

CARLOS HENRIQUE MARTINS TORRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NO ESPAÇO ESCOLAR E A CONCEPÇÃO COLABORATIVA DE
CONHECIMENTO NA SUA ARTICULAÇÃO PRÁTICA COM A BASE
EPISTEMOLÓGICA TRANSMANISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Linha de Pesquisa “Teoria e Prática na Formação de Professores”, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins

**CURITIBA
2014**



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades

PUCPR
GRUPO MARISTA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 732 DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Carlos Henrique Martins Torra

Aos vinte e um dias do mês de março do ano de dois mil e quatorze, reuniu-se na Sala de Projeção I da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins, Prof. Dr. Joao Luiz Gasparin e Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski para examinar a Dissertação do candidato **Carlos Henrique Martins Torra**, ano de ingresso 2012, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. O mestrando apresentou a dissertação intitulada “A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESPAÇO ESCOLAR E A CONCEPÇÃO COLABORATIVA DE CONHECIMENTO NA SUA ARTICULAÇÃO PRÁTICA COM A BASE EPISTEMOLÓGICA TRANSUMANISTA”, que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11h 10min. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destaca a qualidade do texto que demonstra consistência teórico-prática e uma lógica de exposição original. Recomenda a publicação.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins

Convidado Externo:

Prof. Dr. Joao Luiz Gasparin

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski

Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/PUCPR

A todos que, por meio da educação e do conhecimento, sustentam a utopia de construir uma sociedade mais equitativa, solidária e colaborativa.

AGRADECIMENTO

À minha esposa, por entender os momentos de ausência e de trabalho excessivo ao longo da tessitura desta proposta.

Aos familiares, por participarem e vivenciarem, junto comigo, as angústias e alegrias que esta pesquisa me proporcionou.

Aos amigos bem sucedidos: Eliege, Daniel, Anderson, Elena, Armando, Luciana, Ramon, Elzério, Ana Paula, Carlos e Viviane, pelos momentos de companheirismo, partilha e descontração, reavivando, sempre que possível, o valor da amizade e do conhecimento, compartilhando uma boa taça de vinho ou pela simples alegria em estar junto.

Aos amigos e colegas de profissão, trabalhadores da educação, por não desistirem do ideal de justiça que tem como um dos caminhos possíveis o conhecimento por meio da educação.

Ao professor João Luiz Gasparin, pelos apontamentos e sugestões de inserção necessárias à qualificação da pesquisa.

À professora Pura Lúcia Oliver Martins, à professora Joana Romanowski, à professora Rosa Lydia e ao Fernando Guidini por partilharem comigo o que há de mais valioso: a experiência e o conhecimento adquirido, aprofundado e elaborado ao longo da vida.

A todos os professores e colaboradores da PUCPR por esses anos de amizade, partilha e dedicação.

(...) Nossos ídolos
Ainda são os mesmos
E as aparências
Não enganam não
Você diz que depois deles
Não apareceu mais ninguém
Você pode até dizer
Que eu tô por fora
Ou então
Que eu tô inventando...
Mas é você
Que ama o passado
E que não vê
É você
Que ama o passado
E que não vê
Que o novo sempre vem (...)

(Elis Regina – letra de Antônio Carlos Belchior)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objeto de reflexão a formação continuada docente no espaço escolar e sua concepção colaborativa de conhecimento, fundamentada e articulada na base epistemológica teórico-prática transumanista. O problema que gerou o estudo permeou o seguinte axioma: a formação continuada no espaço da escola, com base na concepção colaborativa de conhecimento e a proposta transumanista na área de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso, contribui para a prática dos professores enquanto referencial epistemológico? Em seus objetivos, a pesquisa analisa a abordagem teórico-prática da formação continuada no espaço escolar como elemento formativo de professores da educação básica; compreende e analisa a constituição histórica e epistemológica que sustentou a formação docente em diversos contextos históricos; categoriza a produção e prática dos professores da educação básica no que tange a perspectiva transumanista, bem como classifica os dados levantados pela pesquisa empírica acerca da perspectiva colaborativa de formação de professores no contexto escolar. Com isso, essa reflexão busca contribuir com uma matriz epistemológica colaborativa na formação docente que avance da vertente mecanicista e reprodutora de valores, bens culturais e conceituais uniformizados, para uma constituição de conhecimento e saberes docentes impregnados e enraizados na prática que produz demandas conceituais no contexto de ação do professorado. A pesquisa desenvolveu-se a partir dos elementos que respaldam categoricamente a concepção dialética de método, em uma abordagem qualitativa, na modalidade Estudo de Caso, utilizando para a coleta de dados o instrumento do questionário aberto, a análise documental, além da observação de aula. Os sujeitos que participaram dessa pesquisa pertencem a uma área de conhecimento, formação e atuação específica de um Colégio particular de grande porte da cidade de Curitiba, *locus* da pesquisa empírica. Tal discussão tem aporte teórico em Franca (1952), Saviani (2011), Suchodolski (2002), Marin (1995), Faure (1972, 1974), Abbagnano (2012), Freire (2009), Marcelo Garcia (1999), Imbernón (2011), Nóvoa (1992, 2009), Martins (2008), Romanowski (2006), Boff (2003, 2009), Nicolescu (1999), Marcelo e Vaillant (2012), Cortina (2009), Morin (2006, 2007). Além disso, foram referências para a pesquisa o Projeto Político Pedagógico do Colégio em questão, assim como as produções, sistematizações e estudos dos professores da área de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso. A trajetória percorrida aponta para uma percepção bastante desenvolvida pelos sujeitos do grupo pesquisado no que tange a concepção de colaboração no processo de formação continuada dentro da escola. Contudo, a prática desenvolvida revelada pela observação de aula e a categorização dos dados que refletem a necessidade formativa no contexto e sua articulação com o espaço-tempo estabelecido pela instituição, o qual pretende ser um espaço de inserção do professor na condição de pesquisador da sua própria prática constituindo saberes colaborativamente, demonstrou a necessidade de uma mudança paradigmática frente à teoria conduzindo a prática.

Palavras-chave: Formação Continuada Colaborativa; Epistemologia; Transumanismo; Prática Pedagógica.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto de reflexión la formación continuada docente en el ámbito escolar y su concepción colaborativa de conocimiento, fundamentada y articulada en la base epistemológica teórico-práctica transhumanista. El problema que generó el estudio se basa en el siguiente axioma: ¿la formación continuada en el ámbito de la escuela, con base en la concepción colaborativa de conocimiento y la propuesta transhumanista en el área de Filosofía, Sociología y Enseñanza Religiosa, contribuye para la práctica de los profesores como categoría epistemológica? En sus objetivos, la investigación analiza el abordaje teórico-práctica de la formación continuada en el ámbito escolar como elemento formativo de profesores de la educación básica; comprende y analiza la constitución histórica y epistemológica que sustentó la formación docente en diversos contextos históricos; categoriza la producción y práctica de los profesores de la educación básica en lo que refiere a la perspectiva transhumanista, así como clasifica los datos obtenidos en la investigación empírica acerca de la perspectiva colaborativa de formación de profesores en el ámbito escolar. Con eso, esa reflexión busca contribuir con una matriz epistemológica colaborativa en la formación docente que avance de la vertiente mecanicista y reproductora de valores, bienes culturales y conceptuales uniformizados, para una constitución de conocimiento y saberes docentes impregnados y enraizados en la práctica que produce demandas conceptuales en el contexto de acción del profesorado. La investigación se desarrolló a partir de los elementos que respaldan categóricamente la concepción dialéctica de método, en un abordaje cualitativo, en la modalidad Estudio de Caso, utilizando para la colecta de datos el instrumento del cuestionario abierto, el análisis documental, además de la observación de clase. Los sujetos que participaron de esa investigación pertenecen a un área de conocimiento, formación y actuación específica de un Colegio particular de gran porte de la ciudad de Curitiba, “*locus*” de la investigación empírica. Tal discusión tiene aporte teórico en Franca (1952), Saviani (2011), Suchodolski (2002), Marin (1995), Faure (1972, 1974), Abbagnano (2012), Freire (2009), Marcelo Garcia (1999), Imbernón (2011), Nóvoa (1992, 2009), Martins (2008), Romanowski (2006), Boff (2003, 2009), Nicolescu (1999), Marcelo e Vaillant (2012), Cortina (2009), Morin (2006, 2007). Además, como referencias para la investigación el Proyecto Político Pedagógico del Colegio en cuestión, así como las producciones, sistematizaciones y estudios de los profesores del área de Filosofía, Sociología y Enseñanza Religiosa. La trayectoria recorrida direcciona para una percepción bastante desarrollada por los sujetos del grupo investigado en lo que se refiere a la concepción de colaboración en el proceso de formación continuada dentro de la escuela. Sin embargo, la práctica desarrollada revelada por la observación de clases y la categorización de los datos que reflejan la necesidad formativa en el contexto y su articulación con el espacio-tiempo establecido por la institución, el cual pretende ser un espacio de inserción del profesor en la condición de investigador de su propia práctica constituyendo saberes colaborativamente, demostró la necesidad de un cambio paradigmático frente a la teoría conduciendo la práctica.

Palabras clave: Formación Continuada Colaborativa; Epistemología; Transhumanismo; Práctica Pedagógica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Observação de aula – Professor C

Quadro 2 – Observação de aula – Professor C

Quadro 3 – Observação de aula – Professor D

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e
Cultura.
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- PPC - Projeto Político de Curso
- WTA - *Word Transhumanist Association (WTA)*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E SUAS BASES EPISTEMOLÓGICAS: ALGUNS ANTECEDENTES HISTÓRICOS	29
2.1 O pressuposto da fé e do essencialismo na educação e formação docente.....	30
2.2 A Formação Docente no âmbito do Ratio Studiorum.....	36
2.3 O Iluminismo português e a constituição laica da formação docente	43
2.4 Ascensão do método empírico/intuitivo: um projeto modernizador	48
3 A CONTEMPORANEIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA CONCEPÇÃO COLABORATIVA DE CONHECIMENTO	55
3.1 A Formação de professores na sua multiplicidade conceitual	57
3.1.1 Reciclagem	57
3.1.2 Treinamento	57
3.1.3 Aperfeiçoamento e Capacitação	58
3.2 A Educação Permanente e seus pressupostos teóricos.....	59
3.3 A formação continuada colaborativa do professor no espaço escolar: uma experiência ético-formativa	61
4 A CONCEPÇÃO DE MÉTODO E A METODOLOGIA DA PESQUISA	72
4.1 Desenvolvimento da Pesquisa	76
4.1.1 A perspectiva formativa docente no PPP do Colégio, lócus da pesquisa.	77
4.1.2 A formação continuada na área de conhecimento de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso	80
4.1.2.1 Concepção e Organização.....	82
4.2 Os sujeitos da Pesquisa.....	86
4.3 Questionário aberto.....	89
4.4 Análise documental.....	89
4.5 Observação de aula	90
5 A FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA <i>IN LOCO</i>: UMA PERSPECTIVA DE RESPONSABILIZAÇÃO E CO-CRIAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO PELOS SABERES DA PRÁTICA DOCENTE	93

5.1 A experiência formativa (formal e informal) e os saberes da prática dos sujeitos da pesquisa	94
5.2 A formação continuada colaborativa no contexto escolar	99
5.2.1 A experiência colaborativa e sua dialogia teoria \leftrightarrow prática.....	105
6 A PROPOSTA TRANSUMANISTA COMO ARTICULADORA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	108
6.1 Transumanismo: a superação do humano pela tecnologia ou um constituidor ético viável na formação docente?	111
6.2 O transumanismo como base epistemológica na formação de professores	115
6.3 O transumanismo como proposição teórico \leftrightarrow prática da formação de professores e seu reflexo na observação de aula	121
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	146
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ABERTO	147
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	148

INTRODUÇÃO

A descrição do presente tema origina-se a partir da minha prática docente na educação básica, em um colégio particular no município de Curitiba, que será *lócus* da pesquisa.

No exercício da docência e na função que ocupo (como supervisor da área de conhecimento de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso), compartilho, junto aos professores que a compõe, o trabalho de discussão, produção, planejamento e estruturação da concepção de conhecimento, na via de uma produção colaborativa permanente de/da visão analítica contextual local e global, como proposição de um espaço e tempo específico para a formação docente continuada no espaço da escola¹. Assim, além da apreciação, discussão e produção conjunta de um conhecimento complexo voltado a uma abordagem que culmine na convergência das disciplinas da área sob o viés da transdisciplinaridade, enquanto aspecto formativo valorativo, a proposta da área permeia a cosmovisão do Colégio que compartilha e comunga de uma educação jesuíta de cunho religioso.

Na função de supervisor nessa instituição e, especificamente, nessa área, exerço atividade voltada ao grupo, no sentido de representá-lo nos anseios fundamentais do estudo e do aprofundamento teórico e prático, que visa à construção coerente dos suportes educacionais fundantes à noção de educação que pretendemos, e na prática pedagógica, com foco na permanente qualificação dos processos educativos. Contudo, essa mesma função – supervisor de área – também possui um caráter político, visto que a representação e os encaminhamentos imediatos no trabalho da área sob o aspecto da formação continuada do professor

¹ A conceituação de formação continuada é bastante discutida por diversos pesquisadores e educadores nos seus aspectos distintivos em relação à formação permanente, formação continuada em serviço e formação continuada no espaço da escola. Por ser uma preocupação conceitual, torna-se impreterível esclarecê-lo visto que, cada conceito e expressão definem, junto com o seu próprio significado, um tipo perceptivo de trabalho e contexto de formação docente. Por isso optei pela expressão formação continuada no espaço da escola para nortear a pesquisa proposta. Concordo com Imbernón (2011), que destaca a necessidade de uma formação a partir da escola, com o intuito de garantir a percepção de um professor que possui uma prática epistemológica pertinente e necessária à auto e heteroformação. Nesse sentido, o docente é sujeito e não objeto de conhecimento. Ainda nessa perspectiva, Nóvoa (2009) compreende ser o espaço escolar um lugar privilegiado de formação de pesquisadores que visam resolver desafios da aprendizagem a partir do trabalho escolar. A escola, em Nóvoa, é vista como um lugar de desenvolvimento do professor, que na sua ação engloba vários conhecimentos que vão além da teoria e prática, mas que refletem um processo histórico e de concepção abrangente. Analisarei de forma mais adequada essa discussão ao longo dessa pesquisa.

na estruturação/reestruturação constante do Projeto Político Pedagógico são feitos pelo professor supervisor em interface com o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP).

A experiência formativa² e a prática pedagógica dos educadores no Colégio, *locus* da pesquisa, preveem a formação continuada no espaço da escola³, realizadas em encontros, bem como em estudos individuais e coletivos, seminário de estudo, acompanhamento da supervisão geral na produção coletiva e individual dos materiais didático-pedagógicos, da fundamentação teórica da prática docente, na seleção de conteúdos sistematizados em planejamentos individuais e da área em que cada professor pertence e atua.

Nesse sentido, as possibilidades de análise de contexto, discussões sobre as bases axiomáticas e filosóficas do agir educativo e a percepção da necessidade de transformação dessa ação é respaldado pelas transformações complexas globais⁴ como elemento fundamental para o estudo do educador, como pesquisador reflexivo acerca do mundo e da ciência no tocante ao processo ensino-aprendizagem, pois a transformação social, econômica, epistemológica etc. é mote da imprescindibilidade da formação continuada do professor que apoia-se na perspectiva de ultrapassar-se constantemente pela via dos saberes constituídos pela prática e pelo conhecimento sistematizado. Com isso, vale ressaltar, ainda, a afirmação de que qualquer ação formativa ocorre em um momento, contexto e lugar específico, sustentado por uma organicidade própria às necessidades do grupo a ser formado.

² A experiência formativa no contexto e no lugar da pesquisa compreende o espaço escolar e sua peculiaridade como projeto e proposta de formação de professores, no sentido de garantir momentos privilegiados de discussão, análise, produção e sistematização de um conhecimento específico docente, ora enquanto área de conhecimento, ora enquanto conhecimento desenvolvido no bojo na prática-reflexão-ação.

³ Marcelo Garcia (1999) apresenta o conceito de “formação” como sendo uma área reflexiva em que os professores em formação ou em exercício se comprometem individualmente ou em equipe no aprofundamento dos seus conhecimentos, possibilitando, desse modo, ao docente, intervir de modo mais competente no seu jeito de ensinar.

⁴ Entende-se por mudanças complexas globais as multiperspectivas e multidimensionalidades constituídas nas relações intelectuais, sociais, econômicas, científicas e religiosas. Na conjuntura do século XX, muitos estatutos científicos e econômicos foram quebrados em detrimento da lógica binária clássica. O esforço de conciliar uma lógica complexa ao tipo de sociedade gestada na lógica do consumo, produção e permanente avanço do conhecimento possibilitou, de acordo com Nicolescu (1999, p. 43) que, “na visão clássica do mundo, a articulação das disciplinas era considerada piramidal, sendo a base da pirâmide representada pela física. A complexidade pulveriza literalmente esta pirâmide provocando um verdadeiro *big-bang* disciplinar”. Por isso, a relação conhecimento ⇔ transmutação social/científica ⇔ formação docente não estão somente articuladas de forma mecânica, mas de maneira complexa, interdependente e transdisciplinar.

No contexto da área em que atuo como supervisor (Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso), o processo de formação continuada contempla leitura, análises, discussões e sistematizações que viabilizam o trabalho com Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia, garantindo suas especificidades conceituais e epistemológicas, na troca e no trato com os diversos modos de ensinar e aprender.

Assim, a formação do professor na área e no colégio está ligada de forma complexa a própria concepção que permeia a noção de trânsito entre as ciências afins, como também a constante interdependência entre o conteúdo e a forma utilizada para construir a ação docente diária, visto que todos os conhecimentos encontram-se no contexto político, social, econômico e epistemológico do educando e do educador, como modo de ver e interpretar o mundo. Isto é, de modo sistêmico, sobretudo por conceber que formar-se implica consciência das relações permanentes e significativas entre o contexto, o olhar do senso comum e a análise científica do todo em relação às partes e vice e versa.

Esse formar-se compreende, também, a habilidade de decodificar as mensagens sociais que permeiam o próprio conhecimento no contexto em que tal conhecimento é produzido e utilizado. Em contrapartida, a percepção e interpretação sistêmica do mundo, o saber compartimentado e descontextualizado se tornam suportes para a construção de sistemas de pensamentos que não conseguem relacionar as práticas destrutivas e de submissão que, por vezes, os saberes proporcionam, visto que não colaboram efetivamente para a melhoria e o desenvolvimento do todo.

Sendo assim, com base nos objetivos da instituição, no que tange à constante reconstrução do currículo escolar, respaldado na formação continuada do professor, mediante os estudos direcionados, pergunto-me: existe relação entre a proposta e a realidade educacional, no tocante aos avanços e as necessidades de uma análise mais crítica e sistêmica do próprio conhecimento da área? Será que os estudos e sistematizações, instrumento de formação continuada priorizada pelo Colégio, possibilita, de fato, que o professor responda aos propósitos de um projeto educativo⁵ que promova o pensar ético, crítico e reflexivo não dominante, incite à pesquisa, à curiosidade, à insatisfação permanente frente ao pensamento dogmático, no diálogo com as ciências presentes na área? A concepção formativa

⁵ O projeto educativo em questão será tratado ao longo dessa pesquisa.

do Colégio em questão e a proposta epistemológica da área estão articuladas com a prática do professor?

Nesse contexto, a busca pelo aprofundamento das questões voltadas à compreensão da formação continuada do docente no espaço da escola visa construir, ao mesmo tempo, uma possibilidade de conhecimento adquirido no centro da prática pedagógica, que é o agir docente. Essa formação é fundamental para uma ação voltada ao desenvolvimento de uma escola centrada no conhecimento, porém, não qualquer conhecimento, mas um conhecimento que supere a lógica de dominação e passividade.

Gatti (2008), discutindo acerca das políticas públicas para a formação continuada docente no Brasil na década de 1990, após uma breve exposição e análise dos documentos oficiais, programas de formação instituídos em diversos estados brasileiros (alguns deles financiados por organismos internacionais em consonância às parcerias feitas com universidades brasileiras renomadas), objetivando a qualificação dos profissionais da educação, faz uma crítica ao tipo de formação e a concepção que predominou nessas políticas formativas, pois

em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso. Chega-se, dessa maneira, à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas. Essa parece ser a questão de fundo. As ações políticas em educação continuada (em educação em geral) instauram-se nos últimos anos com essa perspectiva (GATTI, 2008, p. 62).

Esse esforço de conceptualização das relações entre a abordagem ética e acadêmica tangível à formação dos sujeitos do conhecimento – nesse caso específico, do educador da educação básica, no seu processo formativo continuado – encontra oxigênio na necessidade permanente de entender os modos de aprender e quais os possíveis modos de formar os futuros formadores, tanto no ambiente da universidade, isto é, na formação inicial, quanto em relação à formação continuada.

Quando se trata da indagação acerca da formação docente continuada no contexto da escola, foco deste estudo, faz-se ainda imprescindível compreender, dentro do campo científico e contextual da contemporaneidade, qual sentido epistêmico damos ao conhecimento desenvolvido e praticado pelo docente no seu ambiente de trabalho. Desse modo, considerando tal conhecimento como produção

e elemento essencial na constituição de uma profissão e ação docente intelectualmente transformadora e preparada para responder à diversidade de desafios apresentados na sua prática cotidianamente e na experiência⁶.

A reflexão que proponho é uma apresentação analítica, crítica e dialética acerca de uma possível base epistemológica que possa oferecer uma superação das relações de dominação e subserviência muito características da ação antropológica fundada em uma noção de superioridade, que tem e que encontra no conhecimento adquirido e acumulado uma ferramenta de sustentação de privilégios e da desigualdade, sob o viés crítico e estruturante da formação continuada do professor a partir da escola e que tem, como instrumento de proposição e de transformação, a experiência numa perspectiva complexa e colaborativa das diversas percepções da realidade⁷.

Darei corpo a essa discussão apontando algumas questões que parecem elementares para traçar uma linha de reflexão, no sentido de compor e oferecer uma proposta de base epistemológica fundada em uma formação de professores coletiva, não só enquanto meio de conhecimento, mas, e principalmente, enquanto elemento norteador da formação e prática docente continuada, garantida pelo contexto de ação e produção colaborativa do conhecimento.

Para tanto, torna-se impreterível, ao aprofundar essa discussão, realizar, dialogicamente, uma relação entre realidade material, conhecimento e a transformação possível na formação continuada de professores, não enquanto política educacional, mas enquanto concepção e prática de ação docente.

No conjunto dessa proposta, tenho o intuito de garantir uma discussão que contemple a perspectiva das contradições e complementariedades, a percepção do todo e das partes, no conjunto de ações e transformações nas ações pedagógicas no contexto da escola, no tocante à formação continuada, como fundantes na

⁶ Bondía (2002) destaca, nos seus estudos, a contraditoriedade entre informação e experiência. Para o autor, a experiência torna-se cada vez mais rara pelo excesso de informação que a sociedade moderna sustenta. Cabe precisar ainda que, para ele, qualquer sociedade fundada e realimentada pela informação está fadada a não experiência. Assim, de acordo com Bondía (2002, p. 24), “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. O sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’”.

⁷ Tal referencial epistemológico será construído, enquanto perspectiva de análise, ao longo deste trabalho. Contudo, aquilo que entendo enquanto concepção, fundamentada em uma vertente dialética desse conceito, será devidamente explorada no capítulo que explicita didaticamente a linha metodológica adotada para esta sistematização.

análise sistêmica da ação formativa docente e suas concepções inerentes ao processo de constituição das próprias ações humanas, complexas por excelência nas suas inter-retroações.

Por isso, as categorias que consideram as práxis dos sujeitos em uma realidade específica e histórica, do conhecimento como mutável e contextual (e, por isso, temporal e não absoluto) – o diálogo aberto, referenciado, historicizado e multiperspectivado – visam agregar a opção da **abordagem qualitativa** no trato com os textos e fundamentos utilizados para a reflexão desse problema de pesquisa, bem como melhor contribuir para a relação teoria e prática na formação continuada de professores, com a realização de um **estudo de caso**.

Tanto a metodologia como os instrumentos de coleta de dados serão aprofundados em capítulo específico, contudo, aponto que os referenciais dialéticos oportunizam, com mais coerência, averiguação e inquirição a formação continuada de professores na educação básica sob a perspectiva colaborativa, no sentido de interpor posicionamentos, contradições, complementariedades e incongruências desse processo, visto que é essencial, neste trabalho, a análise da realidade e sua dialogicidade, que incorpora e agrega o contraditório e o antagônico, bem como, a recursividade, que desconsidera a percepção de uma realidade causal e avança para a possibilidade das consequências agirem sobre as causas.

