não procura juntar pedaços, mas busca a unidade como pressuposto que torna possível pensar o ser humano em partes especializadas para que possa viver melhor. Essa condição é possível na e pela educação que não se concretiza apenas em fragmentos disciplinares. A formação continuada precisa atravessar todas as áreas do conhecimento trabalhadas na escola. Da mesma forma que os processos de educação podem ser transformados e mudados, as escolas, conseqüentemente, são incumbidas da resignificação de sua função e dos seus conceitos básicos na contemporaneidade.

Demonstrou-se no texto que o profissional da educação que participa de um processo de formação continuada terá uma carga de responsabilidades muito maior com relação ao desempenho dos seus alunos. As condições que o educador alcança permitem que os estudantes desenvolvam uma capacidade crítica racional e criativa para a construção de uma sociedade mais humana e mais justa em todos os aspectos.

Na RSE não se pensa a formação continuada por si só sem um planejamento e sem um currículo compreendido como abertura, relação, trajetória, identidade e

linguagem que configuram o seu modo de ser próprio. Demonstrou-se a importância da utilização de um material didático que favoreça a aplicação do currículo, porque quanto mais bem aplicado o material didático, melhor a confiança educacional nos resultados para os estudantes e para os docentes. Assim, no Colégio Salesiano Dom Bosco, a proposta de formação continuada foi sendo discutida entre os educadores, para então ser proposta no currículo escolar.

A crítica que se faz ao material didático por não permitir a questão autoral e gestão do professor depende da forma como esse material é trabalhado. Para a RSE o material didático não tem qualquer validade ou eficácia se não for levado em conta a gestão do professor, permitindo a incorporação não só nas práticas de ensino, mas nos processos, onde a prática educativa ligada a um currículo constitui a matriz do processo educativo. O material didático é utilizado como uma matriz que direciona a própria gestão e autoria do professor. Demonstrou-se que ele não impede ao professor de gestar e criar. Ao ser proposto como material didático aberto criou a necessidade de ações intersubjetivas de significação, revelando seu caráter transdisciplinar.

A partir da entrevista com os professores, concluiu-se que o material didático é um dos instrumentos de implantação do projeto, tendo papel fundamental na apropriação dos saberes pelos alunos, sendo produzido para os alunos. Assim, o material didático que é ao mesmo tempo pedagógico; já na sua criação possui “um perfil bem definido: não se trata da produção de mais um livro, mas de uma coleção de livros que nasce e é unificada ao redor de um único marco pedagógico referencial” (RSE, 2005b, p. 10). O material didático é um caminho, uma condição de compreensão aberta, que oferece subsídios e propostas para o processo de ensino e aprendizagem. A diferença entre o material da RSE e outras coleções didáticas reside na unidade do projeto pedagógico, na “integração entre as disciplinas e áreas por meio do ensino para o desenvolvimento de habilidades comuns” (RSE, 2005a, p. 21).

Para a RSE a formação continuada é um elemento essencial de sua proposta, que é transdisciplinar, e o material didático é um dos vieses práticos de trabalhar essa forma de educação na RSE e no Colégio Salesiano Dom Bosco, como ficou demonstrado na pesquisa de campo com os professores dessa Escola. A primeira

categorização sobre a formação continuada elaborada foi a *valorização do estudo coletivo*, que compreende a nossa forma de viver no mundo como sendo intersubjetiva, seja pela linguagem ou pelos costumes, cultura, pensamento, paradigmas. E a escola é um espaço instituído, um modo privilegiado dessa vivência intersubjetiva.

A segunda categorização foi o *aprofundamento das áreas específicas*. A opção de trabalho transdisciplinar faz com que os educadores desenvolvam entre pares e com a escola uma relação circular do todo e das partes. Nessa experiência o educador precisa ser um conhecedor de sua área específica e nela se aprofundar, precisa ter uma noção do todo do projeto da educação da escola e, conseqüentemente, de uma dimensão ampla de conhecimentos de outras áreas.

No Colégio Salesiano Dom Bosco compreendeu-se que a transdisciplinaridade requer a formação continuada. Com isso, não há diminuição do valor de cada disciplina, mas “que a integração entre disciplinas e áreas se faça por meio do ensino para o desenvolvimento de habilidades comuns” (RSE, 2005a, p.21). Também nessa abertura afirmou-se que há realmente “*um aprimoramento e aprofundamento dos conhecimentos específicos de cada área*” (GRUPO 09).