Ao propor neste trabalho tal possibilidade de inserção metódica, almejo a possível percepção das diversas facetas da constituição histórica e conceitual que enreda a formação dos professores, no sentido de compreender que a narratividade compreende também uma nova relação com o real (aquilo que é enquanto existência fora da compreensão do intelecto), propondo novas realidades (que recebe, por sua vez, a interferência da compreensão intelectual humana). Em síntese, busco uma reflexão que supere uma lógica simplificada em detrimento da multidimensionalidade que a realidade histórica e contextual evidencia.

Sua importância e pertinência, enquanto pesquisa, resulta do fato de que o contexto educacional atual apresenta uma notória supervalorização da hiperespecialização do professor e de profissionais de múltiplas áreas do conhecimento que, sobremaneira, se caracterizam pelo excesso de produção da informação, permeada pela necessidade de constituição do sujeito apto a responder de forma imediata aos desafios e princípios impostos pela sociedade do acúmulo e do capital, inclusive presente na esfera escolar.

Diante das mutações estabelecidas pelas constantes descobertas no campo científico do contexto pós-moderno⁸, faz-se necessário cotidianamente transitar entre aspectos do contexto macro, acerca da globalização, fragmentação política mundial, sequestro que o capitalismo faz dos sonhos, desejos, educação/ideologias, liquidez⁹ das relações pessoais e sociais, parcialmente motivadas pela tecnologia e a formação e compreensão do ser, e entre aspectos dos contextos micros, caracterizados pela desreferencialização das ações políticas, dos emaranhados de sonhos massificados por uma visão, por vezes unilateral, de sociedade, além das padronizações educativas que sustentam uma superficialidade do conhecimento cada vez mais notória, bem como o imediatismo das informações. Todavia, são diversas as realidades dessa mesma problemática.

Em cada um dos elementos citados, existem características impostas pelo excesso de modernidade, que proporcionou uma mudança na verificação de mundo frente às transformações artísticas, culturais, morais, éticas, educacionais e econômicas que, de forma avassaladora, transformou peculiarmente as ações do indivíduo frente ao conhecimento e sua forma de ver e se relacionar com a realidade a sua volta, além do enfraquecimento das metanarrativas religiosas e político-ideológicas, característico de uma sociedade de intensos contrastes socioeconômicos e educacionais, bastante notória, na estrutura econômica capitalista.

⁸ A *pós-modernidade* apresenta-se como um conceito que, *per se*, não oferece condições de entendimento completo. De acordo com o Dicionário de Filosofia Abbagnano, tal conceito opõe-se à concepção de moderno sob uma perspectiva do conhecimento, esclarecimento, emancipação e maturidade do intelecto humano. Nesse sentido o adjetivo moderno designa o “atual” e designava, quando de sua criação no séc. XIII, pela Escolástica, a nova lógica (via moderna) em oposição à lógica aristotélica (via antiga). Outra perspectiva interessante é a de Heller e Feher (2002, p. 11) que entende ser a pós-modernidade “não um período histórico nem uma tendência cultural ou política de características bem definidas. Pode-se em vez disso entendê-la como o tempo e o espaço privado-coletivos, dentro do tempo e espaço mais amplos da modernidade, delineados pelos que tem problemas com ela e interrogações a ela relativas, pelos que querem criticá-la e pelos que fazem um inventário de suas conquistas, assim como de seus dilemas não resolvidos. Os que preferiram habitar na pós-modernidade ainda assim vivem entre modernos e pré-modernos. Pois a própria fundação da pós-modernidade consiste em ver o mundo como uma pluralidade de espaços e temporalidade heterogêneos. A pós-modernidade, portanto, só pode definir-se dentro dessa pluralidade, comparada com esses outros heterogêneos”.

⁹ O sociólogo polonês Bauman desenvolve, em algumas de suas obras, noções acerca do conceito de liquidez característico da sociedade pós-moderna. Sua análise na obra *Tempos Líquidos* (2007) versa especificamente sobre os aspectos sociais de insegurança, porém, no capítulo denominado “a utopia na era da incerteza”, Bauman desenvolve uma análise bastante relevante a compreensão de um mundo que vive uma crise de utopias, pela porosidade e adaptação a uma ideia de utopia individualizada e não mais coletiva bastante característico da sociedade imediatista.

A Revolução Científica, nos séculos XVI – XVII, propagou a crítica a tudo que era considerado dogma e classificou a explicação mítico-filosófica, no sentido de formalização metodológica, como indesejável a um modelo de mundo e sociedade que previa a explicação exata de todos os fenômenos do ponto de vista da razão empírica, desconsiderando as subjetividades. Isso provocou a reestruturação de certas verdades pautadas, a partir desse momento, nos dogmas científicos. Assim, o Homem Moderno, crente da capacidade de explicações exatas, outorgou a si a compreensão absoluta de tudo que o universo apresenta enquanto existência e fenômenos. Neste contexto, a percepção de indivíduo, natureza e cosmos, passou do embaraçoso *status* de criação a objeto de estudo e análise da ciência cartesiana, fortalecendo uma concepção de mundo dual, fundamentada numa lógica binária e excludente no seu sistema de validação, que, por outro lado, possibilitou uma contínua reestruturação do próprio conhecimento.

Tal ciência mostrou-se hegemônica, capaz de explicar de forma pontifical e infalível qualquer fenômeno presente no universo e suas consequências inquestionáveis. No tocante ao indivíduo, vemos um nascente desejo de liberdade, emancipação e autonomia que reverberou em todo o processo de conhecimento que foi desenvolvido nos séculos seguintes ao da Revolução Científica, culminando na corrente de pensamento positivista.

Essa construção histórica do conhecimento foi crucial para a evolução¹⁰ científica ocorrida na modernidade e na pós-modernidade e que, no decorrer dos séculos, possibilitou ao indivíduo, lograr a detenção da técnica e da ciência, determinando a própria razão de ser do universo e reconstruindo, do ponto de vista da identidade, uma atitude recentrada na liberdade e, por vezes, no individualismo, o que provocou uma forma desreferencializada de vivenciar uma cultura do sentido, antes fundamentada nas ações do sujeito histórico.

Por vezes, o homem pós-moderno vê-se imerso em um contexto mutatório em que diversos referenciais científicos, éticos e morais (e, por sua vez, também educativos), tornaram-se questionáveis, pois foram fundados na separação e departamentalização do conhecimento, contrapondo sujeito e objeto na certeza do

¹⁰ O termo “evolução” é entendido aqui não como um sentido estabelecido sem pressupostos ideológicos centrados em uma posição positivista da ciência, pois, tanto cientificamente como socialmente, a noção de progresso pode ser questionada; não do ponto de vista do acúmulo do conhecimento, mas do ponto de vista do uso político e cultural do conhecimento, que muitas vezes garante o “progresso” a um grupo reduzido da sociedade.

entendimento das leis e fenômenos que se entendiam previsíveis. Hoje são altíssimos o grau de incerteza e a complexidade que englobam os estudos desses fenômenos, do contexto e, conseqüentemente, das padronizações educacionais e morais, bem como a intencionalidade do uso da tecnologia no processo de formação do indivíduo, outrora fixas.

Em um contexto em que são constantes os processos mutatórios científicos, as crises nervosas do mercado econômico, conjugados à tecnologia, à virtualização do conhecer e à desterritorialização do próprio sentido dado a essas mudanças sociais, sob um aspecto macro e micro; a facilidade de acesso às informações e conhecimentos divulgados diariamente pelas mídias e ainda, as fragmentações desses conhecimentos frente a um mundo cada vez mais complexo e interconectado organicamente, pergunto-me previamente: como o espaço escolar pode contribuir para garantir um aprofundamento na formação continuada do docente, que tenha como base epistemológica o transumanismo e a produção colaborativa do conhecimento? Será que os estudos e sistematizações, instrumento de formação continuada priorizado na área de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso, possibilita, de fato, que o professor responda aos propósitos de um projeto educativo que promova o pensar crítico e reflexivo, incite à pesquisa, à curiosidade, à insatisfação permanente frente ao pensamento padronizado, no diálogo com as ciências presentes na área? Diante das constantes mutações presentes na sociedade com seus avanços científicos, qual o papel do docente na constituição de saberes gestados dentro da sua prática?

Uma das características fundamentais da pós-modernidade é a interferência pela influência e mediação da tecnologia, direta e indireta na formação dos sujeitos e de suas identidades, o que, em seu bojo, coloca dialogicamente em questão elementos relevantes sobre a educação, no tocante à proposição de necessidades intelectuais e existenciais estabelecidas pela sociedade de consumo e tecnológica.

Cumprе ressaltar ainda a incongruência, sob um aspecto ideológico, no tocante à condução do próprio processo formativo, no sentido de sustentar um mercado crescente que vê o conhecimento como mercadoria a ser adquirida e capitalizada sob o viés da competitividade. Se pensarmos no sujeito pós-moderno, constituidor e constituinte de uma sociedade pautada em um projeto socioeconômico capitalista e produtivo, por vezes, individualista e opressor, torna-se pertinente o questionamento: que tipo de educação se faz necessária para, além de instruir

formalmente os sujeitos nas ciências, também formar e (re)formar os processos educativos, garantindo que os conhecimentos produzidos pela prática possam lançar luzes à teoria num processo contínuo de retroalimentação?

Ao pontuar os elementos e questionamentos que direcionarão a tessitura desta reflexão, sendo que todas as indagações até agora estabelecidas têm por objetivo direcionar as discussões em cada capítulo, chego à indagação central desta pesquisa: **a formação continuada no espaço da escola, com base na concepção colaborativa de conhecimento, e a proposta transumanista na área de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso contribuem para a prática dos professores enquanto referencial epistemológico?**

Ressalto, porém, que os elementos geradores da pesquisa estão relacionados a uma proposta pedagógica que tem, como pressuposto, a formação docente como base valorativa de uma instituição católica jesuíta que sustenta uma estrutura formativa continuada, privilegiando, desse modo, áreas de conhecimento e a prática docente como objeto de estudo e pesquisa na perspectiva de que “projetos de investigação sobre a formação docente permitem não só refletir sobre a preparação que está sendo realizada nessas instituições, mas, fundamentalmente, reconstruir a proposta de formação delas” (GATTI, 2008, p.10).

Por outro lado, a complementariedade conceitual e de abordagem no trato com a docência pertence à concepção individual do sujeito, como também é partilhada pela cosmovisão estabelecida de forma dialética entre a instituição e os sujeitos que compõem e realimentam tal concepção.

A proposição aqui exposta, portanto, visa articular e problematizar uma opção basilar ética epistemológica como fio condutor da ação, produção, abordagem, formação, estrutura curricular e avaliação de uma área específica – Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso de uma instituição de ensino particular da cidade de Curitiba –, visto que compreender a formação continuada a partir da escola parece ser uma opção de aprofundamento dos referenciais que sustentam a formação continuada do professor na produção colaborativa de conhecimento por meio da experiência e da prática.

Com o intuito de mapear a análise acerca da discussão sobre a articulação *formação continuada no espaço escolar e a produção docente com o viés colaborativo*, trago um levantamento das publicações científicas sobre esses temas que caracterizam-se não por dois modelos pedagógicos ou formativos, mas sim por

uma proposta epistemológica que se realimenta e se complementa na formação do sujeito para a transformação intencional e valorativa.

Para tal análise, farei um breve levantamento dos estudos já realizados na linha de pesquisa “formação de professores”, tendo como respaldo conceitual as pesquisas feitas por Romanowski e Ens que, ao estudarem a grande produção realizada nas últimas décadas na área de educação, demonstraram a necessidade da formulação de alguns questionamentos de cunho qualitativo em relação a essas pesquisas. Nesse sentido, torna-se imprescindível uma ferramenta para realizar um balanço dessas produções com vistas a um avanço dos objetos analisados e pesquisas realizadas. Desse modo,

um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico (2006, p.43).

Ainda de acordo com Ferreira (2002, p. 256), o “estado da arte” apresenta a importância do trato com o conhecimento já desenvolvido para o início de uma nova pesquisa, pois os pesquisadores

sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema (FERREIRA, 2002, p. 256).

Com base na necessidade de atualização da literatura especializada, o “estado do conhecimento” possibilita uma abrangência descritiva e crítica do objeto a ser pesquisado, bem como, o cuidado com os referenciais partilhados pela ciência e seu arcabouço, visto que toda ciência se estrutura por meio de um objeto específico e de uma metalinguagem que torna sua análise e estudo comunicável às outras áreas de conhecimento e a sociedade.

Contudo, não basta somente a apropriação, por parte do pesquisador, do discurso instituído nos resumos dos trabalhos analisados, pois, uma vez que o “estado do conhecimento” sustenta um imperativo crítico, a verificação da pesquisa como um todo garantirá uma maior coerência na opção por um objeto de estudo, porquanto,

a História de certa produção, a partir dos resumos das pesquisas, não oferece uma compreensão linear, uma organização lógica, sequencial do conjunto de resumos. Entre os textos há lacunas, ambiguidades, singularidades, que são preenchidas pela leitura que o pesquisador faz deles. Então, a História da produção acadêmica é aquela proposta pelo pesquisador que lê. Haverá tantas Histórias quantos leitores houver dispostos a lê-las (FERREIRA, 2002, p. 269).

Contudo, a fim de contextualizar o tema de estudo aqui estabelecido, procedo a um levantamento bibliográfico, com o intuito de definir bases teóricas de análise do objeto em questão. De acordo com o banco de dados da CAPES, os registros indicam que, desde 1987, ano inicial da catalogação das produções científicas, foram apresentados 20 dissertações de mestrado e 5 teses de doutoramento que trazem na sua expressão exata a frase “A formação continuada do professor no espaço da escola”.

A primeira produção pertinente a essa pesquisa, datado de 1999, é a dissertação de mestrado de Nunes (PUC-RJ) que, ao discutir a formação de três professoras de matemática da quinta série (sexto ano do Ensino fundamental – anos finais), articulando essa formação na escola à Aprendizagem Cooperativa, conclui que, embora as professoras pesquisadas desconhecem a literatura vinculada ao tema analisado, a dinâmica de trabalho de grupos era realizada com sucesso, devido aos conhecimentos e saberes produzidos pela experiência docente.

No ano de 2000, destaca-se a produção de Santos (USP) acerca da temática “Formação Continuada em Serviço: tentativas, avanços e recuos na busca de práticas cooperativas durante o HPTC”. Sua reflexão abrange o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HPTC) como espaço privilegiado de formação continuada. Docente da disciplina de Filosofia e coordenador pedagógico, o pesquisador aprofunda o debate sobre o trabalho em sala de aula, visando formas efetivas de aprendizagem a partir do trabalho dos professores na escola e na elaboração do seu conhecimento profissional como redefinição da vida escolar pela permanente interação entre os docentes.

Ainda nesse sentido, Vianna (USP), em 2001, discorre sobre o papel do coordenador pedagógico na Formação Continuada de Professores na escola. Reflete sobre o modo de qualificar os meios para a aprendizagem, repensando a educação. Seu objeto de análise era o sistema EJA na perspectiva da formação como *lócus* e condição para a constituição de um profissional reflexivo e emancipador.

Cunha (2002), através de uma metodologia de análise documental, investiga a aproximação teoria e prática pedagógica na formação docente, a partir de documento formativo da rede municipal de Goiânia, denominado “Projeto Escola para o Século XXI”, além da análise do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, documentos estes que se caracterizam como norteadores do processo de formação dos professores. Tal reflexão possibilitou o entrecruzamento de informações que pautaram a necessidade de formação continuada.

Oliveira (2006) aponta para a discussão da escola enquanto espaço coletivo de formação continuada de professores, como espaço de limites e possibilidades. Desse modo, o autor visa clarificar, por meio da pesquisa coletiva, a realidade de um grupo para transformá-lo. A construção de conhecimento, de acordo com o autor, é pressuposto para essa transformação, num processo constante de pesquisa-formação, no qual diversos conhecimentos são discutidos e analisados, inclusive aqueles evidenciados na experiência docente.

Na pesquisa de Silva (2008), verificamos que a contribuição se dá no âmbito da formação continuada conjugada à gestão democrática da escola. A autora entende serem as epistemologias e as políticas de formação continuada de professores um processo de emancipação e ampliação da democracia na superação do autoritarismo. Uma vez partilhadas as relações de poder no âmbito da formação do sujeito-pesquisador docente, por meio de grupos de estudos, verificação e postura analítica dos problemas locais e contextuais, a formação continuada de professores na escola se aproxima da noção de comunidades interpretativas.

Fávero (2008), utilizando um referencial teórico complexo, discute a formação dos formadores em um contexto transitório e de incertezas. Sua dissertação abrange uma análise contextualizada e historicizada da formação docente, contudo com foco específico na crítica a um tipo de ciência fundada em princípios simplistas, portanto, limitada nas suas resoluções, no tocante a um docente que vive numa conjuntura sistêmica. A formação continuada é vista como uma problemática dentro do ambiente da educação básica, na tentativa de delinear se, de fato, o *lócus* da pesquisa possibilita e contempla, dentro dos seus referenciais epistemológicos, a formação dos formadores a partir da escola.

Em 2009, Cerminaro, com enfoque formativo docente para a compreensão e ação na construção de uma abordagem de respeito à diversidade, pesquisa a possibilidade de uma formação docente no contexto escolar colaborativo como

ferramenta interpretativa para indicar um caminho possível de intervenção para a sensibilização às questões referentes à igualdade, diferença e desigualdade. Essa metodologia de pesquisa e ação formativa objetivou contribuir para transformação real das práticas, abordagens e seleção de conteúdos/estrutura curricular pelos professores na direção de um currículo intermulticultural. A perspectiva proposta, desse modo, aponta para a necessidade de uma composição reestruturante do aspecto burocrático do conhecimento, pois tais transformações devem atingir a sensibilização/conscientização na implantação dessas questões em todos os passos e processo da formação docente, que deve ser contínua.

Guidini (2010) contribui com a reflexão da formação continuada no sentido de propor uma verificação teórico-prática das bases conceituais e princípios educativos da proposta jesuíta com a teoria da complexidade na prática de professores da Educação Básica. O autor avança na pesquisa tentando compreender como a formação continuada contribui para o aperfeiçoamento da prática pedagógica conjugada à proposta de ação jesuíta e da complexidade.

Tamassia (2011) destaca o papel do coordenador pedagógico e suas contribuições para a formação docente no espaço escolar que possam efetivamente qualificar o processo de ensino-aprendizagem do educando. Nesse sentido, as várias estratégias a serem utilizadas nos processos formativos, tendo o coordenador pedagógico como orientador, podem financiar uma maior aproximação do trabalho diário do professor, com os anseios do grupo e seus resultados frente aos alunos.

Ao concluir o levantamento de produções e pesquisas na área, verifico a necessidade ainda pulsante de compreensão, clareza e aprofundamento por meio da pesquisa científica, no tocante ao tema da formação continuada de professores, principalmente em relação à sua abordagem no contexto da escola. Evidencia-se, inclusive, a pertinência do tema aqui proposto, pois uma vez que a problematização avança para uma contribuição e modelo de formação continuada a partir da escola acerca dos desafios que os educadores vivenciam na esfera prática, sustenta também um modo novo de olhar para os conteúdos, conhecimentos e currículos a serem utilizados na ação docente, por meio da intencionalidade de estudos e práticas realizadas e organizadas pelos próprios professores com base em uma concepção peculiar, temporal e contextual.

Em se tratando da proposta transumanista¹¹ como base epistêmica da formação de professores no contexto da escola, cabe ressaltar que o arcabouço teórico dessa discussão está centrado no aspecto ético da constituição e produção do conhecimento que tem o professor na sua ação docente como agente coletivo de transformação da prática e concepção de saberes.

Após a apresentação referencial do debate e pesquisa aqui proposto, torna-se impreterível a explanação do **objetivo geral** desse trabalho: analisar criticamente a abordagem teórico-prática da formação continuada no espaço da escola, na perspectiva colaborativa de conhecimento, com base em uma epistemologia¹² transumanista como elemento formativo de professores da educação básica.

Tal objetivo encontra-se articulado aos **objetivos específicos** que preveem: (i) Analisar os elementos históricos e epistemológicos que sustentam a perspectiva da formação docente nos diversos contextos educacionais brasileiros; (ii) compreender os conceitos e concepções que permearam a formação docente na contemporaneidade, destacando sua vertente formativa no espaço da escola sob o aspecto colaborativo; (iii) analisar o processo de produção colaborativa de conhecimento e formação no contexto escolar dos professores *in loco* da área Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso; (iv) compreender estratégica e epistemologicamente a relação entre formação continuada e prática docente, no que tange ao trato com o transumanismo.

Desse modo, os objetivos expostos sustentam, em sua especificidade, a composição da dissertação apresentada com capítulos que versam sobre os temas, com necessário aprofundamento para a reflexão aqui proposta.

¹¹ A proposta transumanista que pretendo construir, enquanto campo reflexivo, almeja a constituição de novas referências para se discutir o saber em sua dimensão biocêntrica e ético-formativa. Dessa maneira, percebemos constantemente que o saber compartimentalizado e descontextualizado se torna suporte para a construção de sistemas de pensamento que não conseguem identificar as práticas destrutivas e de submissão que, por vezes, o conhecimento proporciona. Se o saber é compartimentado e mutilado, seus efeitos danosos são partilhados e sistêmicos. Desse modo, contrariando a concepção biológica tratada pelo transumanismo tecnológico, Bassarab Nicolescu (1999) afirma ser o transumanismo a busca pela construção da possibilidade de um pleno desenvolvimento cultural e espiritual. Este transumanismo se torna acolhedor da complexidade e realizador de uma dignidade humana de ordem cósmica, planetária e solidária. Tal discussão será aprofundada no Capítulo VI.

¹² Compreende-se como epistemologia, nesta pesquisa, uma perspectiva acerca do conhecimento que integra um “saber sobre o saber”. Isto é, o conhecimento não essencialista, mas constituidor de uma correlação permanente com a realidade do qual o humano é construtor e construído num sentido dialógico. Tal perspectiva pode fundamentar-se como ética, de acordo com o pressuposto aqui defendido, visto que o conhecimento desenvolvido coletivamente pode desconstruir a essência opressora de certos saberes estabelecidos socialmente.

O **primeiro capítulo** do desenvolvimento discute a formação docente na conjuntura histórica e social de diversas épocas no Brasil. O objetivo é compreender como, historicamente, as concepções formativas foram se constituindo enquanto consequência do ideário societário e cultural de certas classes, desconsiderando, por vezes, os sujeitos do processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, o referencial teórico são as obras de Franca (1952), Saviani (2011), Suchodolski (2002), Puentes (2010), Souza (2003), Tanuri (2000), Dewey (1979) e Valdemarin (1998).

O **segundo capítulo** versa sobre o núcleo reflexivo/teórico central dessa pesquisa, e contempla a possibilidade da formação continuada docente constituir-se pelo e através do espaço, contexto e da cultura escolar. Assim, verifica-se, sob a conjuntura histórica, econômica e social contemporânea, uma gama de desafios a serem enfrentados cotidianamente pelos professores, no que se refere a formar-se continuamente e pelas relações entre os indivíduos de um grupo docente fundamentados em uma concepção coletiva e colaborativa de conhecimento, além da perspectiva societária. Ou seja, o conhecimento enquanto resultado das contradições e complementariedades ideológicas gestadas entre as classes sociais. Para tanto, o aporte teórico é Marin (1995), Cardoso (2009), Faure (1972, 1974), Abbagnano (2012), Laraia (2007), Bourdieu (2007), Freire (2009), Bondía (2002), Marcelo Garcia (1999), Imbernón (2011), Veiga (2008), Santos (1992), Nóvoa (1992, 2009), Toffler (2003), Martins (2008) e Lipovetsky (2007).

No **terceiro capítulo**, estabeleci uma reflexão sobre a vertente metodológica adotada. Tal caminho foi percorrido no sentido de clarificar tanto a concepção de método, fundamentado na noção dialógica da produção de conhecimento científico, quanto na explicitação detalhada dos instrumentos de captação de dados que deram corpo à pesquisa empírica, como construto de uma proposta formativa docente essencialmente valorativa e colaborativa.

O **quarto e quinto capítulos** alargaram o debate sobre a proposta formativa colaborativa, com base em uma epistemologia transumanista e biocêntrica, além de dialogar com os dados guindados pela pesquisa empírica. O escopo dos capítulos foi articular os elementos teóricos da fundamentação sistematizados nos capítulos um e dois, com os conhecimentos práticos dos docentes, sujeitos da pesquisa, tendo como viés a formação continuada colaborativa no espaço escolar.

Contudo, além da análise dos dados para sustentar a formação continuada na modalidade já citada, procuro propor como fundamento e concepção de conhecimento um possível caminho para a formação de professores enquanto nova racionalidade de valoração e respeito pela vida humana e não humana. Com isso, dialogo, nesses capítulos com os dados do questionário aberto de cada sujeito, além da produção coletiva do grupo dos anos de 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, e com seguintes autores: Romanowski (2006), Imbernón (2011), Demailly (1992), Tardif (2002), Nóvoa (2009), Boff (2003, 2009), Hans Jonas (2006), Nicolescu (1999), Marcelo e Vaillant (2012), Cortina (2009), Morin (2006, 2007), Candau (2002) e Martins (2008).

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E SUAS BASES EPISTEMOLÓGICAS: ALGUNS ANTECEDENTES HISTÓRICOS

As utopias parecem ser bem mais realizáveis do que se poderia acreditar antigamente. E nós nos encontramos atualmente diante de uma questão angustiante de maneira bastante diversa: como evitar a sua realização definitiva?... As utopias são realizáveis. A vida caminha em direção às utopias. E começa um novo século, talvez um século em que os intelectuais e a classe cultivada sonharão com os meios de evitar as utopias e retomar a um sociedade não-utópica, menos 'perfeita' e mais livre.

(Nicolas Berdiaeff – epígrafe do livro Admirável Mundo Novo)

Neste capítulo, analiso sob uma perspectiva histórica e epistemológica a formação docente no Brasil, suas transições, permanências, transformações, concepções e os conceitos que engendraram nas diversas épocas os projetos educativos aplicados no Brasil, em suas características sociopolíticas. Assim, o intuito é permear analiticamente os elementos centrais da ideologia, das relações de poder convergidas a uma ação docente em um espaço-tempo específico, bem como os referenciais de pessoa e de conhecimento. Desse modo, o objetivo é analisar os elementos históricos e epistemológicos que sustentam a perspectiva da formação docente nos diversos contextos educacionais brasileiros.

Para cercar e discutir tal objetivo, considero o seguinte questionamento: diante das constantes mutações científicas na sociedade, qual o papel histórico do docente na constituição de saberes gestados dentro da sua prática por meio da formação continuada?

Para tanto, utilizo como base a divisão histórica realizada por Saviani (2011), na sua obra *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* – visto que essa análise tem confluência na identificação histórica e epistemológica que ofereceu sustentação à formação docente na transição de várias épocas no Brasil. Ainda que não venha a contemplar absolutamente todas as fases definidas pelo autor, insistirei nas demandas específicas pertinentes ao escopo dessa pesquisa, que envolve a compreensão das transformações ideológicas e das concepções que alimentaram os processos formativos dos professores no Brasil.

Saviani (2011) estabelece quatro grandes períodos das *ideias pedagógicas* no Brasil, a saber:

- i. **Período entre 1549 e 1759** – que se caracteriza pela forte influência religiosa e essencialista de dominação da metrópole via organização religiosa (Companhia de Jesus) nas demandas civilizatórias definidas pela Colônia;
- ii. **Período entre 1759 e 1932** – marcado pela pedagogia tradicional, sob duas principais vertentes: a religiosa e a leiga;
- iii. **Período entre 1932 e 1969** – a pedagogia nova e o nascimento da pedagogia libertadora, com Paulo Freire;
- iv. **Período entre 1969 e 2001** – a pedagogia produtivista e as concepções críticas da educação.

Aprofundo, contudo, a discussão e análise das bases epistemológicas tradicionais, na sua vertente religiosa, além de alargar a percepção sobre as transições realizadas pelas Reformas Pombalinas, no Império Português, e suas inevitáveis consequências para o projeto formativo e de instrução pública no Brasil. Com isso, penso ser fundamental um estudo mais aprofundado de algumas dessas concepções, para, assim, nos próximos capítulos, adentrarmos na proposta dessa pesquisa, refletida na formação docente contemporânea no contexto escolar, em seu formato colaborativo.

2.1 O pressuposto da fé e do essencialismo na educação e formação docente

Tratar da formação docente consentânea à fé e ao essencialismo na conjuntura da estruturação Jesuíta das regras do processo pedagógico denominado *Ratio Studiorum*¹³, supõe, antes, investigar as bases do pensamento pedagógico acerca da noção essencialista de *homem*, perpassando, de forma pontual, os referenciais epistemológicos do essencialismo grego, da estruturação cristã e tradicional do método pedagógico, além de identificar a ação jesuíta acerca da formação dos professores por meio da exposição sobre o *Ratio Studiorum* – espinha dorsal da versão essencialista cristã levada a cabo pela prática pedagógica eclesiástica tradicional –, apurando, desse modo, não só as raízes da formação do professor no

¹³ *Ratio Studiorum* é a abreviação de *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* – em tradução não literal, significa Ordem e Maneira dos Estudos da Sociedade de Jesus.

Brasil, como também as marcas de tal sistema formativo, cujos elementos ainda se fazem presentes hoje na prática e formação docente.

É fato que todas as “verdades” que foram construídas e fixadas na história humana refletiram não de forma absoluta, mas de modo predominante, as forças de dominação presentes nas relações sociais que se estabeleceram como baluartes de uma visão definida de mundo, homem e realidade – bem como do arcabouço epistêmico que sustentou essas concepções.

Desse modo, a reflexão que se apresenta acerca da compreensão da Pedagogia da Essência e a Formação Docente no contexto citado, remetem-nos a uma análise da visão epistêmica da realidade e da concepção de homem e conhecimento desenvolvida por essa percepção, que remonta a tempos recuados, isto é, a partir do séc. IV a.C. O contexto da constituição desse modo de conceber o conhecimento, inicia-se na Grécia Antiga, primeiramente com Platão (Aristocles de Atenas), sucedido por Aristóteles, seu discípulo e, nos primeiros séculos da era cristã e perpassando a Idade Média, com Agostinho de Hipona e Tomás de Aquino, filósofos e doutores da Igreja que, embebidos de uma visão de pedagogia voltada à contemplação do Deus cristão, estabelecem uma íntima relação entre conhecimento (razão) e a permanente busca pelo divino.

Cumprido, neste ponto da pesquisa, compreender o sentido de essência peculiar ao pensamento filosófico, para depois alargarmos a discussão caracterizando especificamente essa compreensão aos pensadores que alicerçaram essa análise.

Dessa forma, de acordo com Abbagnano (2012, p. 418), a essência, sob uma análise filosófica abrangente, compreende a tentativa de responder a pergunta “o quê?”. Por exemplo, o que é o ser Humano? A resposta a essa pergunta deve cercar o sentido último daquilo que o ser Humano não pode não ser.

A inteligibilidade da resposta do homem como animal racional sustenta a percepção de que esse Humano tem, como característica e substância, a racionalidade (como afirmava Aristóteles), não somente a sua afecção animal, mas que a inclui, enquanto essência. Assim, o pressuposto é buscar aquilo que define o “objeto”, nesse caso o Humano, substancialmente, e não somente qualitativamente.

Por isso, para Platão, o conhecimento sensível só é possível pela via metafísica (alma) como lembrança de um mundo ideal/essencial/conceitual de que a pessoa participa pela capacidade de direcionar sua razão à contemplação das verdades imutáveis. Ou seja, conhecer é lembrar (reminiscência). O pensador

considerava a existência de dois mundos interdependentes: o mundo inteligível e o mundo sensível. Interdependentes no tocante à noção de que a existência do mundo dos sentidos – ordenado por um plasmador (Demiurgo) – só era possível enquanto cópia imperfeita do mundo ideal, perceptível por meio da dialética conceitual. Portanto, a essência do ser Humano relaciona-se, em Platão, à busca permanente das verdades eternas da alma/razão pelo viés epistemológico; isto é, pela Filosofia.

Como o conhecimento está pronto e acabado, imutável, organizado e hierarquizado, sob um ponto de vista pedagógico, era preciso impor um sistema que possibilitaria a condução do ser humano para além do mundo material, parcial e imperfeito, ou seja, existencialmente o ser humano deveria ser conduzido, por meio do conceito e das ideias ao mundo das essências, onde ele seria o que deveria ser essencialmente, visto que, o ser humano e todas as coisas existentes **são**, verdadeiramente, apenas no mundo das ideias.

Cabe desse modo, uma noção peculiar na concepção pedagógica acerca do conhecer em Platão: o mundo empírico é caótico, múltiplo e imperfeito; já o mundo das ideias se constitui por uma dinâmica ascendente no processo dialético, tornando as impressões múltiplas em ideias unas e imutáveis. Sendo ascendentes, tais ideias também são hierarquizadas, o que leva, por meio desse exercício, à noção de Sumo Bem e Beleza Absoluta que, para o filósofo, é a ideia mais perfeita de todas, bem como a mais abrangente.

No contexto cristão, as ideias platônicas receberam uma roupagem característica no tocante ao desenvolvimento conceitual de conhecimento e de ser humano com sentido religioso. Nos primeiros séculos da era Cristã, Agostinho (345-430), utilizando da noção platônica da abstração e mundo das ideias, estabelece uma aproximação entre Sumo Bem de Platão (para quem este era um conceito imutável) e o usa como aporte teórico cristão para a sustentação de toda a existência humana voltada para Deus. O que antes era uma abstração, um conceito a ser alcançado pela filosofia contemplativa para o desvelo da verdadeira humanidade e da verdadeira realidade, foi endereçado enquanto conhecimento e como ferramenta fundamental para conduzir o ser humano à sua origem.

A humanidade, desse modo, é apresentada com uma dualidade ainda mais acentuada, o que define uma educação claramente fundada na distinção entre o eterno e o efêmero. Desse modo, se “acentuou, ainda com mais intensidade, o

conflito interior do homem dilacerado entre o que o liga à vida material e o que o une ao mundo espiritual” (SUCHODOLSKI, 2002, p.14).

A alma, em Platão, além de ser compreendida como princípio da vida, era também base e princípio para conhecimento. Por isso, para este filósofo, competia à educação estabelecer qual alma predominava em cada homem – alma racional, irascível ou a concupiscível – para, então, ser possível determinar a qual função social os sujeitos estavam destinados. Assim, “para Platão, as pessoas não são iguais; por isso, devem ocupar posições diferentes dentro da sociedade e serem educadas de acordo com essas diferenças” (ARANHA, 1989, p. 50). O corpo, desse modo, era visto como corruptível, enquanto a alma eterna, contemplava a beleza e perfeição do mundo inteligível.

Agostinho, por sua vez, na estruturação dos princípios religiosos cristãos sobre o pecado original, adensa a noção de separação do homem em material e espiritual, afirmando que o corpo seria o elemento menos importante da dualização do ser humano, porém, não mais um lugar de corrupção, mas de exílio da alma, pois,

não basta que a educação se negue a apoiar-se nessa realidade: deve também vencê-la. A verdadeira educação cumpre ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir ao mesmo tempo tudo o que prende o homem à sua existência terrestre. (SUCHODOLSKI, 2002, p.14)

É por isso que Agostinho aproxima-se da acepção de Platão sobre o conhecimento, pois o saber não é dado por meio da palavra. Elas apenas servem como um meio para que aquilo que está impresso na alma humana, isto é, a Verdade, seja rememorado, até porque, quem garante e possibilita a contemplação da Verdade, é Deus utilizando-se do espírito humano. Assim,

quando ouço dizer que há três espécies de questões, a saber: “se uma coisa existe (*an sit?*), qual a sua natureza (*quid sit?*), e qual a sua qualidade (*quale sit?*)”, retenho as imagens dos sons de que se formaram estas palavras, e vejo que eles passaram com ruído através do ar, e já não existem. Não foi por nenhum dos sentidos do corpo que atingi essas coisas significadas nestes sons, nem as vi em parte nenhuma a não ser no meu espírito. (AGOSTINHO, 1980, p. 179)

Com isso, tendo presente a proposição platônico-cristã, aprofundada por Agostinho, ao encontrar na educação essencialista sentido para a própria vida humana, no contexto da Idade Média, com o avanço do conhecimento e do

renascimento urbano, o gosto pelo racional passou a se efetivar na constituição de várias universidades.

A Igreja Católica, nesse contexto, foi abalada pela cisão no século XI (entre a Igreja do Ocidente e do Oriente) que evidenciava uma crise política, bem como uma discordância nos fundamentos da teologia cristã. Além disso, as diversas interferências dos imperadores às questões próprias da fé provocou, concomitantemente, a necessidade de fundamentação e justificação da relação entre fé e razão. Nesta conjuntura, a escolástica surge como nova expressão da filosofia cristã, tendo como pressuposto a submissão da razão à fé.

Tomás de Aquino (1225-1274), grande representante da escolástica, articulou um modo de conceber o aprendizado dependente de forma basilar à teoria do conhecimento de Aristóteles (384-322 a.C), filósofo grego de Estagira que, em suas obras *Metafísica* e *Sobre a Alma*, estabelece uma explicação sobre a composição do conhecer e a relação entre alma e corpo.

Aristóteles percebe a alma como a forma, o ato, a perfeição de um corpo. Assim, os sentidos são a primeira fonte do conhecimento. No bojo dessa discussão, insere-se a crítica à teoria da reminiscência de Platão, pois, para Aristóteles, é necessária uma adequação do conceito construído pela nossa compreensão do material à coisa real, no sentido empírico. Ou seja, Aristóteles separa a matéria da forma.

De acordo com sua concepção, a matéria é passiva, variável, neutra; a forma é ativa, duradoura, e dá um aspecto qualitativamente definido. A *forma* do homem é a atividade, uma atividade específica. Não a que possui a semelhança de plantas e animais, mas a atividade pensante. Esta *forma* molda a *matéria* e cria o homem. Há, portanto, uma *forma* para cada homem. A tarefa da educação consiste em atuar da mesma maneira em todos. Não é a partir da matéria que convém avançar para *forma* do homem; pelo contrário, é preciso moldar a matéria com a energia do sentido contido na noção de forma humana. (SUCHODOLSKI, 2002, p. 15)

Tomás de Aquino, utilizando o arcabouço conceitual aristotélico, constrói sua teoria do conhecimento e pedagogia. Para ele, a essência, construto da concepção de conhecimento utilizado pelos Jesuítas, dizia respeito ao que é comum a todas as naturezas, e que o ente (aquilo que é e que tem uma essência, tudo que acrescenta algo à coisa) se diversifica enquanto gêneros e espécies. Em sua obra "O ente e a Essência", Tomás de Aquino (1973) afirma que

o termo essência deriva, porém, de ente [...] o ente, tomado no primeiro sentido é aquilo que significa a substância de alguma coisa. Assim é que o filósofo, no livro V da *Metafísica*, afirma que toda substância é uma natureza; o termo natureza, porém, tomado nesta acepção parece significar a natureza da coisa, pois nenhuma coisa é destituída de sua própria operação. Em contrapartida, a quiddidade deriva o seu nome daquilo que se exprime na definição, denominando-se, contudo, essência enquanto por ela e nela a coisa tem o ser. (AQUINO, 1973, p. 09)

Com isso, é possível notar que a reelaboração da teoria aristotélica e sua percepção no tocante ao que é essencial ao ser Humano, por Tomás de Aquino, postula ser função da educação garantir a passagem dos dons potenciais, ofertados pela providência divina, em atos ou realidade atuais, conceitos já desenvolvidos por Aristóteles. Assim, a concepção aristotélica de ato e potência é viabilizada pela teoria tomista, quando destaca a noção de vontade no processo de conhecer, visto que tudo o que é inteligível só o é pela divindade cristã que garante sentido a todo o conhecimento – evidentemente, aqui é perceptível a releitura de Aristóteles, feita por Santo Tomás, do Deus cristão como causa incausada e motor imóvel da vontade e desejos humanos.

Desse modo, considera-se uma parcialidade do conhecer enquanto Tomás de Aquino fixa-se na potencialidade dos seres particulares, pois tornar-se humano, enquanto vertente essencialista de aprendizagem, é conduzir os processos pedagógicos a atualizar a matéria pela forma, pela via do conhecimento natural, fazendo da atualização (ato) busca da ponderação pela educação na constituição do sujeito de modo essencial até chegar, utilizando-se da forma (pensamento), à abstração do Ser Absoluto.

Suchodolski (2002) assevera que

(...) o ensino era uma atividade em virtude da qual os dons potenciais se tornam realidade atual. Este processo, quer pelo lado do educador, quer pelo do próprio aluno, implica uma atividade. Alargando este ponto de vista a todo trabalho educativo, São Tomás pôs em relevo o papel da vontade para se assenhorar da natureza falível do homem. Mas esta atividade não tem a sua origem no próprio homem, nem é este que a dirige; as suas regras foram estabelecidas definitivamente nas Santas Escrituras, no apelo de Cristo para o ensino de todos os povos; o seu êxito está sempre ligado à graça da providência. (SUCHODOLSKI, 2002, p.15)

Grosso modo, as bases pelas quais a educação tradicional estabeleceu seu campo de ação é a Pedagogia da Essência, principalmente aquela reformulada e cristianizada por Tomás de Aquino. Isso definiu, sobremaneira, a cultura escolar e formativa da Igreja, manifesta nos documentos e nas inserções feitas pela

Companhia de Jesus no século XVI, influenciando profundamente na formação de professores por meio de suas regras.

Em contrapartida, porém, dialeticamente, a educação e a formação pedagógica sustentam, de algum modo, aquilo que se determina enquanto essencial a uma sociedade, do ponto de vista ético, moral e no que tange à formação intelectual, bem caracterizado no processo formativo docente efetivado pelos Jesuítas.

2.2 A Formação Docente no âmbito do *Ratio Studiorum*

A formação docente com base no *Ratio Studiorum* remonta a um extenso detalhamento de regras¹⁴ estabelecidas para compor uma ação diária permanente de ação que garantisse o ideário religioso e, principalmente, a formação do professor jesuíta na mais restrita moralidade cristã.

O propósito jesuíta de estabelecer regras que dessem conta de direcionar de forma intencional as atividades pedagógicas em todos os colégios e seminários da Europa, após a fundação da Companhia de Jesus (1534), contou, em grande medida, com a influência dos moldes pedagógicos utilizados pela universidade parisiense. Os primeiros membros da Ordem, inclusive o próprio Santo Inácio, estudaram em Paris, o que definiu a opção dos primeiros responsáveis pelo Colégio de Messina (fundado em 1548).

O *modus parisienses* já contemplava “como aspectos básicos, a distribuição dos alunos em classes, realização, pelos alunos, de exercícios escolares e mecanismos de incentivo ao trabalho escolar” (SAVIANI, 2008, p.52). A experiência em Messina pode ser considerada, depois de sintetizada pelo padre Nadal, um primeiro esboço do *Ratio*. Porém, foi no Colégio Romano, fundado em 1551, que apareceu a preocupação de formação de docentes como resposta ao grande crescimento das instituições escolares e seminários da Ordem na Europa e nas

¹⁴ De acordo com Saviani (2008, p. 53), o código representado pelo *Ratio Studiorum* contém 467 regras, dispostas em: a) Regra do Provincial (40); b) Regras do Reitor (24); c) Regras do prefeito de estudos superiores (30); d) Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores; e) Regras particulares dos professores das faculdades superiores (49); f) Regras dos professores de filosofia (27); g) Regras do prefeito de estudos inferiores (50); h) Regras dos exames escritos (11); i) Normas para a distribuição de prêmios (13); j) Regras comuns aos professores das classes inferiores (50); l) Regras particulares dos professores das classes inferiores (59); m) Regras dos estudantes da Companhia (11); n) Regras dos que repetem a Teologia (14); o) Regras do bedel (7); p) Regras dos estudantes externos (15); q) Regras das academias (47). Algumas das regras se subdividem, com o intuito de clarificar as ações dos professores nas suas funções específicas.

missões, fora da Europa. Assim refere-se Franca (1952, p.10) a respeito da fundação e objetivo do Colégio Romano:

À vista do rápido incremento da obra educativa da Ordem recém-fundada, concebeu Inácio o projeto de abrir em Roma um grande colégio que viesse, com os anos, a servir de modelo das instituições congêneres disseminadas pelo mundo. Nenhum lugar mais indicado para a realização deste desígnio que a Cidade Eterna, centro da cristandade, residência das autoridades supremas da Ordem, ponto de afluência de bispos e príncipes, de homens de autoridade e homens de doutrina do mundo civilizado. A nova instituição prestaria outrossim às fundações seguintes o grande benefício de uma Escola Normal Superior, prestaria, entre os estudantes da Ordem, os futuros professores, adestrando-os nos melhores métodos e pondo-os em contacto imediato com os educadores mais abalizados. (FRANCA, 1952, p.10)

Nota-se que, além do cuidado na constituição de um Colégio voltado a formar e garantir um lastro intelectual suficiente para o “ensinamento” nos Colégios da Companhia, Inácio preocupa-se também com a localização e influência política do lugar onde esse colégio seria estabelecido, bem como em concordância com toda a estrutura religiosa garantida pela atmosfera moral romana.

Diante da evidente necessidade formativa, a Segunda Congregação Geral, em 1565, formulou a proposição de que todas as províncias deveriam criar seminários pedagógicos ou academias para formar bons professores, tendo como componentes fundantes as questões morais e religiosas, intelectuais e pedagógicas. A própria constituição escrita por Inácio de Loyola e aprovada pelo Papa Paulo IV em 1558 indicava, a todos os membros, qual era o intuito do trabalho assumido por eles em relação às necessidades da Igreja e da essência e carisma da ordem. A respeito disso, Assunção (2007) afirma:

As constituições evidenciavam que o propósito da Companhia de Jesus era ajudar as almas a atingir o fim último para o qual foram criadas. Além de uma vida exemplar e da doutrina necessária, era importante procurar os graus de instrução e o “modo de utilizá-las para ajudar a melhor conhecer e servir a Deus”. A instituição fundaria colégios para que aqueles que optassem pela vida religiosa na Companhia pudessem receber os conhecimentos doutrinários necessários para ajudar as almas. O objetivo era admitir jovens que, pela sua vida edificante e pelos seus talentos, dessem “a esperança de vir a ser homens ao mesmo tempo virtuosos e sábios, para cultivar a vinha de Cristo Nosso Senhor”. (ASSUNÇÃO, 2007, p. 60)

Para isso, a Companhia fez um longo trajeto teórico-prático daquilo que as Congregações, por meio de diretrizes, experiências dos colégios e professores jesuítas, de estudos feitos em diversas províncias e de costumes locais, ofereceram enquanto material para a composição do que seria o *Ratio Studiorum*, sistematizado

e traduzido como código de leis, em 1599. Nesse sentido, foi responsável pela efetivação do projeto em questão o Padre Aquaviva que, eleito geral em 1581, formou uma comissão, três anos depois, que se dedicou a estudar e apreciar “estatutos e regulamentos de universidades e colégios, ordenações, usos e relatórios das diferentes províncias; costumes locais; princípios disciplinares, numa palavra, todo o imenso material pedagógico acumulado em mais de 40 anos de experiência” (FRANCA, 1952, p. 19).

Sob o aspecto *intelectual e morallreligioso*¹⁵, a Companhia de Jesus, por meio dos seus documentos e congregações, alimentava a concepção essencialista do modo de conhecer, aprofundando, em seus métodos, aquilo que pudesse garantir ao aluno a capacidade imaginativa e racional através da *prelectio* feita pelo docente, aquele que possuía o conhecimento, e que visava levar o aluno à *compositio*. Depois de finalizada a preleção, o aluno tinha a possibilidade de constituir o seu saber, cada vez mais autônomo, porém enquadrado ao que era definido, isto é, “depois de ter contemplado e admirado o modelo, o estudante devia reproduzi-lo. *Imitatio est anima prelectionis*. Uma imaginação servil nos primeiros tempos, mas que se tornaria cada vez mais original e pessoal” (SOUZA, 2003, p.16).