A terceira categorização da formação continuada da pesquisa no Colégio Salesiano Dom Bosco é a *valorização e aperfeiçoamento profissional*. Não há como os professores fazerem um bom trabalho sem uma boa valorização enquanto pessoa em sua integralidade, que vai desde o respeito ao seu ser até às questões financeiras. Segundo as respostas dos grupos o Colégio Salesiano Dom Bosco contempla este item, possibilitando aos professores um bom trabalho de ser formador e estar em formação.

Os desafios da proposta da RSE no âmbito da formação continuada, tendo a transdisciplinaridade como elemento organizador, está na criação de condições que permitem a inovação e o acompanhamento do desenvolvimento da sociedade no seu todo, para que o continuado da formação não seja repetitivo. Na compreensão de que há desafios é que se confirma que a RSE, da qual o Colégio Salesiano Dom Bosco faz parte, possui uma proposta de educação capaz de proporcionar aos educadores uma compreensão atual sobre a formação continuada.

REFERÊNCIAS

ACTAS ENCUESTRO LATINOAMERICANO DE ESTUDIO, 1994, Cumbayá: **Proceso educativo salesiano y culturas emergentes**. Cumbayá: Centro Salesiano Regional, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as conseqüências humanas, trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOUFLEUER, José Pedro. Um pouco da história do conhecimento e da razão. **Revista Espaço Escola**, Ijuí: Ed. Unijuí, n. 15, jan/mar, 1995.

BOZZETTO, Ingrid M. O currículo escolar na educação básica: conservar ou reconstruir? **Série Educação**. n. 97. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BRASIL, Leis, decretos, etc, **LDB** :lei de diretrizes e bases da educação - lei n.9.394-96. Rio de Janeiro : DP&A, 1998.

BRASIL, **Linguagens, códigos e suas tecnologias**: Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

CARNEIRO, Moaci A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, C. M. A aula tradicional, a iguana do ensino. **Educação em revista**. Porto Alegre: Gráfica Comunicação Impressa, 2005.

CHALITA, Gabriel. **Vivendo a filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ed. Ática 2003.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola. 2001.

CONNE, F. Saber e conhecimento na perspectiva da transposição didática. In: BRUN, Jean (org.). **Didática das matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Nova Cultura, 1993.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. São Paulo: Paz e terra, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2000a.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Unesp, 2000b.

GÓES, Maria Cecília, A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: **Cadernos CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade – Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética**. 2 ed. São Paulo: Papyrus, p.17-24, 1991.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**, v.1 n. 1. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, fev 1976.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. A época da imagem do mundo. In: Schneider, Paulo R. **O outro pensar**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

KHOL DE OLIVEIRA, Marta. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo. Ed. Scipione, 1997.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Mario O. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

_____. **Educação nas ciências:** Interlocação e complementaridade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

MARTINAZZO, Celso José. **A utopia de Edgar Morin:** da complexidade à consciência planetária. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebehom. **Manual de história oral.** 4 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MOREIRA, Carlos E. **Formação continuada de professores:** entre o imprevisto e a profissionalização. Florianópolis: Editora Insular, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova um momento privilegiado de estudo** - não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A cabeça bem-feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, Antonio (Org.) Os professores e sua formação. In: _____(org.) **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural:** novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola,** trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. **Novas competências para ensinar,** trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza,** trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica, trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PINO, Angel. (org.). **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 21, n. 71, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200001&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 02/10/2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** Uma perspectiva histórico-cultural da educação. RJ: Vozes, 1996.

RSE - PROJETO PEDAGÓGICO - Marco Referencial. São Paulo: Salesiana, 2005a.

RSE - PLANO ORGÂNICO OPERATIVO DAS EQUIPES - 2004-2008. São Paulo: Salesiana, 2005b.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SKLIAR, Carlos (org.). Derrida & a educação. **Coleção Pensadores & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** 2 ed. Lisboa: Moraes Ed., 1976.

TADEU DA SILVA, Tomaz. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. I ed., 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDIF, Maurice e LESSARD Claude, **O trabalho docente**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

II ENCUENTRO CONTINENTAL DE EDUCACIÓN SALESIANA. 2001, Cumbayá: **Hacia una cultura de solidaridad**. Cumbayá: Publicación del Equipo Coordinador Central, 2001.

III **ESA - Encontro Escola Salesiana América**. Brasília, maio/2008.

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](#)