Esse caráter essencialista, já citado em Aristóteles e Tomás de Aquino, na confluência específica e peculiar de cada pensador, fica evidenciado nas regras do *Ratio*, que exprimem uma intemporalidade do conhecimento na defesa constante, bem como, por meio do saber, dos valores religiosos preconizados pelo cristianismo e pautados na filosofia grega antiga, cristianizada por Tomás de Aquino, enquanto conhecimento imutável. Tais elementos são centrais na compreensão da formação docente, visto que a formação moral e religiosa eram fundantes neste processo, pois esse futuro professor passava por tal instrução enquanto aluno da Ordem (além de futuro clérigo, uma vez que ocuparia, nos colégios e seminários da Companhia funções voltadas a formação de crianças e jovens). As regras citadas abaixo caracterizam bem o valor dado à interdependência na formação do professor jesuíta,

¹⁵ Optei por não separar essas duas análises, embora sob um aspecto temporal fossem dois os tempos formativos na estrutura jesuítica: um biênio de formação espiritual e de sete a onze anos de estudos contemplados, além do *trivium e quadrivium*, mais os estudos humanísticos (cinco anos) e, dependendo do nível de prática pedagógica do professor, mais seis anos: quatro de teologia e mais dois de especialização. Importa destacar aqui que essas duas formações não eram somente concomitantes, como também, interdependentes. Todo o processo formativo jesuíta, incluindo o docente, contemplava a noção do saber como meio para a elevação da alma humana a sua perfeição, sob o viés da fé e da moralidade cristã.

em relação ao conhecimento obtido e ao modo de transpor tal conhecimento na sua preleção e rigorosidade moral:

Lembrem-se que de modo muito especial que às cadeiras de teologia não devem ser promovidos senão os que são bem afeiçoados a Santo Tomás; os que se lhe são adversos ou menos zelosos da doutrina, deverão ser afastados do magistério - Regra 8 § 2 do Provincial.

Os professores de filosofia (exceto caso de gravíssima necessidade) não só deverão ter concluído o curso de teologia senão ainda consagrado dois anos à sua revisão, afim de que a doutrina lhes seja mais segura e mais útil à teologia. Os que forem inclinados a novidades ou demasiado livres nas suas opiniões deverão, sem hesitação, ser afastados do magistério - Regra 16 do Provincial (SOUZA, 2013, p 17-18).

O perfil do professor é definido, desse modo, pela sua disposição à valorização do projeto imutável e perfeito de Ser Humano e Sociedade, que a fé e o conhecimento, por meio do método, fixavam. Porquanto, o fato da formação do professor jesuíta contemplar, além desses três componentes já citados, também a moralidade e religiosidade, o aspecto intelectual e pedagógico tinha como objetivos abrangentes e definidos as necessidades da Igreja e da Companhia nas suas articulações políticas, pois importava dar especial atenção à formação do professor e à organização institucional dos colégios e residências jesuítas, por se tratar da base mantenedora de um projeto político e econômico elitista.

Assevera-se, dessa forma, que o primeiro critério para a escolha daqueles que ocupariam cargos na hierarquia da Companhia, inclusive na função docente, estariam sempre submetidos à perfeição religiosa e moral dos que ocupavam tais cargos. Conforme Puentes (2010, p.492), o próprio *Ratio* aponta, “do começo ao fim, para o sentido da preocupação dos jesuítas pela seleção de funcionários e professores de provada postura virtuosa e bons costumes (...)”. Não é nenhum exagero afirmar, desse modo, que a vocação enquanto ideal de vida era marca indelével na função e prática pedagógica que o professor assumia, principalmente na percepção do aluno como criatura exilada da pátria celeste e que deveria ser guiado à perfeição, através do exercício da alma voltada ao conhecimento.

Assim expõe Franca (1952):

Num conceito justo e integral da missão educadora, a formação do mestre deve ser também inteira e completa, abraçando todos os aspectos da perfeição humana. Não é só pela sua inteligência culta e ilustrada, é pela sua personalidade toda que o educador modela no educando o homem perfeito de amanhã.

A formação *moral* é a primeira preocupação da Companhia de Jesus. Ao entrar nas suas fileiras, o futuro formador de almas começa por dedicar dois anos inteiros exclusivamente a formação da alma própria. São anos benditos e fecundos em que se adquire o conhecimento próprio, o governo das paixões, o domínio sobre as tendências impulsivas. A razão sobrepõe-se aos poucos à volubilidade dos caprichos. As virtudes cristãs da caridade, da paciência, da renúncia de si mesmo, da piedade sólida, transformam-se aos poucos em hábitos vivos, que pautam as ações dos futuros educadores. (FRANCA, 1952, p. 88)

Sob um aspecto político, as íntimas relações de interesses do trabalho jesuíta no mundo (principalmente nas colônias portuguesas, entre elas o Brasil) com as regras de formação do docente respondiam a uma necessidade ainda mais dilatada. Do ponto de vista filosófico, por exemplo, a estruturação dada ao *Ratio Studiorum* visa essa

(...) busca de um fim comum, nesse caso, o Reino de Deus, constituiu o encaminhamento fundamental dado para os fins e os objetivos do método didático-pedagógico dos jesuítas do ponto de vista filosófico. Dessa busca, derivam-se outros objetivos importantes, tais como, a conversação cultural do modelo de sociedade pautado nos princípios da ordem, hierarquia, subordinação e obediência; a formação e observância dos valores e bons costumes (discrição, agudeza, prudência, honestidade, constância etc.) e a formação literária e científica dos alunos (PUENTES, 2010, p.485).

A instrução intelectual em si contemplava um caminho árduo e longo. Todos os futuros professores, além dos estudos comuns (que compreendiam uma visão globalizante chamada de “sete artes liberais”, por se tratar do estudo realizado por homens livres) transmitidos a todos os estudantes das escolas jesuítas – o *trivium*¹⁶ e o *quadrivium*¹⁷ – era necessário, ainda, um estudo humanista de mais cinco anos, muito próxima da concepção de ensino secundário, contemplada pela Gramática inferior; Gramática Média; Gramática Superior; Humanidades e Retórica. Contudo, ainda era preciso o estudo aprofundado do latim, grego e hebreu e mais três anos de aprofundamento filosófico para o exercício do magistério. No caso dos professores que porventura estavam destinados ao Ensino Superior, eram essenciais quatro anos de Teologia e mais dois anos de estudos no campo de aprofundamento que escolhera. Em tal contexto é importante salientar que

a formação teológica era-lhes, todavia dada só algum tempo depois da prática de ensino, como uma “formação permanente”, surgida pela necessidade do aprofundamento intelectual, que só era efetivada após o conhecimento pedagógico prático. Só aos trinta anos, mais ou menos é que

¹⁶ O *trivium*: Gramática, Retórica e Dialética.

¹⁷ O *quadrivium*: Aritmética, Música, Geometria e Astronomia.

o professor jesuíta terminava sua formação intelectual (SOUZA, 2003, p. 13).

No que tange à *formação pedagógica*, de acordo com o *Ratio*, o futuro professor quase no final dos seus estudos deveria ter com um perito da prática de ensino, para assim, aprender com ele tudo que se relacionava às práticas pedagógicas do exercício da preleção, ditados, correções e deveres escolares.

A regra 9 do Reitor evidenciava a necessidade de, quase no fim dos estudos, os alunos se dedicarem a um aspecto formativo fundamental para a ação docente, a formação pedagógica, sempre acompanhada pelo *docendi peritissimum*, que o auxiliaria no conhecimento das práticas do bom professor.

Para que os mestres dos cursos inferiores não comecem a sua tarefa sem preparação prática, o Reitor do colégio donde costuma sair os professores de humanidades e gramática escolhe um homem de grande experiência de ensino. Com ele, vão ter os futuros mestres, em se aproximando o fim dos seus estudos, por espaço de uma hora, três vezes na semana, afim de que, alternando preleções, ditados, escritas, correções e outros deveres de um bom professor, se preparem para o seu novo ofício – Regra 9 do Reitor (FRANCA, 1952, p. 152).

Contudo, a formação pedagógica ocorria ainda pela leitura e reflexão dos escritos de diversos autores da Ordem, que escreviam com o intuito de conduzir os futuros mestres a uma prática pedagógica excelente. Além disso, a estrutura administrativa baseada em regras oferecia ao novo mestre o respaldo necessário para o cumprimento de todas as suas obrigações com as almas e o destino dos alunos, conservando, nas relações professor-aluno, o afeto sem excessos, a não distinção por parte do professor entre ricos e pobres, além do cuidado na intervenção, não sendo permitido ao mestre bater nos alunos e nem dirigir-lhes palavras agressivas. Nesse sentido, o ideal de homem corroborava toda a ação formativa dos mestres da companhia para sustentação de um ideal de sociedade, de moralidade e religiosidade que não contrastava com os princípios da conservação do estado, do poder estatuído pela Igreja e o bem-estar da família, como também da própria salvação da humanidade (FRANCA, 1952, p. 92).

No Brasil, a concepção formativa essencialista teve vasto espaço de desenvolvimento com a forte inserção do *Ratio Studiorum* nos processos educativos ordenados pelos jesuítas, desde a chegada dos primeiros padres e irmãos até a expulsão, em 1759. A filosofia aristotélico-tomista está presente como arcabouço no documento de 1599 (embora a estruturação do *Ratio* tivesse início em 1551),

intentando garantir o conhecimento verdadeiro com o objetivo da busca pela essência do homem que, segundo Saviani (2008, p.57), consistia “numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã”. Além disso, os jesuítas que vieram ao Brasil no período inicial da colonização, visavam, com o ensino essencialista, à conversão dos nativos e à manutenção dos poderes instituídos até então, de um ponto de vista eclesiástico e também político.

Essa percepção trazida da interdependência entre as ideias presentes no *Ratio Studiorum* e a filosofia tomista, perfilhando a educação tradicional, é evidenciada nesse sistema educativo que apresenta, na sua feitura, regras que definem como necessárias e permanentes as visitas aos textos de Aristóteles e Tomás de Aquino pelos alunos, sempre que possível, pela importância basilar dos seus escritos para todos aqueles que estudavam nos colégios jesuítas. Saviani (2008), sustenta que,

a orientação indicada predominou no ensino brasileiro durante aproximadamente dois séculos, isto é, até 1759, quando se deu a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias por ato do Marquês de Pombal, então primeiro ministro do rei Dom José I. (SAVIANI, 2008, p. 58)

É necessário reafirmar, contudo, que a constituição da proposta da pedagogia da essência e suas consequências na formação e processos educativos verificados ainda hoje, sob o viés tradicional, firmou existência em um contexto em que a fragilidade religiosa cristã, nas suas dogmatizações acerca do homem e dos valores morais, era gritante e, por isso, a necessidade do retorno às bases da representação ontológica do ser humano parecia o melhor caminho para superar tal situação, permeada pela Contrarreforma Católica.

Porém, tão importante quanto essa constatação, é entender que tal formato educativo visou conduzir o ser humano a um resgate antropológico, possível através da educação e objetivado, no âmbito cristão, pelo *Ratio Studiorum*, que influenciou todo o desenvolvimento acerca do modo de conceber o conhecimento e a pessoa, diametralmente opostos à concepção de indivíduo, razão e subjetividade que estavam sendo gestados pelo pensamento moderno.

Essa nova concepção do ser deu luz a uma problematização ímpar no que tange ao conhecimento e à necessidade permanente de responder as mutações de uma sociedade “desreferencializada”, do ponto de vista essencialista, que a Companhia de Jesus tentou abarcar por meio da organização, hierarquização e

afirmação dos princípios expostos no seu Plano de Estudos, inclusive no que tange à raiz da formação docente nas Colônias Portuguesas.

Por fim, importa dizer que certas concepções educativo-formativas como a essencialista mantêm bases estruturais mínimas iguais àquelas que deram suporte para a organização dos diversos sistemas educativos que conhecemos. Porém, são inegáveis as modificações históricas e estratégicas sofridas por elas, que se sustentam, em certos aspectos, como orientadoras da formação de professores ainda hoje, num processo permanente de adaptações aos contextos múltiplos e peculiares.

Por isso, cumpre apresentar a proposta Iluminista e a reforma de Marquês de Pombal, que inaugurou um novo modo de fazer educação, não só em Portugal, mas também nas suas Colônias, a partir de 1759. Estas propostas sustentaram transformações nas bases formativas e educativas no Brasil que influenciaram sobremaneira na racionalidade da formação docente voltada a secularização do conhecimento, no tocante às forças religiosas, bem como às consequências para o método tradicional no campo da pedagogia leiga.

2.3 O Iluminismo português e a constituição laica da formação docente

A reflexão desenvolvida até então visou a clareza da proposta pedagógica da Companhia de Jesus que, historicamente, constituiu-se como força motriz das propostas formativas gestadas no Brasil desde o início da exploração político-econômica, ora por via de resistência ao método tradicional essencialista, ora pela tentativa permanente da busca pela inovação e renovação do método em questão.

Acerca da conjuntura histórica, a preocupação com a formação docente secular deu-se a partir da Revolução Francesa (1789), de forma embrionária, contudo, imprescindível para o desenvolvimento e fortalecimento do tipo de formação galgada pelos países que, com base no Iluminismo¹⁸ propunham um

¹⁸ De acordo com Abbagnano (2012), o Iluminismo compreende a proposição intelectual humana como compromisso de melhoria social e pessoal da humanidade, bem como a crítica a todo conhecimento e toda a crença estabelecida como princípio único de condução da ação humana. Esse movimento cultural, científico e burguês foi característico do século XVII-XVIII. Se, por um lado, o Iluminismo fundamenta e adota a fé na ciência cartesiana e no poder da razão, ela também se apoia na dúvida perene do próprio conhecimento. Kant, no seu artigo denominado *Was ist Aufklärung?*, afirma ser o Iluminismo/Esclarecimento “a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro

desenvolvimento cultural e das artes sem as limitações impostas pelo *status quo* da nobreza sustentadas por ideais ainda medievos.

Com isso, segundo Tanuri (2000), a formação do professor relacionada à função específica de ensinar se dá, fundamentalmente na institucionalização da instrução pública no mundo moderno, o que significa uma conciliação inata aos objetivos liberais, permeados pelas Reformas Religiosas dos séculos XVI-XVII. “Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal¹⁹ a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos (...)”. (TANURI, 2000, p. 63),

No século XVIII houve a renovação das estruturas educacionais, com a expulsão dos jesuítas do Império português, alimentada pelas muitas reformas (dos Estudos Menores e Maiores e das Primeiras Letras), consequência das propostas de inserção de Portugal no projeto iluminista burguês. O desenvolvimento das artes, da cultural geral e das letras, o incremento da indústria, o progresso científico, o bem-estar e a elevação do nível da riqueza condiziam com um projeto afiançado pelo sistema econômico industrial nascente, pois

O ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava a modernizar Portugal, colocá-lo no nível do Século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra. Por isso, às medidas de remodelação da instrução pública com a criação das aulas régias de primeiras letras, à racionalização das aulas de gramática latina, grego, retórica e filosofia e à modernização da Universidade de Coimbra pela introdução dos estudos das ciências empíricas acrescentou-se a criação da Aula do Comércio e do Colégio dos Nobres. (SAVIANI, 2011, p. 103).

Nesse caminho, com a expulsão da Companhia de Jesus, que supria todo o arcabouço que orientava a formação dos súditos da Corte Portuguesa, fez-se necessário erigir uma nova estrutura de formação, que devia contemplar, também, um docente adequado à proposta do Reino a partir de então. Cumpre ressaltar, contudo, que a concepção que alimentou o ideário formatador da instrução pública portuguesa (que foi defenestrada parcialmente nas colônias, inclusive no Brasil)

indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento – *Aufklärung*”.

¹⁹ Escola Normal compreende um sistema institucional para formação docente, articulando a preocupação com os aspectos formativos científicos e os elementos pedagógicos cruciais para a ação docente. No Brasil, a primeira Escola Normal foi fundada no Rio de Janeiro, em 1835.

contemplou um tipo de ação voltada para a classe burguesa, no sentido de total valorização da estrutura social e produtiva interessante àqueles que assumiam o poder, seguindo o modelo inglês de incorporação e conciliação dos valores econômicos e sociais que a nobreza sustentava, assumida pela nova ordem e classe, a burguesia.

Ilustra-se, desse modo, a incorporação da Matemática e da Filosofia (natural) como essenciais nos estudos preparatórios para as Universidades Portuguesas, a utilização de manuais e de autores modernos, em detrimento dos antigos Aristóteles e Tomás de Aquino, como também a introdução da Aula de Comércio que “dirigia-se diretamente à burguesia mercantil. E o Colégio dos Nobres dirigia-se especialmente à nobreza togada, visando propiciar-lhe uma formação que lhe permitisse integrar-se no novo tipo de sociedade, de base mercantilista, que se pretendia instituir” (*Idem*, p.103).

No Brasil, a assunção das diretrizes definidas pela reforma pombalina ocorreu logo após a aprovação do Alvará de 1759²⁰, que determinou o fechamento dos colégios jesuítas e a organização das aulas régias, que deveriam ser mantidas pela coroa portuguesa. Contudo, é digna de nota a inauguração e organização curricular apresentada pelo seminário de Olinda, fundado por Azeredo Coutinho, bispo católico, em 1800. Pois a instituição defendia e aplicava as bases teóricas fundantes do Iluminismo articulado por Marquês de Pombal em Portugal. Seu plano de estudo, de acordo com Saviani (2011),

concedia um espaço importante para a filosofia na qual ocupava lugar especial a filosofia natural, com os estudos de física experimental, história natural e química. Tudo isso presidido por um espírito primordialmente prático, afastando-se do caráter especulativo de que se revestia o ensino jesuítico de filosofia, conforme esclareciam os próprios estatutos (...). (SAVIANI, 2011, p. 110)

Esse mesmo seminário, em 1836, teve seu estatuto reformulado e passou, com isso, a indicar um método pedagógico específico para a formação clerical. Nesse período, o Brasil, com a vinda da Família Real (1808), passa a ser a sede do Reino, o que lhe garante uma mudança de *status* político. Porém, é latente a

²⁰ Em Saviani (2011), o Alvará é estabelecido em 28 de junho de 1759, ou seja, anterior a Lei de 3 de setembro de 1759, que define a expulsão dos Jesuítas pela voz de Dom José I, exigindo que os religiosos da Companhia “fossem tidos, havidos e reputados como *desnaturalizados, proscritos, e exterminados* do território português e de todas as terras de além-mar”.

necessidade de adequações da Colônia, sob aspectos culturais, artísticos e intelectuais, à Coroa que aqui se estabelecia.

Com preocupação estrutural e administrativa, D. João VI, já em 1808, cria cursos modelados com base nas aulas régias, que foi a opção feita pela administração de Pombal após a expulsão dos Jesuítas, em 1759. Foi criada a Academia Real de Marinha e Militar; foram instituídas aulas de cirurgia, na Bahia e no Rio de Janeiro, aulas de medicina; enfim, toda uma gama instrutiva direcionada à infraestrutura necessária à estadia da família real, sem nenhum grande avanço no tocante à generalização e democratização do conhecimento e da escola.

Vale citar, contudo, que houve a iniciativa tanto em Portugal, como no Brasil, da secularização da função docente/magistério, visto que, estabelecidos exames (pelo Alvará de 28 de junho de 1759) com o objetivo de comprovar conhecimento e habilidade pedagógica para ensinar, ficavam privados do exercício profissional aqueles que não fossem aprovados por esse mecanismo legal.

No que tange à instrução pública, que também foi elemento de discussão na reforma pombalina, alguns projetos foram forjados sem sucesso, principalmente após a Proclamação da Independência, em 1822. Dentre eles, podemos citar “*A Memória de Martim Francisco*” que, *grosso modo*, organizava a instrução pública em três graus:

O **primeiro grau** cuidaria da instrução comum tendo como objeto as verdades e os conhecimentos úteis e necessários a todos os homens, e teria a duração de três anos, abrangendo a faixa etária dos 9 aos 12 anos de idade. O **segundo grau**, com a duração de seis anos, versaria sobre os estudos básicos referentes às diversas profissões. E o **terceiro grau se destinaria a prover educação científica para a elite dirigente do país** (SAVIANI, 2011, p. 120, *grifo meu*).

Evidencia-se, na períclope citada, que a proposta ganha contornos nítidos dos interesses da burguesia brasileira, exatamente por insistir em um tipo de instrução que privilegiaria um grupo específico e limitado da população – o grupo que iria dirigir o país –, sob a égide de um conhecimento científico, iluminado, erudito e sofisticado. Contudo, a incongruência da normatização da instrução permanece até que, em 1824, com a outorga da Primeira Constituição do Império Brasileiro por parte de Dom Pedro I, torna-se tangível a despreocupação em relação à instrução pública, sendo limitada, a uma única frase, a orientação sobre o tema: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”.

Com essa referência na Constituição, em 1827, foi criada a Lei que determinava a Escola de Primeiras Letras. Essa Lei minimizou todos os projetos da instrução a uma mínima interferência do Governo Central acerca da formação primária, pois a escola de Primeiras Letras tornou-se a única instituição de responsabilidade do governo e de oferta pública. Em 1834, com o Ato Adicional à Constituição do Império, há uma desobrigação do Governo Central em relação à escola primária e secundária, transferindo a responsabilidade às províncias. A escola primária contemplava, enquanto currículo: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, princípios da moral cristã e da doutrina e religião Católica (na constituição da nova nação, o Catolicismo era a religião oficial) (Cf. Saviani, 2011, p. 128).

O método de ensino mútuo²¹, utilizado neste momento, divulgado em 1808 e oficializado em 1827, contemplava e dirimia necessidades materiais fundamentais da instrução, isto é, objetivava a aceleração e difusão do ensino atingindo as massas, com um custo baixo. Esse método, conhecido também como lancasteriano e monitorial, visava a um processo civilizatório da nova nação, contemplando conhecimentos básicos, rapidamente difundidos, como força motriz de uma sociedade em ascensão. No entanto, sem elementos conceituais e formativos suficientes para a função docente que sustentassem a possibilidade científica de aprofundamento dos conhecimentos escolares.

A formação dos professores, neste período, dava-se inclusive dentro do quadro de alunos que se destacavam no sistema de ensino mútuo. Conforme Neves (2012, p. 04), chegou-se a registrar no “Ceará uma Escola Normal de Ensino Mútuo, sob a responsabilidade do Tenente de Caçadores de 1ª linha, Sr. Antonio José Moreira (...)”. Tanuri (2000, p. 63) destaca que o método de ensino mútuo foi “realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que, aliás, seria retomada pelo estabelecimento dos ‘professores adjuntos’”.

Como se vê, embora houvesse ao longo do tempo a permanente tentativa de realimentar e estabelecer a estrutura reformadora iluminista, principalmente no que tange à normatização da formação e admissão de professores, com uma concepção

²¹ Esse método de ensino foi proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster. O objetivo é garantir o aproveitamento dos alunos mais avançados em certos conhecimentos como auxiliares no ensino de classes numerosas. O professor é tido como supervisor, sendo que a pedra de toque está no método e não especificamente na produção intelectual do professor e do aluno.

epistemológica mais prática, empírica e natural, tal asserção esbarrou nos diversos problemas que se arrastaram por décadas na implementação do sistema de instrução pública brasileira, inclusive nas contraposições assumidas por parte do governo em minimizar a influência do método tradicional jesuíta, como também na dificuldade de fortalecer um método que superasse as limitações impostas pela erudição eclesiástica exacerbada.

No bojo dessas transformações, contudo, vale destacar a organização e o estabelecimento das Escolas Normais, que surgem como ideário no contexto da Revolução Francesa (1789). No Brasil, apesar das muitas tentativas de implantação das Escolas Normais, iniciadas primeiramente no Rio de Janeiro, em 1835, para formação docente, as condições de instrução eram precárias. As exigências de ingresso eram limítrofes e voltadas a conteúdos e planos de escolas primárias, o que as caracterizariam como um ensino de baixa qualidade. Assim, “à República caberia a tarefa de desenvolver qualitativamente e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário (TANURI, 2000, p. 67).

No entanto, com a Proclamação da República em 1889 e o advento do século XIX, até 1960 com o Golpe Militar e o Estado de Exceção, a educação caracterizou-se, pela “expansão da ideologia liberal e positivista, característica da burguesia leiga; o Estado, aos poucos, implementa uma política educacional cada vez mais distante do catolicismo” (MIRANDA, 2008, p. 40). Além disso, nesse ínterim, há a introdução dos princípios pedagógicos centrados na intuição e no conhecimento pragmático voltado à criança a partir da perspectiva educacional da Escola Nova em 1932.

2.4 Ascensão do método empírico/intuitivo: um projeto modernizador

Neste clima de incertezas e transições, não somente políticas e sociais, mas também educacionais, a compreensão do método intuitivo torna-se fundamental, pois garantirá a percepção da transformação propositiva do processo ensino-aprendizagem, desenvolvida a partir de demandas especificamente industriais, por conta do necessário desenvolvimento brasileiro a partir da República.

A preponderância dos projetos políticos que vigoraram no início da década de 1930 no Brasil, com as distintas forças contrárias e lutas ideológicas tentando fazer

prevalecer seus interesses, oxigenaram as discórdias educacionais frente a necessidades ligadas ao progresso econômico brasileiro. A feitura de um projeto didático-metodológico deveria coincidir com ideias tipicamente republicanas e liberais, além de salvaguardar os interesses burgueses. Pois

(...) a escola tem uma função essencial para a política e para a estabilização do regime republicano dado que, com a institucionalização do sufrágio universal, o Estado necessita de cidadãos que saibam ler, escrever, compreender e pensar, sendo ainda capazes de perceber as virtudes da organização social alcançada até o momento, aspectos dos quais a instituição escolar tem descurado. Estas críticas, embora apontem suas falhas, consideram a escola primária como a peça fundamental para a difusão do sistema de valores burgueses, devendo a ele adequar-se cultural e economicamente (VALDEMARIM, 1998, p. 67-68).

Como se constata na citação, uma educação formatada em dogmas e verdades descontextualizadas inviabilizaria o projeto de crescimento industrial, visto que é imprescindível a qualquer sociedade que pautue sua política econômica na livre iniciativa formar mão-de-obra adequada às exigências produtivas. Como explana Saviani (2011),

esse método pedagógico, conhecido como método intuitivo ou *lições de coisas*, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados de século XIX. (SAVIANI, 2011, p. 138)

É interessante notar que as bases filosóficas de formulação do método intuitivo estão alicerçadas em Francis Bacon²² e John Locke²³, precursores do método moderno fundado no conhecimento como modo de compreensão dos fenômenos naturais, na percepção das leis e do funcionamento do mundo físico. As ideias inatas são inexistentes para estes pensadores, o que invalida toda constituição essencialista do saber sustentada pela proposta tradicional. Por isso, a experiência torna-se o elemento central do conhecimento humano, pois a razão se constituiu a partir daquilo que perpassa nossos sentidos, isto é, é formada pelas experiências.

²² Filósofo e político Inglês do século XVII, dedicou sua vida intelectual à difusão da experiência prática da ciência, isto é, à composição de um método científico empírico.

²³ Filósofo inglês do século XVII muito conhecido pelos seus escritos políticos. Contudo, sua produção sobre o método empírico contribuiu profundamente como alicerce ao método intuitivo aqui discutido. A partir da sua obra *Ensaio acerca do Entendimento Humano*, ele investiga como o ser humano compreende o mundo e como o pensamento se estrutura.

Assim, o método intuitivo pode ser caracterizado como sendo didática e epistemologicamente estabelecido de modo

concreto, racional e ativo (...) este nome de método intuitivo corresponde ao método experimental em uso quando se pretende os graus mais elevados do ensino. A experimentação é um procedimento aperfeiçoado de observação (VALDEMARIM, 1998, p. 68).

No campo da formação de professores, o método intuitivo trouxe transformações introduzindo, no modo de aprender a ensinar dos professores direcionados ao ensino primário, o cuidado com o método. Segundo Tanuri (2000), a formação nesse contexto privilegiou o valor da observação nas Escolas Normais, houve um acréscimo significativo das matérias científicas o que, somando-se à extensão do curso (quatro anos), qualificaram-se os processos de ingresso, além de ser exigida uma apropriação mais eficaz da cultura enciclopédica. Saviani (2011), a propósito da questão do método e sua influência na prática docente, afirma:

O que estava em questão era, portanto, o método de ensino entendido como uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto, foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro, que, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converte no material essencial para o professor, expondo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades que representem a orientação metodológica geral prescrita. (SAVIANI, 2011, p. 139)

Foi nesse terreno fértil que a Escola Nova estabeleceu suas bases no Brasil, pois com as transições sócio-políticas da década de 1920 e com a crescente industrialização em todo o mundo, preparar o país para os desafios do crescimento econômico era vital. Contudo, foi também em tal contexto que vários intelectuais preconizaram a importância de uma escola pública de qualidade, sem interferências religiosas, portanto, laica, obrigatória e gratuita. Um dos principais nomes desse grupo foi Anísio Teixeira que, alicerçado nas teorias de John Dewey, de quem foi aluno, vislumbrou uma escola que deveria garantir um conhecimento mais prático, crítico e reflexivo, portanto, menos contemplativo.

John Dewey, por sua vez, foi influenciado pelo pragmatismo do americano Willian James que, no início do século XX, propôs uma filosofia da educação e uma pedagogia que privilegiava, de modo específico, a experiência e a prática. Como tal, essa teoria se configurou avessa a todo conhecimento contemplativo, metafísico, essencialista e idealista estabelecido por Kant e Hegel. Charles Peirce, outro representante do pragmatismo, em uma palestra pronunciada em 1878, afirmou que

o pragmatismo volta as costas resolutamente e de uma vez por todas a uma série de hábitos inveterados, caros aos filósofos profissionais. Afasta-se da abstração e da insuficiência, das soluções verbais, das más razões *a priori*, dos princípios firmados, dos sistemas fechados, com pretensões ao absoluto e às origens. Volta-se para o concreto e o adequado, para os fatos, a ação e o poder (ARANHA, 1994, p. 217).

Como é possível notar, quase como um pressuposto heraclítico, não existe nada fixo que determina um tipo de conhecimento imutável que não possa ser revisto, dependendo da sua aplicabilidade e funcionalidade. Desse modo, a fruição do saber está no fato deste conhecimento possibilitar o desenvolvimento completo do ser humano e da sociedade, não só em sentido material.

Com isso, Dewey, nessa conjuntura teórica, discute a questão do conhecimento sob o ponto de vista do pensar reflexivo, que para ele é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1979, p.13). Se a proposta é redefinir o que é verdade do ponto de vista da *práxis* (ação, prática-teoria) e não mais do dogma, com determinação fixa e intransponível do conhecimento essencial e idealista, torna-se, desse modo, fundamental definir, que tipo de pensamento garante ao ser humano respostas coerentes e concretas acerca das adaptações dos nossos conceitos a realidade.

Assim, o “pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega” (DEWEY, 1979, p.18). Nesta citação, Dewey clarifica sua concepção de pensar reflexivamente, no tocante à percepção do conhecimento como consequência da incompletude do próprio conhecimento. A reflexão, nesse caso, se aplica sempre à necessidade da resolução de um problema colocado, possibilitando aos sujeitos sempre a aproximação daquilo que está sendo aplicado enquanto problema, visualizando e refletindo, desse modo, sobre uma solução que se aproxime das experiências já tidas por esses sujeitos. Ademais, seria completamente inútil proporcionar qualquer resolução de problema com intuito de provocar no educando uma reflexão, se tal problema estiver distante da experiência que ele já acumulou na sua vivência.

Com isso, a educação caracteriza-se como uma atividade diretiva que contempla a experiência como elemento constituidor do conhecimento, que, por sua vez, não tem um fim em si mesmo, mas se efetiva nas ideias que são colocadas como hipóteses, verdadeiras ou não, na medida em que atendem, de forma

instrumental, a solução dos problemas experimentados pelo ser humano. A crítica à educação tradicional é feita no momento em que a livre iniciativa, que visa à autonomia e a criação, alimenta um ideal democrático de educação e conhecimento, pois esses elementos contrastam com a submissão e a repetição de um saber estabelecido característico da educação tradicional e reprodutivista.

Por fim, a educação progressiva e nova supõe a potencialização das experiências do sujeito nunca desvinculado da vida e da aprendizagem. Nesse sentido, o professor acaba sendo reduzido a guia desse processo, como afirma Dewey (1979, p.43): “aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto a iniciativa lhe cabe. O professor é guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem”. Nesse caso, cabe ao professor conhecer profundamente as experiências e o contexto de vida dos alunos, para exercer com mais eficácia e êxito sua condução e ajudá-los a formar hábitos de reflexão.

A proposta educativa da Escola Nova reverberou durante décadas nos projetos e nas políticas educacionais brasileiras. Salvo peculiaridades nos Estados, a concepção epistemológica com base na Ciência Moderna, empírica e experimental, submete, ainda hoje, uma noção tradicional de método, inclusive, fazendo com que fosse criado um estigma em torno do conceito “pedagogia tradicional”.

As investigações até aqui realizadas dão conta de que, por mais que as bases científicas se reestruturem, se realimentem e passem constantemente por estados de entropia didático-metodológica, quase sempre o binômio teoria⇌prática encontra-se desvinculado no espaço escolar, que é campo fértil de renovações teóricas a partir da prática.

Com isso, se em certos períodos históricos a busca por uma base científica moderna era uma questão imperiosa para manutenção do conhecimento, hoje podemos nos perguntar se ela é suficiente para responder aos desafios, não só unilaterais do conhecimento científico, mas acerca da formação docente e seu papel central na formação de sujeitos críticos e éticos, responsáveis social e ecologicamente.

Com o estabelecimento da Lei 5692/71 no bojo da Reforma do Ensino de 1° e 2° grau, houve um acentuado processo de caracterização da formação docente voltada para as questões práticas da condução e universalização do ensino para o

progresso socioeconômico brasileiro. Contudo, o despreparo do pessoal docente ainda era evidente. Por isso, com essa nova estrutura política – permeada pelo Estado de Exceção – e com o acesso da população ao ensino básico, “a escola vê surgir no seu interior uma divisão pormenorizada do trabalho, com o surgimento dos especialistas no espaço escolar, os quais se transformam em planejadores e os professores em executores” (ENS, PAIVA e GROXKO, 2008, p. 3462).

O processo de redemocratização do Estado Brasileiro, a partir de 1985, e da Constituinte, em 1986, alçou um esforço de qualificação da formação de uma sociedade cidadã, edificada em leis que previam refletir todos os setores da sociedade civil, debatendo os princípios básicos de uma educação nacional que pudesse pôr fim aos problemas históricos que assolam a qualidade educacional.

No tocante à formação continuada dos professores da Educação Básica, sua problematização assume centralidade com a **Lei 9394/96**, que, no Título VI, artigos 61 e 67, especifica que a formação contínua deve ser oferecida aos profissionais da educação dos diversos níveis de ação. Além disso, a formação continuada no espaço da escola aparece, no artigo 61, inciso I, com a seguinte redação: “a formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: a associação entre teoria e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (Brasil, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), deixando vago, como é notório, quais instrumentos que devem ser usados para esse fim, isto é, para a formação contínua do professor no contexto da escola. Isto, a nosso ver, reforça a necessidade de um Projeto Político Pedagógico que garanta, pela reflexão permanente da comunidade escolar, uma ação microcoerente com as necessidades da escola no seu espaço e tempo específicos.

Corroborando com essa expectativa, clarifica-se, na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define diretrizes para a Educação Básica, a perspectiva de pensar o Projeto Político como articulador das responsabilidades dos entes federados no tocante à educação. Como é exposto no art. 43, parágrafo 2º, “cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação – nacional, estadual, municipal –, o contexto em que as escolas se situam e as necessidades locais e de seus estudantes”.

Já no Capítulo I, sobre o projeto político pedagógico e regimento escolar, art. 44, acentua-se a importância do projeto no sentido de ser “instância de construção

coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social [...]” (Brasil, 2010. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010). Paralelo ao sentido de coletividade e colaboração, presente nas normatizações do sistema educacional sobre a formação docente, está o tema da autonomia partilhada, a qual toda instituição escolar participa, tanto por seus gestores, quanto pelos docentes.

Com isso, a própria resolução pontua que o projeto político deve ser uma construção democrática, articulada às necessidades micro e macro, respondendo, aos objetivos da comunidade como um todo. Para tanto, a formulação do projeto não pode prescindir do conhecimento e prática pedagógica adquirida pela experiência dos docentes em relação a todos os temas de interesse do projeto, como, principalmente, da própria formação docente.

O próximo capítulo acentua a constituição formativa docente no contexto escolar, tendo em vista, não obstante, os aspectos históricos e legais da formação continuada, a concepção estabelecida e gestada no âmago de um grupo de professores em uma instituição educacional privada de educação básica no município de Curitiba.

3 A CONTEMPORANEIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA CONCEPÇÃO COLABORATIVA DE CONHECIMENTO

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

(MORIN, 2007, p. 55)

Este capítulo focaliza a questão da formação de professores a partir do binômio teoria↔prática, explanando a possibilidade de a formação instituir-se, no contexto escolar, enquanto uma ecologia da ação²⁴ docente retroalimentada e desenvolvida dentro do conjunto de conhecimentos gestados pelos docentes como sujeitos de saberes. Cumpre ressaltar que, embora a base teórica abordada garanta um arcabouço de análise sobre essa opção formativa, a inserção da experiência do grupo de docentes do Colégio em questão, em momento oportuno, tem por objetivo discutir a formação continuada, tendo a prática como fonte de saberes para a sistematização da teoria.

Ademais, a tessitura desse trabalho trouxe, *de per se*, a exigência de clarificação de alguns conceitos que envolvem a exposição da formação continuada no espaço escolar e seus contextos históricos, no sentido de evidenciarmos a opção do Colégio e grupo de professores em relação à formação continuada, distinguindo-a da educação permanente e de outros sistemas formativos que se configuraram não por e para dentro da prática docente, mas como exigências político-ideológica e econômica, impostas ora em âmbito nacional, ora sob uma exigência institucional.

Desse modo, optei por desenvolver, preliminarmente, uma reflexão sobre os conceitos que irão alicerçar e distinguir a análise, neste capítulo, da formação docente no contexto escolar com o objetivo de clarificar a opção pela concepção

²⁴ De acordo com Morin (2007, p. 87), ecologia da ação é, “em suma, levar em consideração a complexidade que ela supõe, ou seja, o aleatório, acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência de derivas e transformações”. Desse modo, a certeza de que a ação além de ser uma decisão é também uma aposta que poderá causar consequências incertas pelas interações travadas no ambiente. Assim, “toda ação escapa à vontade de seu autor quando entra no jogo das inter-retroações” (*Ibid.*, p. 88). Os conhecimentos docentes produzidos de modo colaborativo não prescindem da incerteza e das variáveis interpretativas dos sujeitos que se reconstituem no ambiente colaborativo onde interagem e convivem.

feita, sob um viés não só metodológico, mas também epistemológico. Para tanto, recorri a algumas discussões já realizadas por diversos autores sobre os conceitos que permearam histórica e ideologicamente a formação docente no Brasil, com o intuito de compreender de maneira mais verticalizada o tema proposto.

Constitui-se, desse modo, como objetivo deste capítulo, examinar como a opção de formar-se no contexto da escola pode articular, sob um aspecto colaborativo, os conhecimentos desenvolvidos na área em questão do colégio *lócus*²⁵ da pesquisa, contribuindo, assim, para uma prática interdependente aos estudos e a base epistemológica²⁶ que o grupo estruturou como opção formativa da área.

Assim, efetivo esta discussão visando responder, como pergunta secundária, como, na contemporaneidade, o espaço escolar pode contribuir para garantir um aprofundamento na formação continuada do docente, tendo como fundamento a produção colaborativa do conhecimento?

É nesse sentido que, no ponto em que nos encontramos, faz-se necessário apontar alguns elementos de análises que nos possibilitem a verificação do “porque” prevalece hoje, nas proposições de alguns teóricos, a percepção de que a formação docente não pode prescindir da “formação continuada”, no sentido de responder aos desafios da educação contemporânea. Além disso, a assunção de uma postura investigativa como caracterizadora da função/ação docente sob um aspecto social.

²⁵ Esta discussão sustenta dois elementos interdependentes e dialógicos do ponto de vista pedagógico-formativo, que é a prática e a teoria que se inter-retro-alimentam. Pensar o espaço escolar como espaço privilegiado de formação significa conceber a docência como estatuto de competência para articular saberes a partir dos desafios e conflitos permanentes vivenciados no campo de ação, que é a escola no seu contexto específico. Essa ação intercala certezas/incertezas; sucessos/insucessos; conhecimento/desconhecimento. Portanto, o *lócus* dessa aproximação conceitual e prática destaca a formação continuada de professores de um Colégio de grande porte da cidade de Curitiba, da área de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso. Essa experiência se enquadra na concepção formativa colaborativa, no sentido de estudos, análises contextuais, aproximações de currículos, produção de concepção da ciência e constituição de uma base epistemológica própria que conduz e ressignifica a prática docente do grupo.

²⁶ Como aspecto da formação continuada e como consequências dos estudos e sistematizações em momentos específicos de estudos, o grupo de professores desenvolveu, a partir dos estudos do próprio grupo, uma base de conhecimento que transita por todas as disciplinas da área: o transumanismo. Essa referência teórica concebe um elemento ético predominante na produção dos saberes do grupo e no trato com o currículo desenvolvido com os educando, que avança na abordagem, estratégias e metodologia.

3.1 A Formação de professores na sua multiplicidade conceitual

É indispensável nesta discussão apontar para uma anuência mínima dos termos carregados de significados e contextos no que tange à clareza e desenvolvimento dos seus sentidos. Com isso, longe de conceituar definitivamente os termos, pretendo usá-los como elementos problematizadores, pois, na esfera da produção científica, ainda não há consenso absoluto sobre a real interferência na opção histórica de cada projeto formativo.

Assim, de forma breve, apresentarei pontualmente os termos: *reciclagem*; *treinamento*; *aperfeiçoamento* e *capacitação*. Essa reflexão tecerá as bases para aprofundar nossa reflexão, no intuito de adentrarmos de modo mais sistemático o tema da formação continuada: *educação permanente e formação continuada no espaço escolar*.

3.1.1 Reciclagem

De acordo com Rodrigues (2005, p. 12), o termo **reciclagem** apresenta-se como “formação complementar dada a um profissional, para permitir-lhe adaptar-se aos progressos industriais, científicos, pedagógicos etc”.

Para Marin (1995), a concepção formativa estabelecida pela apropriação do termo *reciclagem* no espaço da formação do professor possibilitou uma oferta significativa de cursos descontextualizados por parte de algumas instituições e redes de ensino, alimentadas pela superficialidade no trato dos temas abordados, além de garantir apenas minimamente o amplo processo formativo que se compreende como possível atingir no campo formativo docente. Essa proposição formativa fez-se presença forte na década de 1980, antes da Lei 9394/96.

3.1.2 Treinamento

O termo **treinamento**, por sua vez, aparece na Lei 9394/96, artigo 87, parágrafo 4, com a seguinte redação: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (LDBEN). De acordo com Marin (1995, p. 15), o sentido de

treinamento compreende uma descaracterização do docente como ser pensante e transformador na sua ação. Embora a terminologia “treinamento” ofereça elementos importantes para certas áreas do conhecimento, ele foi usado de maneira infeliz como estratégia formativa do profissional da educação que tinha uma formação inicial precária.

3.1.3 Aperfeiçoamento e Capacitação

O termo **aperfeiçoamento** traz a ideia de “perfeição”. Ou seja, tal conceituação assemelha-se à constituição de um sentido de perfeição, no ato ou na ação de ensinar, por meio desse tipo formativo. Para Marin (1995),

não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano. (MARIN, 1995, p. 16)

Já o termo **capacitação** apresenta o germe conceptual da formação continuada, visto que a ideia de capacitação engloba a percepção da necessidade de se adquirir algumas competências para a ação docente, embora possa sugerir, também, algumas incongruências na conceituação. Contudo, alguns limites foram se impondo, no sentido de serem apresentados “pacotes”, “produtos” de pseudo valor formativo, aceitos por parte dos profissionais da educação de forma acrítica, até mesmo como composição estratégica de um mercado de venda e apropriação de um conhecimento acabado.

Após apresentar os conceitos que permeiam a discussão da formação do professor, cabe ressaltar a necessidade de recondução à discussão norteadora desse trabalho que transita entre a formação docente no contexto escolar e a caracterização epistemológica da constituição formativa sob uma concepção colaborativa de conhecimento, isto é, o espaço escolar considerado como lugar privilegiado de produção, relação, aprofundamento, transmissão e apropriação de conhecimento, considerado na sua temporalidade e significância contextual. Por isso, ponderarei duas categorias formativas fundamentais para a compreensão da opção estrutural da formação do grupo citado a partir da escola, isto é, a *educação permanente* e a *formação continuada* no contexto escolar, considerando, nessa análise, a importância da cultura escolar no seu contexto micro.

3.2 A Educação Permanente e seus pressupostos teóricos

De acordo com Cardoso (2009), a discussão sobre a educação permanente²⁷ vem de longa data. As primeiras manifestações sobre a formação que deve envolver o sujeito por toda a vida ocorreram já na Revolução Francesa, em 1789, e na Inglaterra, em 1919, no *Relatório do Ministério da Reconstrução da Inglaterra*. Este documento era ligado à educação de adultos e afirmava que a educação permanente deveria cercar toda a vida do cidadão, o que a caracterizava como universal.

Contudo, afirma Cardoso (2009) que,

na década de 70 dois autores destacam-se ligados a Educação Permanente: Paul Legrand e Edgar Faure. No relatório intitulado *Une introduction à l'éducation tout au long de la vie* publicado em 1970 por Legrand, dentro de uma perspectiva humanista, a Educação Permanente parecia representar um esforço para reconciliar e harmonizar os diferentes momentos da formação, enfatizando a unidade, a globalidade e a continuidade do desenvolvimento do indivíduo. (CARDOSO, 2009, p. 08)

Ainda nessa perspectiva, Edgar Faure publica, em 1972, um documento chamado *Learning to be: the world of Education today and tomorrow*, que foi arcabouço para o Relatório da UNESCO, chamado Relatório Faure, efetivando o termo *Educação Permanente* como elemento central de discussão para a superação das dificuldades enfrentadas por diversos países acerca das políticas educacionais e

²⁷ Visto que a Educação Permanente, neste momento da discussão, submete o sentido de “formação continuada” o qual iremos abordar mais adiante, vale pontuar que a Educação Permanente, abordada pela UNESCO, apresenta essa opção com um objetivo de formar o sujeito por toda a vida, como também formá-lo pelas diversas relações sociais que ele tem. Faremos uma intencional abordagem sobre a questão das relações dentro da instituição escolar, no sentido dela ser formativa, por isso, não privada de ideologia que sustenta a perspectiva dominante. De acordo com o Dicionário de Filosofia Abbagnano (2012), a palavra educação deriva do termo em latim *educatio*, que, em geral, designa a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são técnicas de uso, produção e comportamento mediante as quais um grupo é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto de modo mais ou menos ordenado e pacífico. O Autor afirma ainda que a Educação pode ser caracterizada em duas sociedades especificamente. Na sociedade primitiva a educação é vista como meio para garantir a *imutabilidade* das técnicas de que dispõe. Já na sociedade “civilizada” a educação é utilizada como meio de mudança, tornando flexíveis e corrigíveis as técnicas de que dispõe. O autor destaca que a educação, no segundo tipo de sociedade, caracterizada pela predominância na nossa sociedade (embora esses dois modelos possam existir concomitantemente), é definida não do ponto de vista da sociedade, ou do grupo, mas sim do indivíduo, que tem um acúmulo cultural e o percebe como possibilidade de transformação a partir de tal conhecimento. Contudo, a educação acentuou sua característica formadora a partir da pedagogia do século XX, isto é, ela passou a ser vista como um processo de humanização, que não compreende apenas ao aspecto do crescimento, mas atinge a pessoa por toda a vida e como um todo.

do desenvolvimento econômico. É nesse sentido que, segundo Cardoso (2002, p.9), Edgar Faure entendia a educação permanente com sendo “a expressão de uma relação envolvente entre todas as formas e momentos do processo educativo”.

Em 1972 e 1978, a UNESCO e a OCDE imprimem um sentido de Educação Permanente como “a formação total do homem, segundo um processo que prossegue durante toda a vida” (*ibid.* p. 10). Nota-se que o contexto em que a educação permanente aparece nos documentos da UNESCO é de resposta a um processo político e econômico mundial de crises e de crescimento do capital e da produção em larga escala. Toda a conjuntura social da década de 1970 resvalava na expectativa de crescimento por parte dos países desenvolvidos e na transferência de capitais aos países em desenvolvimento: algumas empresas fixavam suas filiais nesses países em desenvolvimento na busca de mão-de-obra barata e disciplinada, além da forte influência neoliberal, a partir da década de 1990.

Em termos de Brasil, a utilização da nomenclatura Educação Permanente, na década de 1990, foi revisitada sob uma perspectiva de formação para a empregabilidade. Em meados desta mesma década, esse conceito foi bastante relacionado à Educação de Jovens e Adultos. Com isso, o sentido humanístico presente na constituição do termo perde espaço, uma vez estabelecida como propósito formativo para toda a vida no contexto neoliberal.

No caso da profissão docente, esse termo foi sendo gradualmente substituído pelo termo ‘formação continuada’, o que parece evidenciar certo adensamento do sentido proposto de educação permanente, mas que perdurou a partir da década de 1990 no Brasil, quando a formação docente se caracterizou por ser individualizada e comprometida com uma concorrência financiada pelas benesses que o educar-se permanentemente trazia no sistema capitalista neoliberal, que exigia um profissional não só atualizado, mas capaz de aplicar de maneira coerente às técnicas apreendidas em favor do sistema econômico vigente.

Contudo, as bases teóricas que sustentaram a condução formativa a partir do século XX para uma Educação Permanente evidenciavam a tentativa humanista de alimentar um projeto educativo conectado, sim, ao projeto de desenvolvimento econômico mundial, mas que previa uma educação para as transformações, para as mudanças sociais e econômicas, ou seja, não mais explicitamente essencialista, mas também humanizadora.

No tocante à formação docente, esse projeto de formar-se por toda a vida ofereceu alicerces para o que hoje entendemos como *formação continuada*. Cumpre, portanto, aprofundarmos essa perspectiva para darmos conta do nosso propósito, que é cercar as concepções formativas da profissão docente, porém, enfatizando e categorizando os elementos a partir da escola.

3.3 A formação continuada colaborativa do professor no espaço escolar: uma experiência ético-formativa

A formação docente, tendo a escola como espaço privilegiado de sistematização, estudo e produção colaborativa – considerada enquanto cultura²⁸ própria, mas também, socialmente constituída de maneira concomitante – pressupõe como já apresentado, um professor que entenda que o processo de maturação e desenvolvimento intelectual humano perpassa toda a vida do sujeito, que é individual, cultural e histórico. Por isso, retomando a concepção de Edgar Faure (1974), a formação que permeia toda a vida deve estar fundada em uma base cultural, humana e epistemológica que, do ponto de vista educativo, sustenta uma visão de professor em constante formação. Desse modo,

a partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A idéia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapasse os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos. (FAURE, 1974, p. 225)

²⁸ Abbagnano (2012, p. 261) destaca que “formação” no seu amplo sentido, filosófico e pedagógico “indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de *cultura*, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos”. Portanto, “formação” estreita sua relação conceitual com o termo *cultura*, que apresenta basicamente dois sentidos: num primeiro sentido, ligada a uma concepção de “formação do homem, sua melhoria e seu refinamento”; no segundo sentido, como o “produto dessa formação, ou seja, o conjunto de modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização”.

Destaco a percepção de Faure de ser a pessoa um ser inacabado, portanto, um infinito de possibilidades intelectuais, pois o ser humano só é porque está sendo, “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento...” (FREIRE, 2009, p. 50). Esse inacabamento, de acordo com Paulo Freire, constitui o ser ontologicamente. Por isso, o professor, consciente da sua finitude, capaz de julgar e sendo histórico-cultural, aprende pelas contradições das utopias sustentadas teoricamente e pelas concretudes das ações educativas, conjugadas às tensões sociais, econômicas e culturais presentes na história dos grupos e dos indivíduos, o que possibilita um posicionamento objetivamente ético no forma-se e na formação do outro.

Como ser inconcluso, o humano reelabora e reestrutura a forma de agir, em consonância àquilo que lhe é oferecido culturalmente – portanto, o ‘outro’ é substrato formativo para todos-grupo. Porém, o sujeito é também constituído pela própria individualidade que sobrepuja, de diversas formas, as estruturas estabelecidas. Parte do conhecimento no processo de desenvolvimento intelectual e ético é elaborado no âmbito escolar, o que significa dizer que é também nesse ambiente que o educando-educador aprende a se autoposicionar frente ao mundo e aos outros, de forma autônoma.

Ao guindar a questão da autonomia, Paulo Freire, na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, assume a importância de discutir o humano educando-educador como ser essencialmente incompleto, visto que o respeito à sua autonomia e dignidade é indispensável para instigar uma existência de completude no outro, por meio do seu conhecimento, que, na esfera educativa, reflete como foco de um trabalho docente coerente à vocação do ser humano com ser ético. Assim

o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (...) O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2009, p. 59).

O posicionamento ético-formativo deve ser alimento sempre do ponto de vista da “outridade”, ou seja, para que a percepção do sujeito seja completa, se faz

necessário entender o outro como outro “eu”, como percurso para a constituição de uma ética do humano. Assim, a ação formativa docente deve ser feita em favor e para o outro, tangenciando a principal característica da profissão docente, que é, metodologicamente, ser colaborativa, isto é, contínua e feita com os pares em um contexto educativo.

Marcelo Garcia (1999, p. 25) apresenta, nesta perspectiva, o conceito de “formação de professores” como sendo uma área de pesquisa e reflexão em que os professores em formação ou em exercício se comprometem, individualmente ou em equipe, no aprofundamento dos seus conhecimentos, possibilitando, desse modo, intervir de modo mais competente no seu jeito de ensinar e aprender.

O autor destaca ainda quatro níveis principais no processo formativo do professor: a) Fase pré-treino: caracterizado pela experiência no processo de formação na educação básica que todos os professores vivenciam; b) Fase formação inicial: relacionada a apropriação do conhecimento pedagógico e específico, em uma instituição que tem como foco a formação docente; c) Fase de iniciação: período de aprendizagem prática – período de sobrevivência; d) Fase da formação continuada: caracterizado pelo desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino.

Por sua vez, Imbernón (2011) destaca que a formação continuada deve se dar a partir da escola, com o intuito de garantir a constituição de um professor que possui uma prática epistemológica pertinente e necessária a auto e heteroformação. É ainda, nessa via, que o autor afirma ser imprescindível

formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. (IMBERNÓN, 2011, p. 15)

É nesse sentido que a opção da formação continuada, sob uma perspectiva colaborativa, alicerça a prática de um docente sujeito e não simples transmissor de conhecimento. Em outras palavras, a característica marcante do método de produção colaborativa de conhecimento fundamenta-se solidamente na perspectiva de uma construção conjunta da aprendizagem. Assim, uma vez que um grupo de professores, de maneira autônoma, se reúne para constituir uma reflexão séria sobre a opção de trabalho, a prática diária, bem como estudar os elementos centrais de formalização metodológica e teórica utilizada pelo grupo, a produção e

construção do saber se fazem porque o próprio grupo estabelece rumos de trabalho docente, incorporando um sentido ético e epistemológico a partir da prática e da experiência contextual.

Veiga (2008), embora estabeleça, fundamentalmente, uma profunda reflexão sobre o projeto colaborativo que compõe a estruturação da aula, aponta para a organização colaborativa dos professores. Ela afirma que, não obstante seja muito comum, conceitualmente, a aproximação entre cooperação e colaboração enquanto concepção de trabalho docente, cada termo traz uma carga metodológica bem distinta na sua efetivação. Segundo a pesquisadora, a palavra *cooperação*, do verbo latino *operare*, retoma a noção de operar, executar, enquanto que *colaboração* tem raiz no termo latino *laborare*, que remete a ideia de trabalhar, desenvolver atividades, isto é, trabalhar conjuntamente.

É por isso que a postura passiva, reprodutivista social e ideológica, por sua vez, não consciente das contradições e das diversas verdades que alicerçam o conhecimento –, não encontra base em um sistema formativo docente que incorpore a colaboração como método de trabalho e produção. Pois, “no grupo colaborativo profissional²⁹, todos assumem a responsabilidades de cumprir os acordos agendados e as responsabilidades negociadas” (*Ibid.*, 2008, p. 272). Por outro lado, se houver o domínio ou a imposição hierarquizada de um poder arbitrário externo que conduza os trabalhos, sem a consideração eficaz dos conhecimentos dos indivíduos na constituição do saber do grupo, a percepção de manipulação se sobressai e anula a possibilidade de uma formação real, significativa e transformadora a partir da prática alimentada e realimentada pela teoria.

Importa dizer, contudo, que a dinâmica formativa colaborativa não pode prescindir de um grupo docente disposto a expor suas vertentes ideológicas e educativas, além da assunção de compromissos próprios dos aprofundamentos

²⁹ Veiga (2008) caracteriza quatro tipos de trabalho colaborativo do professor, a saber: a colaboração balcanizada, a cooperação fácil, o trabalho em equipe artificial e a colaboração profissional. Para autora, a **colaboração balcanizada** ocorre quando um grupo de professores constitui “feudos” autônomos e separados do grupo docente em geral, oportunizando, inclusive, a competitividade entre grupos rivais. Já a **cooperação fácil** tem como característica a troca de materiais imediatos pelos e entre os professores, sem o devido estudo e aprofundamento das práticas e teorias que cercam a ação docente. Sob a égide praticista, a **equipe artificial** assenta suas bases na organização do grupo, travando relações artificiais e quase nunca significativas. Concordo, contudo, com a proposição feita por Veiga acerca da **colaboração profissional**, visto que, esta modalidade de trabalho colaborativo se efetiva a partir da história dos componentes do grupo, percebendo, inclusive, a reciprocidade existente entre o processo de formação docente e o desenvolvimento intelectual e humano-social do educando.

analíticos na composição de um conhecimento que visa à resolução de impasses peculiares da profissão no tocante à autoformação e à formação do educando. Por isso, concordo com Veiga (2008) quando afirma ser indispensável a correlação entre a perspectiva da formação docente colaborativa e a preocupação permanente de formação do educando nesse processo, isto é, o sucesso desse método de formação continuada reside em os professores estarem

(...) dispostos a modificar as rotinas de nossas ações pedagógicas, de nossos procedimentos didáticos; dispostos a questionar nossos próprios saberes; discutir a descontextualização e o aligeiramento dos saberes de ensino; romper com a concepção conservadora de ciência e com a fragmentação disciplinar; questionar o esquema dissociativo da relação teoria-prática; analisar os resultados da concepção de avaliação de cunho classificatório, entre outras questões (*Ibid.*, 2008, p.269).

A escola, desse modo, é uma das instituições educativas capaz de proporcionar, enquanto ambiente repleto de contrastes culturais, complexidades intelectuais e classes sociais, as mudanças necessárias a um conhecimento reputado como base para a formação de valores de cunho social alimentadas pela prática, na interdependência formação continuada ↔ ação ético-formativa, esta última permeada pelo estudo da prática no contexto imediato. Visto que “o conhecimento é sempre o conhecimento de uma prática, nunca da realidade natural ou social” (SANTOS, 1992, p. 29), refletir a prática para compor uma ação formativa, cuja realidade destoa daquela que fundamenta a utopia ético-formativa do humano como ser essencialmente ético, significa supor a necessidade de repensar e reestruturar contextualmente a prática educativa vigente.

Ainda nessa perspectiva, Nóvoa (2009, p. 16) compreende ser o espaço da escola um lugar privilegiado de formação de pesquisadores que visam resolver desafios da aprendizagem a partir do trabalho escolar, estabelecido na colaboração. A escola, em Nóvoa, é vista como um lugar de desenvolvimento do professor, que, na sua ação, engloba vários conhecimentos que vão além da teoria e prática, pois refletem um processo histórico pessoal e de concepção educativo-formativo bastante abrangente.

Com isso, a produção colaborativa evidenciada como elemento central na constituição de um saber específico subsidiado pela experiência docente torna-se gerador no sentido de compreender

em primeiro lugar a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como espaço da análise partilhada das práticas, enquanto

rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas. Em segundo lugar, a ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas (NÓVOA, 2009, p. 17).

É interessante notar que as *comunidades de práticas* sugeridas por Nóvoa, fruto do pensar e produzir colaborativamente, teriam o objetivo de reforçar o compromisso dos docentes com a pesquisa, a inovação e a ética, ferramentas pelas quais seria possível responder mais adequadamente aos desafios da aprendizagem, sociais e formativos, além dos aspectos conjunturais característicos das relações travadas em uma sociedade pautada no individualismo e no capital. Ainda, desse modo, Marcelo Garcia (1999, p. 171) considera que a concepção formativa docente, que considera saberes subsidiados e balizados no contexto da escola, tem como princípio “entender a escola como lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino”.

Fusari e Franco (2005) destacam, por seu turno, que analisando as diversas pesquisas realizadas no Brasil, após a década de 1970, muitas apontam para uma percepção formativa continuada dos professores com enfoque na dinâmica própria do contexto escolar como espaço rico e privilegiado para contemplar as complexidades e contradições de uma formação não mais redentorista, mas capaz de ajudar a refletir a prática docente enquanto ponto de partida para composição de uma nova ação, coletiva e benéfica para o processo ensino-aprendizagem, considerando, desse modo, as peculiaridades contextuais. Assim,

dentre os benefícios apontados destacamos: investimento no coletivo da escola, a problematização e análise das práticas em curso, proposta de mudança no processo de reflexão coletiva dos professores, o estudo analítico do trabalho com o currículo em ação, o reconhecimento da identidade dos sujeitos sociais que compõem as equipes escolares, etc (FUSARI e FRANCO, 2005, p. 19).

Tendo como referência a qualidade educativa, o professor supera a reflexão sobre a prática e realiza um trabalho intelectual dialógico, pois, na sistematização colaborativa, o docente ressignifica sua profissão e sua ação que transcende o

aspecto distributivo do conhecimento, pois ele torna-se produtor de saberes no contexto da sua prática e a partir das mudanças de cada contexto.

Ora, partindo desses pressupostos teóricos, entendemos que a conjuntura político-econômica atual evidencia um caráter educacional de limites, visto que tanto o educador como o educando vivenciam, nesse conjunto de mudanças sociais, novas relações com o saber, com os valores, com a produção e o mundo do trabalho e com o sentido dado à própria existência. O simulacro é percebido como verdade e as relações com o mundo e com o próprio indivíduo se liquefazem. As características do capitalismo industrial³⁰ conduzem o sujeito a uma imprecisão de sentido ético, relativizando sua ação, direcionada para a satisfação das necessidades criadas pelo próprio sistema.

A tecnologia e a sociedade informacional, por sua vez, aprofundam o fosso entre os sujeitos, além de diminuir a distância entre o pessoal-coletivo; o público-privado o real-virtual. Alvin Toffler (2003), ao discutir a sociedade da informação, fazendo uma remissão acerca das diferentes ondas de mudanças econômicas e históricas que assolaram a humanidade, compreende como terceira onda a era tecnológica.

Numa conjuntura em que não é mais o material e o tangível que definem a força econômica de uma sociedade, mas sim a força intelectual, o tipo de riqueza que predomina é aquela fundada no conhecimento e no *saber usar* os conhecimentos produzidos para compor um tipo de produção não só linear, nem palpável, mas que supere as limitações do tipo clássico de produção da terra, trabalho ou capital, característicos da primeira e segunda onda.

Contudo, a terceira onda engloba um tipo de tempo mensurado e vivenciado do trabalho não mais intermitente, pois, quanto mais a tecnologia assume um papel de destaque na cultura e na economia mundial, cada vez mais o modo de produção aparece sem local definido. Isto porque a principal forma de capital é o conhecimento que se produz e reproduz nas imensas redes de acesso em volta do

³⁰ Transitando pelas teorias críticas de Marx e Foucault, podemos precisar que o capitalismo, principalmente o industrial moderno, sob a égide da estruturação que aqui denominamos de pós-moderna, sustenta um tipo de racionalização dos processos de produção, fundados na nova forma de pensar o trabalho, o acúmulo, o capital e o trabalhador. Esse trabalhador, sujeito social, político e produtor de conhecimento, de acordo com Marx, torna-se alienado, reificado e fetichizado na sua produção, valorização e consumo, respectivamente. Desse modo, o trabalhador, no sistema capitalista, torna-se coagido, concorrente, manipulado pela propaganda - que garante o desejo permanente pelo produto -, além de limitado e docilizado pela formatação e dominação do seu corpo pela imposição da ditadura mecânica do tempo absolutizado pelo relógio.

planeta. Na terceira onda, tudo se inverte nas economias, visto que as pessoas podem utilizar um “mesmo conhecimento ao mesmo tempo e, se o usarem com criatividade, poderão até mesmo gerar mais conhecimento” (TOFFLER, 2003).

Por isso, segundo Toffler, é possível afirmar que estamos vivendo uma revolução. Porém, toda revolução causa transtornos e incômodos no seu processo de estabelecimento. Contudo, embora a tecnologia esteja avançando a passos largos, a resolução dos problemas sociais e econômicos que esta revolução irá causar – visto que é inerente a toda revolução causar “sacudidas” no modo de vida vigente – não poderão prescindir da educação, pois “não pode haver uma nova economia sem uma nova sociedade; e não pode haver uma nova sociedade sem novas instituições” (*Ibid.*, 2003).

Em vista de tais avanços, e de uma inorganicidade educacional em responder aos desafios impostos pela rapidez tecnológica e capitalistas, as pseudonecessidades superam, em certa medida, a materialidade. Mais do que vender produtos, o sistema orgânico capitalista vende desejos e sonhos impregnados no âmago da existência humana, ou seja, transcende a importância do objeto da tecnologia para caracterizá-lo como fetiche. De acordo com Lipovetsky,

nunca fomos tão livres social e politicamente e tão submissos (ao consumismo, por exemplo); vivemos cada vez mais para o prazer e tendemos como nunca para a decepção; saímos da era da moral do sacrifício e da obrigação do dever, que valoriza a rigidez, e entramos no sacrifício pela felicidade e pelo desejo. Somos, ao mesmo tempo, uma sociedade da diferença e da indiferença. Que fazer? Adaptar-se ou reagir? (LIPOVETSKY, 2007, p. XVI).

Se a escolha for reagir, a educação com seu caráter libertador é um caminho possível. Porém, não basta “trocar o catecismo se se permanece com o método da catequese” (SANTOS, 1992, p. 123). Oder José dos Santos reflete sobre a necessidade da percepção dos grupos sociais e suas contradições como base epistemológica para a constituição de saberes que modificariam o sentido social da escola, por meio de uma pedagogia dos conflitos sociais. Desse modo, ele afirma:

a questão escolar não se resume num aperfeiçoamento metodológico ou tecnológico dos trabalhadores do ensino para se obter uma melhor distribuição do saber sistematizado, nem da escolha deste ou daquele conteúdo de ensino, nem, enfim, da melhoria da escola. A questão escolar é, porém, mais complexa e mais ampla. Ela se verifica, sobretudo, na organização das relações sociais em seu interior. Às relações sociais hierárquicas, individualistas, concorrenciais e de passividade que fundamentam a escola capitalista, os trabalhadores propõem relações

sociais de tipo novo, baseado no coletivismo, na igualdade, na solidariedade e na participação ativa de todos (SANTOS, 1992, p. 124).

O propósito de reformar a prática é interdependente ao autopoicionamento dos profissionais³¹ do ensino, como evidência característica frente aos desmandos autoritários desse sistema que é orgânico, hegemônico e global. Somam-se a isso a massificação do indivíduo, as ideologias predominantemente burguesas (baseado na produção, compra, venda e distribuição de bens e capital agora não só material, mas também líquido) que, do ponto de vista do hipercapitalismo, tem como consequência a ideia de uma educação – ou de uma “boa educação” – voltada para a concorrência e a disputa, respaldada pelos valores pós-modernos como elementos distintivos da sociedade contextual, em diversos níveis de vivência.

O indivíduo e os grupos transitam, nesse contexto, entre as mais diversas compreensões da realidade, que é o lugar da relação dos muitos conhecimentos produzidos. Com isso, a formação docente colaborativa pode ajudar na reestruturação da formação de sujeitos individuais e históricos que constituem o saber pela prática e pelas relações sociais. Assim, visa-se a não submissão da instituição escolar a uma cultura de dominação, sustentada por um conhecimento pronto, estabelecido pelos “esclarecidos”, em detrimento do valor educativo do contexto e do saber do grupo, que pela resolução diária dos dilemas pertinente a formação de si e dos outros. Tudo isto compõe um conhecimento significativo, que chega ao educando para qualificar a ação reflexiva do docente em favor de uma educação valorativa.

O propósito é sustentar impreterivelmente uma formação docente que não prescindia de um conhecimento composto de maneira colaborativa estruturado no espaço escolar, que possa nortear e afiançar a abordagem e a inserção na constituição dos conteúdos como pressupostos da construção do conhecimento nas relações presentes, enquanto base teórica que reflita a prática pedagógica. Pois “ao se trabalhar com os professores problematizando e analisando suas práticas, está se produzindo um novo conhecimento, o qual não vai constituir-se num guia da ação prática, mas apontará possíveis formas de novas práticas” (MARTINS, 2008, p. 73).

³¹ Para Imbernón (2011), o “conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto contextual de um determinado conteúdo ideológico; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto e pelo conceito popular, uma parte do aparelho da sociedade que analisamos e que deve ser estudado observando a utilização que se faz dele e a função que desempenha nas atividades de tal sociedade”.

Todo conhecimento produzido torna-se formativo, pois deve ser prático. Desse modo, assevera-se como sustentáculo norteador do direito e do respeito à complexidade das relações de saber, voltado para a reflexão e análise sistêmica dos elementos da cultura local e global, que constrói o sujeito autônomo solidário por meio, também, da educação escolar, mas voltado ao outro. Esse *outro* visto, sentido, percebido como pertencente a uma humanidade que descentraliza a noção de dominação dos outros sujeitos que partilham conosco a vida, a humanidade e o planeta, ressignifica a experiência para além da técnica e da informação. Isto porque, embora sujeitos históricos e sociais, capazes de coletivamente estabelecer uma narrativa sobre a própria experiência interna e de sistematização dessa experiência enquanto conhecimento, somos também indivíduos que interpretam a realidade a partir do contexto vivencial específico. Desse modo,

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

A articulação *formação teórica e prática docente* estão imbricadas e dialogicamente interdependentes, pois o campo de ação docente é polifônico e multidimensional, o que demanda uma compreensão cada vez mais aprofundada não só do conhecimento específico, adquirido no processo formativo inicial, como também da apreciação permanente da prática colocada como objeto de estudo e pesquisa, transformando-a em ciência. Deve haver uma retroalimentação permanente entre a prática, a perspectiva ética do conhecimento e a teoria no sentido de que o rompimento “com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica” (DINIZ PEREIRA, 1999, p. 05).

Em síntese, a concepção teórica que analisei pressupõe a formação docente centrada no espaço escolar, visando a permanente construção do estatuto da escola como espaço que compromete e garante a ação docente ética, pela perspectiva da coletividade e da colaboração sob o viés da produção e estudos, bem como do debruçar-se sobre a prática para realimentar a teoria.

Os desafios são imensos para a objetivação dessa proposta, no entanto, o grupo docente que desenvolve este modelo detém certa autonomia institucional para solucionar os problemas epistemológicos e da prática a partir das experiências coletivas e individuais, além de desenvolver uma proposta de área que comunga das expectativas próprias da cosmovisão educativo-formativa da instituição, formulando, inclusive, uma base científica como categoria que visa a responder a necessidade formativa conjuntural: o transumanismo.

Assim, com o intuito de avançar na discussão proposta, concluo essa seção apontando três considerações pertinentes ao conjunto de elementos teóricos aqui apresentados, enquanto assertivas válidas para a compreensão da totalidade dessa reflexão:

- a formação continuada docente contemplada no contexto escolar de maneira colaborativa pressupõe uma concepção aproximada de auto formação e heteroformação, que é constituinte e constituída no PPI, consideradas as demandas complexas no contexto em que a instituição se faz educativa;

- a percepção de mutabilidade constante do processo de constituição da formação continuada de professores está no âmago de uma proposta que leva em conta as necessidades culturais da instituição e do grupo de professores que vivenciam diretamente, dia após dia, a reconfiguração política, social, valorativa e econômica da sociedade e do modo como o conhecimento é tratado;

- por fim, entendo ser o compromisso ético-formativo essencial no conjunto de princípios formativos dos professores, pois a concepção que permeia a noção de formar-se colaborativamente e de maneira integrada aos sujeitos do processo de conhecimento (educador-educando) que se forma e (re)forma pela experiência que transforma, pode se valer e se constituir, enquanto identidade de uma nova racionalidade que supõe e integra a incerteza do conhecimento às verdades contextuais e mutáveis validadas pela prática social *do* grupo, *pelo* grupo docente que se forma.

Algumas análises das categorias utilizadas para dar corpo e sistematização aos elementos conceituais e axiomas tratados até o presente momento serão oportunamente desenvolvidas na próxima seção, sob um viés metodológico, enquanto aspecto integrador das discussões propostas, inclusive no tocante a pesquisa empírica.

4 A CONCEPÇÃO DE MÉTODO E A METODOLOGIA DA PESQUISA

Por que doem os meus olhos?
(Neo – *The Matrix*)

Porque você nunca os usou...
(Morpheus – *The Matrix*)

O educador não é mais aquele que somente ensina, mas aquele que, durante a ação educativa é também educado pelo diálogo com o educando.

(FREIRE, 1977, p. 68).

Como apontei anteriormente, a formação continuada dos professores, no contexto atual, apresenta algumas características que intercalam necessidades intelectuais e formativas humanas impreteríveis e intransferíveis da prática pedagógica para responder adequadamente às demandas próprias da formação do educando – que perpassa pela formação do próprio educador – enquanto estratégia necessária ao sentido peculiar do conhecimento, que oferece uma decodificação complexa (não simplificadora) da realidade social, cultural, econômica e religiosa na qual esses sujeitos do conhecimento vivem, aprendem, conhecem e desconhecem, (re)conhecem e (re)aprendem

Enquanto proposta de formação docente continuada, apresentei a compreensão e a necessidade de estabelecer um espaço privilegiado no contexto escolar, pois considero imprescindível compreender, dentro do campo científico na contemporaneidade, como os professores, na constituição colaborativa dos saberes teóricos e práticos imbricados na função docente, transformam a realidade de construção do conhecimento, no binômio experiência↔teorização, visto que uma ação intelectualmente transformadora, nessa proposição, supõe também uma nova prática pedagógica (intelectiva e formativa) norteadora da formação e prática docente continuada, garantida pelo contexto de ação e produção colaborativa do conhecimento.

É notório também, na constituição desse trabalho, que a problemática apresentada, apesar de ser histórica, demonstra suas nuances contextuais em tempos que formaram as realidades conjunturais de modos bastante diversos. A formação dos professores e suas bases científicas ficaram sujeitas, como outras

áreas do conhecimento humano, às concepções de métodos dos mais multifacetados, o que, em certa medida, reafirmou projetos de sociedade e de humanidade quase contraposta àquela que consideramos transformadora da submissão e da subserviência em uma educação promotora de valores e de uma sociedade fundada na justiça.

Assim, minha proposta de investigação focaliza o contexto escolar, em toda a sua complexidade, como um espaço de contradições e controvérsias na formação continuada de professores, com vistas à constituição de saberes e conhecimentos colaborativos, imbricados e realimentados pela experiência da ação cotidiana. Especificamente, no *lócus* de trabalho de um grupo de professores da Educação Básica da área de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso, de um Colégio Particular do município de Curitiba.

Como se trata, portanto, de uma pesquisa **qualitativa** na modalidade **estudo de caso**, cumpre definir referenciais de análises que possam discutir coerentemente as singularidades e complementariedades presentes na multidimensionalidade que permeia a ação humana, docente e formativa no contexto socioeconômico e educativo atual. Logo, a intencionalidade a que esse estudo remete é a verificação das múltiplas dimensões envolvidas na perspectiva do objeto e problemas específicos dessa pesquisa, visto que tal abordagem permite a análise da multidimensionalidade da compreensão do contexto estudado, dos sujeitos envolvidos e da análise documental que será realizada.

Refiro-me ao cuidado metodológico que se estabelece na ação do pesquisador como regulador intencional para se chegar a um objetivo, seguindo uma trilha que responda às necessidades de acesso coerente aquilo que se deseja discutir e refletir. Com isso, a metodologia garante a possibilidade de tornar uma pesquisa científica possível, sem cair em erros, não só em se tratando da análise das informações, como também acerca do viés interpretativo oferecido aos dados recolhidos e a importância conceitual dos dados.

Todo o arcabouço metodológico-científico construído desde os racionalistas (Descartes) e empiristas (Bacon) até os positivistas (Comte) não deu conta de propor, de forma absoluta e isolada, um caminho para a pesquisa que fosse a única garantidora de toda a complexidade dos processos naturais e das ações e relações humanas, principalmente em se tratando do contexto de impossibilidade de conhecimento previsível do objeto que se deixa conhecer pelo sujeito cognoscente.

Dessa forma, é necessário perceber todo o espaço circundante e as relações entre os elementos que compõem o social, a história e o contexto, no sentido de aplicar a **dialética** do vir-a-ser permanente, pois nem a história, nem o conhecimento são absolutos, mas construções que recebem interferências da consciência, da matéria e das ações humanas, aplicados em um tempo-espaço específico.

Como opositora do pensamento dogmático, a perspectiva **dialética** na pesquisa educacional proporciona um olhar sobre a práxis social do indivíduo que reconstitui ações individuais diferentes, reestruturando a própria ação social. Com isso, a opção da dialética como elemento de análise nessa pesquisa busca compreender as experiências dos sujeitos envolvidos no processo de formulação dos saberes docentes pela prática e na sua realimentação, considerando as concepções teóricas que a prática suscita, além de reputar todo o aspecto totalizador que, de modo coletivo e colaborativo, abrange as contradições formativas, teóricas e práticas como complementares presentes nas ações pedagógicas.

Desse modo, concordo com Gadotti (2000, p.37) no sentido de compreender que “a dialética, ao contrário da metafísica, é questionadora, contestadora. Exige constantemente o reexame da teoria e a crítica da prática” [...]. Assim, a percepção de não neutralidade na constituição do saber evidencia a preocupação de ordenar as possibilidades de pesquisa e de coleta de dados, com um enfoque que garanta a verificação do **todo/totalidade** na sua interdependência e retroalimentação permanente com as **partes**.

Além disso, a clareza em relação a qual realidade histórica o objeto de pesquisa está inserido torna-se essencial, no sentido de ser base material para a compreensão das relações dos sujeitos históricos (coletivo ⇔ indivíduos) com os princípios ideológicos e do conhecimento produzido, assentando uma visão multilateral e relativa do conhecimento. Assim, a realidade histórica está em movimento eterno, conectada e interconectada, não ontológica, à compreensão do mundo.

O princípio “**dialógico**”, da verificação da realidade apoia-se na vertente sempre “aproximadora” entre diversos pontos de vista, por vezes antagônicos e conflituosos. Nesse contexto, a dialogia tem como principal função aproximar os antagônicos, admitindo que os opostos sejam complementares.

Com isso, o **transumanismo**, sendo uma perspectiva ética sustentada pela proposição epistemológica, enquanto prática pedagógica, na área de conhecimento e como aspecto formativo central, nessa pesquisa, torna-se referencial de análise fundante na compreensão e produção enquanto prática individual dos conhecimentos sistematizados coletivamente pelo grupo em questão nos momentos de formação continuada.

Ademais, a opção metodológica dessa pesquisa reverbera a necessidade acerca da ciência e suas “verdades” hoje instituídas. Desde Einstein, as certezas físicas estabelecidas pela ciência clássica foram desmitificadas. Hoje, com os avanços na área da física quântica, a humanidade entende ser a própria noção de conhecimento relativo ao contexto e as várias facetas que o compreende.

Em nenhum sentido a vida ou o conhecimento pode ser compreendido como essencialista, mas sim, como construção ativa do ser humano, dialético na contradição, justaposição, reflexão, crítica e historicidade. No tocante à pesquisa e à interpretação realizada sobre as informações adquiridas, espera-se do pesquisador “que ele seja capaz de demonstrar – segundo critérios públicos e convincentes – que o conhecimento que ele produz é fidedigno e relevante teórica e/ou socialmente” (LUNA, 2002, p.14).

Busca-se, assim, um modelo de análise de conhecimento que, partindo do olhar humano sobre o sentido e o significado da vida, do cosmos e do próprio conhecimento, supere, oportunamente, um olhar limítrofe da realidade que tende a voltar-se para si mesmo, de forma egoísta.

A **dialética**, assim, acolhe as particularidades e as realidades próprias dos sujeitos, mas avança sem se prender às aparências de realidade, pois também acolhe as novas realidades constituídas pelas relações entre sujeito ⇔ objeto ⇔ conhecimento, pois estes são interdependentes na construção da realidade.

Dessa maneira, ao abordar tais categorias, afirma-se que tal concepção enquanto via metódica estabelece a possibilidade de um conhecimento construído de modo contextualizado, reflexivo e crítico, em uma dialogia permanente entre os diferentes elementos que constituem a realidade e as diversas formas de entender e interpretar a mesma realidade, pois uma vez que os referenciais de análise mudam, a compreensão da realidade também muda.

Depreende-se, então, dessa breve explanação sobre a via metódica utilizada para a reflexão desse objeto de pesquisa, que a dialética compõe mais adequadamente a reflexão analítica que tal objeto necessita. Para tanto, aponto, como referenciais específicos para essa reflexão, a perspectiva de totalidade (todo↔parte); a interdependência entre sujeito↔objeto na verificação do conhecimento constituído; a noção de realidade histórica em transformação permanente (realidade multiperspectivada) e o transumanismo, como elemento ético e epistemológico da ação formativa docente.

4.1 Desenvolvimento da Pesquisa

Como já apresentado anteriormente, essa pesquisa tem como característica ser de abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso. Desse modo, após a reflexão sobre o método adotado, faz-se necessário, para maior clareza da metodologia utilizada, distinguir os elementos centrais que nortearão a sistematização dos dados levantados (questionário aberto e observação participante), bem como da análise documental, que abrange aqui tanto o PPP do Colégio, como também as produções e fundamentações teórico-prático da formação continuada do grupo de docentes (PPC), que constituem o foco específico dessa pesquisa.

Para tanto, apresento nesta seção a concepção que fundamenta a formação continuada de professores a partir do PPP da instituição pesquisada, e enfatizo qual a concepção e prática de formação estabelecida pela área de conhecimento, acerca do que pode ser percebido e analisado enquanto aspecto colaborativo e coletivo, na vertente epistemológica transumanista, utilizando para isso, as produções desse grupo de 2009 até 2012.

Insisto, nesse sentido, em um referencial que visa a ser dialógico/ abrangente, articulador e garantidor da diversidade de teorias, práticas e experiências, no sentido de ter uma visão de grupo/coletivo, como também, de cada sujeito, pois, embora pertencentes a uma mesma instituição educativa, cada professor é sujeito histórico único na experiência formativa, docente e intelectual/cultural.

Cumpré ressaltar não ser meu propósito discutir, neste momento, os referenciais epistemológicos e ideológicos que sustentam as características do PPP do Colégio em questão. Contudo, uma visão complexa da composição teórica sobre

a formação continuada na instituição oferecerá condições de, em momento oportuno, transitar para as bases da produção da área, por ser central neste trabalho.

Assim, enquanto percurso metodológico, a visão de conjunto da formação de professores da instituição e na área se faz crucial, além da exposição clara das características dos sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados e a análise documental realizada.

4.1.1 A perspectiva formativa docente no PPP do Colégio, lócus da pesquisa

O Projeto Pedagógico é político, pois engloba elementos sociais, historicamente constituídos e acumulados, que definem certa coesão na ação humana, frente à utopia de uma sociedade que vislumbramos, e por isso, buscamos construir. Uma vez que esse projeto é político, ele deve ser visto como coletivo, autônomo – mesmo comungando de uma perspectiva macro normalizadora e livre para criar sua dimensão valorativa, no que diz respeito ao cidadão que se pretende formar.

A dimensão política, por sua vez, contempla também o aspecto epistemológico, pois alimenta uma visão de homem, conhecimento e mundo que nunca deve renunciar a não-neutralidade da ação política e pedagógica-instrutiva da instituição escolar.

Assim, de acordo com Eyng (2007, p. 176):

Os princípios epistemológicos explicitam a linha teórica adotada, que busca dar conta da compreensão da realidade em que *vivemos* e *atuamos*. Todo projeto educativo que busca ser transformador em sua prática pedagógica, evitando a alienação e fragmentação do conhecimento e do processo formativo, precisa ter clareza do referencial teórico no qual se baseia. (Eyng, 2007, p. 176)

Ora, se o projeto pedagógico consiste na concretização de uma visão de seres humanos, conhecimento e mundo, uma vez político, ele deve ser também espaço de discussão, compreensão coletiva e de construção de uma significação tangível a essas dimensões, próprias da função social dos professores, o que possibilita, inclusive, uma articulação de concepção que perpassa a prática pedagógica do grupo e cria identidade.

Assim, a questão da identidade deve ser viabilizada pela discussão que é política (do grego *polis*, representação de interesses acerca da *res*, coisa pública, isto é, de interesse da maioria), e que se estabelece enquanto reconfiguração da própria postura política, conduzindo a uma prática pedagógica.

Por isso, a questão da base epistemológica, que é construído do projeto institucional, perfaz e traduz a visão do grupo de educadores na intencionalidade pedagógica do projeto e sua função política. Assim, se por um lado, a política inexistente se não articulada ao âmbito pedagógico e instrutivo (por isso, formal e não-formal, visto que é próprio da ação política criar novas realidades e significados), por outro lado, o *ensinar* torna-se vazio e, por conseguinte, o *aprender* se esvazia, se não for dialogicamente estabelecido e articulado com a esfera política.

Em tese, uma vez que o projeto pedagógico se faz político, ele também se torna epistemológico, tendo em vista que a autonomia de fomentar uma visão de ser humano, mundo e conhecimento específico do contexto em que a escola se situa, oferece condições para se constituir novos saberes, próprio da prática pedagógica, que ensina.

Pois, assim, ensina com perspectiva e expectativa, com clareza e coletividade. Ensina porque sabe que somos seres simbólicos e, por isso, carregamos marcas permanentes do poder que permeia nosso conhecimento, visto que, “todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos” (SILVA, 2009, p. 149).

Uma vez que o Projeto Político Pedagógico é construído coletivamente, o processo constitui-se, essencialmente, identitário, e o currículo torna-se mais do que uma “grade” ou documento formal, mas passa a contemplar, também, a cultura interna, expressão política dos sujeitos do processo formativo (educador-educando-conhecimento). Com isso, o projeto é processo “resultante dos significados construídos socialmente. Ele se apoia no conhecimento e na trajetória institucional historicamente construído e faz projeção de futuro; portanto é, ao mesmo tempo, instituído e instituinte” (EYNG, 2007, p. 163).

O Colégio onde a pesquisa foi realizada conta com 57 anos de existência e tem por base uma constituição religiosa cristã, fundada nos princípios pedagógicos da Companhia de Jesus. A formação integral, para o outro, ética, visando a excelência acadêmica e humana são muito presentes no PPP.

Na perspectiva de formação continuada de professores e o aspecto colaborativo da estruturação do PPP no Colégio, *locus* da apreciação documental, há uma concordância com a tese de Eynng, pois, acerca daquilo que tange a sua história e construção do Projeto Político Pedagógico (2008, p. 02) encontramos:

Em mil novecentos e oitenta e sete retomamos as discussões e estudos do contexto e da proposta pedagógica, em vista das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que marcaram essa década no mundo e no Brasil, as quais se constituíram em desafios efetivos na década seguinte. Reescrevemos o marco referencial (marcos situacional, doutrinal e metodológico) de maneira participativa e coletiva. Atuaram nessa reescrita todos os setores da instituição, de forma a inaugurar uma estrutura de planejamento conjunto e de gerar adesões e qualificação de todos os profissionais envolvidos. Os estudos e a participação do grupo geraram necessidades diversas dentro da instituição, sobretudo no que se refere ao caminho pedagógico a ser seguido para responder às exigências percebidas pelo contexto descrito e refletido em conjunto. O encaminhamento interno definiu-se por um planejamento participativo **por área de conhecimento** e envolvendo a atuação **individual e coletiva de todos os profissionais da instituição** (grifo meu). (PPP, 2008, p. 02)

Assim, mesmo diante de grandes contradições sociais e econômicas no contexto da crise brasileira, ainda em 1970/80, na instituição educativa citada, houve uma preocupação de formação continuada dos professores de maneira colaborativa, contemplada de maneira integrada, no sentido de garantir espaços de discussões para a construção de uma concepção de conhecimento e de currículo que, como construção conjunta, se configurou enquanto matriz transdisciplinar.

Como especificado no PPP (2008, p.02), a dimensão colaborativa que constituiu uma identidade coletiva docente se deu na organização da formação continuada estabelecida com base em uma estrutura de debates, estudos coletivos e individuais, sistematizações e reescritas de planejamentos/relatórios de ações pedagógicas, por área de conhecimento, com um tempo e espaço semanal específico.

Esse processo formativo continuado docente está estabelecido no PPP do Colégio, como sistematização dos pares das áreas³² e disciplinas de forma a

³² Cumpre definir o que aqui se entende como área de conhecimento. O Colégio em questão faz a opção por uma concepção de Projeto Político Pedagógico coletivo, de utopia educacional, de ciência, de educador e de educando que orienta a relação entre a teoria e a prática educativa, cuja matriz curricular é transdisciplinar e, cuja raiz epistemológica toma como aporte a concepção de ciência com base no Pensamento Complexo. De acordo com o Documento Uma Leitura do Projeto Político-Pedagógico: História e Fundamentação das bases teóricas e metodológico-avaliativas, escrito em 2009 pela Direção Pedagógica e o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), a opção por uma raiz epistemológica baseada na dialética da complexidade dar-se-á em meados dos anos de 1990 e na

consubstanciar a vertente transdisciplinar do conhecimento, uma vez que a opção por uma raiz epistemológica complexa avança enquanto o grupo desconstrói a visão fragmentada de ser humano, mundo e conhecimento, o que de maneira significativa qualifica pela formação continuada as inserções críticas do currículo e da ação diária pela prática.

Para a sua efetivação no colégio pesquisado, o PPP (2007, p.71) traz uma ampla gama de estratégias que são citados aqui, de forma resumida: **a.** análise dos planejamentos individuais e devolutivos do trabalho pedagógico realizado; **b.** reuniões com grupos de professores ou individuais para avaliação das propostas teóricas da área/disciplinas; **c.** discussões realizadas tendo como intuito a análise da Proposta Pedagógica acerca dos passos propostos para sua aplicação; **d.** reuniões de serviços de orientação, professores, supervisores e equipes de série para discussão do Projeto; **e.** conversas e reflexões constantes acerca do compromisso pessoal e coletivo em vista da superação das questões não transparentes e que servem de “munição” para colocar em xeque os compromissos coletivos e pessoais.

4.1.2 A formação continuada na área de conhecimento de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso

Como se evidenciou na análise do PPP da instituição educativa pesquisada, a estruturação de um sistema de áreas de conhecimento pretendeu dar conta das necessidades e demandas específicas no processo de mudança e transformação constante do conhecimento em relação à formação continuada do professor, o que garantiu uma maior autonomia, colaboração e liberdade para as produções dos sujeitos que pertencem a cada área.

Cabe, neste ponto da exposição, apresentar dois elementos fundamentais da conjuntura que tal sistema formativo se encontra, ou seja, i) o *locus* específico dessa

perspectiva de avanço para uma vertente capaz de trabalhar com o inesperado, o uno e o múltiplo. Foi nessa década, portanto, que se definiu uma base de trabalho formativo tendo o educando como sujeito de formação, transformação e realimentação da proposta pedagógica, isto é, um educador que seja reflexivo, crítico, competente, não só intelectualmente. Assim se constituíram as áreas de conhecimentos, como espaço formativo docente. Elas são assim constituídas: Área de Filosofia, Sociologia e Ensino religioso; Área de História e Geografia; Área de Matemática; Área de Ciências, Biologia, Física e Química; área de Língua Estrangeira Moderna; área de Língua Portuguesa; área de Educação Física e Área de Arte.

pesquisa (área de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso), estrutura fundante para a concepção de formação continuada no Colégio e; ii) a organização e concepção que sustenta e garante os estudos na área de conhecimento em questão.

4.1.2.1 Concepção e organização

Em documento escrito no ano de 2008, a Direção Acadêmica explicitava, como contexto micro de ação, o resultado de uma pesquisa realizada com pais, alunos e educadores do Colégio, que destacava:

Trabalhamos com alunos e famílias majoritariamente de classe média, que trazem consigo a visão de mundo própria da mídia, das suas famílias e dos sonhos próprios deste contexto, **mesmo sendo crescente a procura pelo colégio em vista de seu projeto humano-formativo** (Uma experiência prática e local da Pedagogia Inaciana, 2008, p.12).

Essa clareza em relação à classe majoritária de educando presente no Colégio, *de per si*, sugeria um aprofundamento em relação a certos desafios acerca da proposta formativa e educativa do Colégio, visto que, embora a instituição tenha como proposta pedagógica a interdependência entre conhecimento e formação humana, a predominância de um contexto individualista e segregado pareceu exigir, historicamente, cada vez mais, uma reflexão aprofundada das discussões dos educadores no processo de formação continuada, assim como sua diretividade.

Exatamente por isso, uma formação de professores que se constituísse de maneira estanque, não-relacional ou apenas com característica de treinamento, denunciaria um tipo de opção desintegrada e desvinculada da necessidade contextual apresentada pela lacuna formativa que se mostrava perceptível, no tocante ao trabalho com o educando, bem como nas lacunas que se evidenciavam na formação pedagógica precária vivenciada na academia por alguns docentes.

A preocupação com o contexto em que o Colégio está inserido sustenta a necessidade de entender como a realidade histórica, social, cultural e religiosa vivida pelo educando e educador endereçam o modo como se aprende, no sentido de definir significados para o conhecimento desenvolvido.

O contexto geográfico em que o colégio está inserido caracteriza-se pelas contradições socioculturais e econômicas típicas de uma capital que vende sua imagem como perfeita e ideal, ou seja, uma mercadoria a ser comprada por aqueles

que não contestam as propagandas e políticas oficiais dos governos que se intercalam no poder municipal, escondendo as verdadeiras feridas sociais abertas pela violência, presente na organização e separação social das classes que sofrem diariamente por conta das consequências do descaso em relação a alguns setores e grupos.

Com isso, o colégio acaba por evidenciar as contradições em relação aos grupos que nele estudam e sua cultura familiar predominante, cujos desafios os docentes devem responder de maneira adequada, sob uma perspectiva relacional ética, de formação intelectual/conceitual que encarna uma postura voltada para o outro, de não dominação, ou seja, do conhecimento como meio para a transformação social e, principalmente, pela formação do sujeito como um todo, capaz de travar relações saudáveis e humanizadoras, pelo viés do conhecimento.

É por isso que o Documento de Orientação Pedagógica Currículo Integrado ⇔ Projeto Sistêmico (2002, p.3) afirma que o Contexto Macro:

trata-se da visão crítica de mundo que temos ou que precisamos construir. Essa leitura de mundo pensa as transformações contemporâneas como mudanças, permanências e simultaneidades; percebe as sociedades atuais e o Brasil nas suas dimensões histórica, social, cultural, política e religiosa como processos integrados, interdependentes e complementares (grifo meu).

E o Contexto Micro:

trata-se da cultura da instituição que educa e cria modos de ação, **relacionamentos e aprendizados próprios**; características culturais e de classe dos alunos e famílias que nos procuram; o sentido de educação que usamos e o contexto local do discurso de educação (grifo meu).

Com isso, a formação continuada na área (e no Colégio) prevê que os professores, desenvolvam, de forma coletiva, discussões e estudos, utilizando-se do conhecimento específico (Filosófico e Sociológico) para entender as contradições que se apresentam na prática docente diária, contemplando no estudo do contexto como caro ao conhecimento e à prática pedagógica proposta, além da abordagem ética na produção e desenvolvimento do conteúdo. Essas inserções se dão sempre por meio do conhecimento, seja utilizando a prática e as estratégias não funcionais como problematizadoras da análise do grupo, seja utilizando um arcabouço teórico para lançar novas luzes na reflexão do grupo. Pois, de acordo com Nóvoa (2009), o trabalho formativo docente, mostra que

não se trata de adoptar qualquer deriva praticista e, muito menos, de acolher as tendências anti-intelectualistas na formação de professores. Trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente pela capacidade de transmitir um determinado saber. (NÓVOA, 2009, p. 13)

Por isso, o contexto micro e macro são também conhecimento e, por isso, torna-se imprescindível ao trabalho formativo docente, não apenas nas discussões e produções, mas também nas inserções conceituais e vivenciais do trabalho pedagógico, a compreensão do contexto em que a escola está inserida e sua cultura interna, e as diversas culturas que a compõe, para garantir, por meio da formação continuada, um maior sucesso nos encaminhamentos pedagógicos cotidianos.

Todavia, os estudos das diversas áreas no Colégio possuem características peculiares de área para área, como também, de ano para ano. A noção de currículo aberto e conhecimento coletivo permeiam as bases da formação continuada que, historicamente, tem desenvolvido seus estudos, sob a orientação da instituição, na tentativa de compor a concepção epistemológica da área e suas estratégias centrais para o aprendizado e a reformulação permanente dos currículos de cada disciplina.

A organização do trabalho e do estudo da área conta com um espaço e tempo privilegiado para sua realização. Todos os professores se reúnem semanalmente para reuniões de área de conhecimento com o objetivo específico de estudos (trato com o conhecimento, produções e reestruturação curricular, fundamentação teórica e formulação dos eixos de conteúdos e metodológicos), e reunião de setor/ano, com foco nos acompanhamentos dos trabalhos das diversas disciplinas, Conselhos de Classe e encaminhamentos práticos das estratégias do setor.

No ano início de 2009, a área de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso teve, como necessidade, o estudo sobre os cinco sujeitos do processo formativo, que na proposta da instituição escolar compreendem: **o contexto** (macro e micro); **a utopia** (a educação e formação que visamos); **o conhecimento**; **o educador** e **o educando**. O esforço do grupo se deu no sentido de discutir e ressignificar o processo formativo do educador/educando sob uma perspectiva científica, isto é, específica da concepção de conhecimento do grupo, que naquele momento histórico contemplava a base epistemológica Teológica, com um viés complexo, numa aproximação à análise sistêmica da proposta do colégio. Esses estudos resultaram em um documento do grupo, em que estava exposta a sistematização dos

processos acerca da compreensão dos cinco sujeitos do conhecimento, e a tentativa de direcionamento prático às teorias estudadas no binômio teoria-prática.

Foi esse movimento que evidenciou a necessidade de revisitar a concepção de conhecimento que a área tinha desenvolvido até então. No documento de 2009, as lacunas presentes na dificuldade de alimentar a prática a partir da teoria – estudada, sistematizada e aprofundada pelo grupo –, bem como repensar a teoria em vista dos desafios da prática – mostraram que a base epistemológica sustentada pelo grupo e utilizada como arcabouço para o trabalho prático (estratégias e currículo) não dava mais conta de encaminhar nem direcionar as necessidades contextuais macro e micro, menos ainda da produção conceitual e de concepção, via conhecimento, no tocante à formação do sujeito como um todo.

A preocupação de aproximar o sentido epistemológico com a formação humana e a preocupação com a opção da construção de uma nova sociedade, por meio do conhecimento, prevaleciam nas discussões do grupo, visto que a instituição nos seus documentos já definia essa postura ética do conhecimento como fator formativo imprescindível, já na década de 1990. Assim,

não se trata da produção de intelectuais em série muito bem preparados para enriquecerem rapidamente e às custas da coletividade empobrecida. Não pode sucumbir às formas de relações competitivas de concorrência e de exploração, bem próprias da sociedade que nos cerca, as quais são antifraternas e anti-solidárias. Nossa escola deseja, por isso, contribuir na formação de um **Homem Novo**, na construção de uma **Nova Sociedade**, o que significa estarmos comprometidos com a causa da libertação dos empobrecidos. **Em outras palavras, nosso compromisso descentra o projeto educativo do aluno e o centraliza na questão social.** O centro de nosso projeto educativo está na realidade social e no construir um país diferente, em vista da superação das relações econômicas, éticas e sociais hoje estabelecidas. (Estrutura Pedagógica X Pedagogia Inaciana: algumas aproximações e controvérsias. Curitiba, 1997. Texto datilografado. Grifo meu).

Foi, portanto, em 2010, que o grupo empreendeu seu maior esforço: a total reformulação da Fundamentação de Conhecimento, sob a estruturação e explicitação dos eixos de conteúdos das três disciplinas que compõem a área. A opção do grupo, após intensas pesquisas em autores como Freire (1987, 2000), Adorno (1995), Morin (1996), Nicolescu (1999), Hans Jonas (2006), Severino (2004), foi pelo viés epistemológico que abrangesse uma perspectiva humano-formativa, além de garantir o foco no conhecimento específico da área.

O transumanismo como concepção pedagógico-formativa é apresentado sob uma lógica inclusiva, dialógica, valorativa, além de ética. A utilização desse conceito

tão abrangente encontra sua fundamentação em Bassarab Nicolescu (1999, p. 155) como sendo

[...] a nova forma de humanismo que oferece a cada ser humano a capacidade máxima de desenvolvimento cultural e espiritual. **Trata-se de procurar o que existe entre, através e além dos seres humanos:** aquilo que podemos chamar de o Ser dos seres. O transumanismo não visa uma homogeneidade fatalmente destrutiva, mas a atualização máxima da unidade dentro da diversidade e da diversidade pela unidade. Assim, a ênfase será colocada não na organização ideal da humanidade (mediante receitas ideológicas que sempre desembocam no contrário daquilo que preconizam), mas numa estrutura flexível e orientada do acolhimento da complexidade (grifo meu). (NICOLESCU, 1999, p. 155)

O documento de fundamentação e sistematização da opção epistemológica da área que promoveu a mudança curricular sustenta que

o **transhumanismo**, desta forma, como elemento estruturador da concepção de ciência da área, é agregador de diversos elementos que fazem parte do nosso ser/fazer pedagógico – a transculturalidade, a transreligiosidade, a antropolítica e a ética da responsabilidade – e que estão em dialogia expressa com os eixos formativos³³ do colégio. Por meio desses elementos, queremos promover o desenvolvimento da consciência crítica e criativa; do posicionamento refletido a partir da personalidade do discurso e de sua contextualização histórica, geográfica, social e política; da **sensibilização para as necessidades do outro e da sociedade, e para o cuidado com o planeta; da percepção do sagrado como expressão vital da humanidade do ser humano**; do despertar para a ação como fim último do processo de ensinagem ⇔ aprendizagem. É pelo estabelecimento de tais relações que a área poderá interferir de forma efetiva na constituição de referenciais éticos, sociais, políticos e religiosos, por meio do trato com o conhecimento, visando o Magis – a excelência acadêmica e humana –, característico do nosso jeito iniciano de ensinar e aprender (2010, p.18. Grifo meu).

O desafio permanente continua sendo a aproximação e trânsito das bases teóricas desenvolvidas pelo grupo, na interface com a prática e a transposição do conhecimento. Nos anos de 2011 e 2012, o cuidado pedagógico com o currículo e sua discussão se acentuaram, nos estudos do contexto macro e micro, nas imbricações entre o modo de perceber a realidade, a partir do conhecimento com o qual a área trabalha.

³³ Os eixos formativos permeiam e transitam as diversas disciplinas como elementos norteadores do trabalho com o aspecto humano-intelectual. São: a) o cuidado com o outro e com o espaço público e foco intencional no trabalho com a inclusão; b) a ressignificação e a substancialidade da palavra como expressão da pessoa frente à impessoalidade crescente e a questão da autoria; c) a ressignificação das dimensões do tempo, do espaço, do social, do político, da religiosidade e das questões planetárias; d) a repolitização pessoal e coletiva para tecer os sentidos coletivos e pessoais de cidadania, reciprocidade, inserção em seu tempo e espaço, criticidade e criatividade; e) a retomada do trabalho reflexivo com o conhecimento, com foco intencional no caráter crítico, criativo, pessoal e coletivo.

Embora a clareza na constituição coletiva de conhecimento possa alimentar uma prática pedagógica intencional em relação ao currículo, será que concepção de ciência e conhecimento chega ao educando enquanto estratégia de não dogmatização do saber? O processo colaborativo de sistematização de conhecimentos específicos garante, de fato, um saber docente específico? A proposta de formação continuada contextual do professor reflete uma concepção ético-formativa comungante com a prática pedagógica?

4.2 Os sujeitos da Pesquisa

É pertinente, nesse momento, destacar os critérios utilizados para a escolha do grupo de professores, sujeitos da pesquisa, acerca dos objetivos e problema estabelecidos para essa reflexão.

Discutir, como questão central, como o projeto de formação continuada no espaço da escola – com base na concepção colaborativa de conhecimento e sua vertente epistemológica transumanista, em uma área específica (Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso) – contribui para a prática dos professores que a compõem, constituindo a ação na opção formativa da área. Direciono e restrinjo meus sujeitos aos professores que pertencem à área citada, pois participam e comungam da base doutrinal e epistemológica que a própria área produziu, além de vivenciarem um mesmo projeto de formação continuada.

Todo o projeto político pedagógico da instituição pesquisada salienta a noção de um docente que constitua seus saberes pela prática, na composição permanente da ação pessoal, colaborativa/coletiva e ideológica acerca da defesa da utopia educativa que a instituição como um todo persegue.

Com isso, o professor dentro da instituição deve perceber-se como sujeito de transformação, ou seja, crítico em relação às incongruências epistemológicas e da prática pedagógica, mas também reflexivo, para desconstruir, por meio da práxis, uma ação social e intelectual voltada para a manipulação e submissão. A postura de sujeição e acriticidade refletem uma incapacidade de responder, como educadores, aos processos de mudanças e as interfaces entre o saber e o ser, na construção de conhecimentos que se fazem coletivos. Assim, esclarece o PPP (2008) do Colégio

em questão, sobre a construção e vertente epistemológica coletiva dos saberes docentes:

Nosso caminhar e construir deste projeto/ processo foi se delineando através do estudo e experimentação acerca de uma teoria de conhecimento coletiva e, ao mesmo tempo, específica de cada área e seguida pela elaboração de uma estrutura que garantisse uma práxis do ensinar de maneira nova e transformadora. (PPP, 2008, p. 74)

Visto que o foco, nesta pesquisa, é em relação à formação continuada de professores da Educação Básica no contexto do Colégio, especificamente na área em questão, optei por convidar todos os professores que compõem esse grupo (um total de quatro) a participarem do aspecto empírico da pesquisa.

A minha opção de trabalho com essa área específica está fundamentada no fato de pertencer a este grupo há cinco anos, além de considerar que a proposição epistemológica assumida pelo grupo constitui um objeto importante de pesquisa e de trato com uma nova possibilidade de conhecimento para a formação continuada no espaço da escola.

Os docentes desse grupo lecionam do sexto ao nono ano do ensino Fundamental Anos Finais (Ensino Religioso) e Ensino Médio (Filosofia e Sociologia) – o que, em tese, garante uma percepção do conjunto formativo proposto pela área nas reuniões pedagógicas de estudos e formação continuada.

No tocante à formação inicial, os sujeitos da pesquisa apresentam formação acadêmica específica, isto é, todos os sujeitos são licenciados em Filosofia. Contudo, são características essenciais para o posicionamento epistemológico e prático de cada indivíduo e do grupo, como identidade, as experiências as quais foram expostos ao longo da vida e prática docente. A seguir apresentarei de forma breve e pontual a formação inicial, formação continuada formal e as experiências pessoais no trato com a prática de sala de aula e outras vertentes formativas que constituiu/constitui cada professor³⁴:

- (i) **Professor A:** formado em Filosofia e Mestre em Educação. Sua atuação docente é predominante nos anos finais do Ensino

³⁴ O questionário aberto evidenciou uma gama variada de experiências formativas que compõem a concepção de educação e de conhecimento pessoal e coletivo dos sujeitos da pesquisa, que serão analisadas no capítulo 5.

Fundamental. Além disso, pertenceu a uma congregação religiosa onde teve experiências pastorais e de vida comunitária;

- (ii) **Professor B:** licenciado e mestre em Filosofia. Como o Professor A, também conviveu em instituição religiosa, o que, de acordo com o próprio sujeito, o possibilitou uma aproximação e convívio com diversas culturas;
- (iii) **Professor C:** formado em Filosofia e Teologia, é mestre em Bioética. Com formação religiosa bastante característica, este sujeito também teve muitas experiências como trabalhador de fábrica. Envolvido em movimentos sociais, direciona seu trabalho pedagógico no trato com os Direitos Humanos e na defesa da vida do animal não humano;
- (iv) **Professor D:** Mestre em Educação, com formação inicial em Filosofia. Tal sujeito aprecia e acumula experiências e estudos voltados ao pensamento oriental, no sentido de conhecer e vivenciar o sentido ético da diversidade e cuidado com o planeta.

Cumprido destacar, ainda, que, ao longo da pesquisa empírica, optei por utilizar o questionário aberto, a análise de dados das produções coletivas do grupo, além da observação de aula, o que possibilitou um diálogo mais estreito e consistente em relação às concepções formativas e epistemológicas individuais (evidenciadas no questionário); as concepções teóricas e práticas coletivas (apresentadas nas produções colaborativas do grupo); e saberes da prática (evidenciados na observação da aula), visto que, com a observação, foi possível verificar, nas demandas e controvérsias diárias próprias da dinâmica pautada nas inter-relações humanas no trato com o conhecimento, se a concepção formativa docente está contemplada na inserção epistemológica/curricular em sala de aula.

Esses três elementos, embora estabelecidos aqui didaticamente, foram examinados sob uma perspectiva dialética, pois cada instrumento e procedimento contribuíram para a compreensão do todo, sem desconsiderar as partes envolvidas na pesquisa.

O objetivo com esses procedimentos é efetuar uma análise clara a respeito da prática didática desses professores, em sua vinculação entre a proposta de formação continuada e a opção epistemológica do grupo, e sua articulação com a prática.

Por fim, os sujeitos da pesquisa, conscientes do objetivo e da problemática do trabalho, assinaram um termo de consentimento (em anexo), o que torna inequívoco a característica qualitativa do trabalho com verificação *in loco*.

4.3 Questionário aberto

O questionário aberto foi confeccionado com o escopo de trazer a lume a percepção pessoal dos sujeitos da pesquisa acerca de alguns elementos centrais, pertinentes a essa pesquisa: **a)** a experiência formativa e acadêmica de cada sujeito, considerando as teorias que contribuem/contribuíram para a prática pedagógica; **b)** o conhecimento sobre o PPP da instituição em que trabalham, principalmente acerca da proposição sobre a formação continuada colaborativa; **c)** conhecimento e efetivação (prática) da base epistemológica que sustenta a concepção formativa e de ciência da área/grupo em questão.

Os sujeitos responderam o questionário aberto no mês de maio de 2013, logo após terem assinado o termo de consentimento.

Uma vez entregues ao responsável pela pesquisa, os questionários foram examinados tendo, como pressuposto, o método adotado e os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento dessa proposta de reflexão.

Com isso, foi possível entender dialogicamente como, individualmente, a proposta de formação continuada sob a perspectiva coletiva e colaborativa se efetiva na prática pedagógica diária, com o respaldo específico na produção do grupo de professores.

4.4 Análise documental

Os documentos produzidos pelo grupo de professores ressaltam a necessidade de uma concepção educativa e formativa comum, o que sustenta a possibilidade da produção de um conhecimento docente específico.

Por isso, a análise dos textos, da fundamentação da concepção de ciência e dos referenciais epistemológicos formativos estabelecidos pelo grupo de professores, sujeitos dessa pesquisa, tem por objetivo dialogar com o posicionamento apresentado por esses sujeitos no questionário aberto, bem como, à luz da metodologia, discutir como esses referenciais direcionam o trabalho na prática de sala de aula, com a utilização do procedimento de observação.

Cumprе ressaltar, contudo, que o problema central desta pesquisa diz respeito à construção coletiva e colaborativa de um conhecimento específico docente, por meio da formação continuada no contexto da escola, o que pode ser verificado das mais diversas formas, porém, desde que seja considerada a permanente dialogia entre as concepções individuais, coletivas e o conhecimento proveniente da prática que, a meu ver, realimenta a teoria e redireciona a prática.

Neste caso, a proposta de pesquisa propõe um afinilamento da perspectiva empírica, em um movimento, partindo dos conhecimentos teóricos próprios dos sujeitos, articulados aos saberes coletivos, produção conjunta (como aspecto central da formação continuada no contexto da escola) e a verificação da prática como fonte de conhecimento próprio da profissão docente.

4.5 Observação de aula

O processo de observação na pesquisa científica traz a condição de análise do fenômeno interpretado à luz de um arcabouço de teorias, suposições e categorias que direcionam o olhar do pesquisador ao seu objeto. Assim, “os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos de estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30). Portanto, em se tratando, nesta pesquisa, de uma abordagem qualitativa que toca a questão formativa docente, no sentido de análise e proposta de uma estrutura de trabalho e conhecimento desenvolvido de forma colaborativa, a perspectiva da observação da prática – além da discussão, produção teórica e a verificação do discurso docente – supõe a necessidade de perceber de maneira totalizante, porém não totalizadora, as reais intervenções da prática no que tange a proposta de formação colaborativa e sua base valorativa transumanista.

A escolha da observação de aula como princípio de qualificação da análise dos dados em complementação aos outros instrumentos utilizados e explicitados anteriormente, ocorre no sentido de ser a sala de aula “além de rica, uma área em constante transformação, em que professores e alunos desempenham múltiplos e diferentes papéis” (VIANNA, 2003, p. 74). Para tanto, a utilização desse instrumento de coleta de dados se deu com o intuito de parametrizar, de maneira mais abrangente e analítica, a estrutura de conhecimento desenvolvida pelo grupo de professores, sujeitos dessa pesquisa, e a relação com a prática de sala de aula. Isto é, na tentativa de compreender o trabalho docente como um todo, evitando, assim, a “ontologização” da prática.

Com isso, a observação de aula cumpriu o papel de dialogar com aquilo que se propõe na produção da área (produção colaborativa) e que orienta e sustenta a prática desse grupo docente com os saberes pedagógicos e educativos com o educando.

Assim sendo, os princípios e questionamentos que nortearam a pesquisa/observação em sala de aula visaram à compreensão da formação continuada colaborativa de professores, como aspecto fundante da proposta de conhecimento e de formação da área de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso, tendo o biocentrismo³⁵ e não o antropocentrismo como aspecto mais valoroso e central em todo princípio de inteligibilidade da realidade. A vida, nesse sentido, é compreendida como elemento universal, não limitada a uma noção unilateral e pragmática.

Nos escritos coletivos dos professores, que foram analisados para essa pesquisa, fica evidente a necessária transformação da condição do conhecimento como dominação e opressão – historicamente centrado no Humanismo como pedra de toque de uma superação da situação de submissão do homem (sexista e especista) – que acabou por criar condições históricas e sociais, além de econômicas, de uma supervalorização de saberes pertencentes a certos grupos

³⁵ O biocentrismo é aqui compreendido e concebido como uma postura não antropocêntrica frente os seres vivos que habitam o planeta Terra. Sendo uma consequência da epistemologia transumanista, o biocentrismo está em uma posição contrária à postura de exploração da vida, tendo por escopo a perspectiva de constituição de saberes e conhecimentos que valorizem e concebam a vida como elemento de valor inerente. Cortina (2009, p.34) sugere a constituição de uma comunidade biótica, que amplia a perspectiva ética para todos os elementos naturais, em vista de uma nova racionalidade que desloca o antropocentrismo para a margem do processo de produção de saberes e inclua uma ação alicerçada pelos valores biocêntricos de onde emanaria e para onde convergiria toda a ética e moral humana.

privilegiados (étnica/econômica/social/cultural e intelectualmente), em detrimento daqueles que têm no seu trabalho as condições mínimas de sobrevivência.

Isto é, certos saberes e conhecimentos tornaram-se “mais úteis” do que outros. Isto caracteriza uma dicotomização da realidade construída sobre visões distorcidas do valor considerado sobre a própria vida em favor de um ideal de sociedade. Essa percepção de moral social deslocou, por vezes, o conhecimento a um espaço comum ao dogmatismo, agora não mais religioso, mas sim de sistema educativo, com todos os vícios de uma formação para a concordância e para a ordem social em benefício de alguns.

Estes elementos culturais e sociais deram base para o aprofundamento do grupo na busca de uma concepção de ciência, tendo por escopo possibilitar aos professores, nas suas intervenções diárias em sala de aula, a suplantação dos conteúdos e discursos construídos na perspectiva do dominador e do poder econômico, estabelecido no trato com o aluno e com o conhecimento.

O transumanismo, após muitos estudos, surge como referência para trabalho docente na área, no que diz respeito à escolha de materiais, vertente epistemológica (aspecto formal do conhecimento) e abordagens (aspecto ideológico/político). Além da inserção estratégica e formativa no trabalho e prática de sala de aula.

Para a efetivação da discussão sobre as inserções de concepção e de conteúdos, foi realizada a observação de aula, ao longo de quinze dias, nas disciplinas pertencentes à área de pesquisa. Como o objetivo não foi pontuar detalhadamente o trabalho de cada professor – suas principais estratégias e sua competência conceitual –, mas sim verificar como, diariamente, o elemento formativo (transumanismo) aparece no trabalho em sala de aula, a sistematização minuciosa de tudo que ocorreu na aula e a análise do planejamento foram descartadas enquanto aspecto essencial de elucidação do objeto destacado nessa pesquisa. Isto porque, de maneira seletiva, optei por considerar a relação qualitativa da formação do professor (colaborativa) e a inserção epistemológica.

Por fim, a observação pretendeu aproximar as concepções de cada sujeito, suas compreensões sobre a colaboração, presentes no questionário aberto, com a clareza epistemológica, produzida e defendida pelos sujeitos conjuntamente nos Planejamento de Área (Fundamentação da Ciência) nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012, com sua apropriação prática.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA *IN LOCO*: UMA PERSPECTIVA DE RESPONSABILIZAÇÃO E CO-CRIAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO PELOS SABERES DA PRÁTICA DOCENTE

É necessário especificar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito dos seus saberes.

(TARDIF, 2006, p. 60).

No decorrer deste trabalho explicitarei, enquanto objetivo geral, a necessidade permanente de compreender como a formação continuada no contexto da escola pode contribuir, sob uma perspectiva epistemológica e prática, com a qualificação dos processos de ensino no que tange aos saberes desenvolvidos pelos professores.

Para tanto, no capítulo sobre a opção metodológica, estabeleci, de maneira didática, qual abordagem e instrumentos de coletas de dados utilizei para discutir os referenciais apresentados à formação continuada no contexto escolar, a partir da experiência específica de um grupo de professores, em um Colégio com mais de dois mil e novecentos alunos da cidade de Curitiba.

O pressuposto de que, *in loco*, a pesquisa seria organicamente desenvolvida, concebe ser a percepção *local, contextualizada e coletiva*, aspecto central para a ênfase no sentido empírico e aproximativo entre prática e teoria, que se concretizou no que tange à possibilidade de, pelos dados levantados (questionário aberto, análise documental e observação de aula – tratada sobremaneira no capítulo seguinte), visualizar coerências e incoerências; singularidades e padronizações; complementariedades e exclusivismos na articulação e qualificação do processo de aprendizado em sala de aula, tendo como força motriz a formação continuada e sua estrutura de reflexão e prática colaborativa.

Neste capítulo, portanto, apresento os elementos centrais analisados acerca dos dados sobre a experiência formativa pessoal, articulado às produções coletivas e suas bases conceituais e epistemológicas, com o propósito de percebê-las enquanto referência e arcabouço da formação, transformação e qualificação de base

transumanista, na prática pedagógica diária, mediante o processo formativo continuado dos professores no contexto escolar.

O objetivo deste capítulo é dialogar com as bases teóricas já estabelecidas até aqui e analisar, além de propor, um processo de produção colaborativa de conhecimento a partir da prática no contexto escolar, enquanto formação continuada, além de compreender estrategicamente quais elementos que sustentam a prática docente no contexto formativo dos professores da área no *lócus* da pesquisa. Assim, a pergunta norteadora deste capítulo é: a concepção formativa do Colégio em questão e a proposta epistemológica transumanista e colaborativa da área contribuem com constituição de saberes da prática docente?

Contudo, cabe, sob um prisma didático, pontuar as categorias que se depreenderam da análise e reflexão dos dados, com o intuito de formalizar aspectos essenciais do objetivo desse capítulo.

Estruturo, desse modo, minhas considerações acerca da produção continuada colaborativa, sob um viés prático, em dois momentos, com desdobramentos: a) experiência formativa (formal e informal) e os saberes da prática dos sujeitos da pesquisa; b) formação continuada colaborativa no contexto escolar – espaço da prática dos sujeitos da pesquisa.

5.1 A experiência formativa (formal e informal) e os saberes da prática dos sujeitos da pesquisa

A discussão sobre a qualificação da formação de professores nas licenciaturas, de modo abrangente, tanto na categoria inicial como continuada, se apresenta enquanto problemática central de pesquisa na área educacional. Isso se dá porque, de modo geral, existe uma demanda contínua de mutabilidade dos processos culturais e científicos, além de éticos, que caracteriza a formação inicial do professor como sendo precária, visto que grande parte da estrutura formativa inicial ainda se organiza com base em uma preocupação excessiva com a teoria desvinculada da prática, quando não em detrimento desta.

Essa desvinculação se fortalece quando tal processo/experiência formativa inicial ocorre em um campo reflexivo de limites, aliada a uma ínfima discussão na academia sobre os processos de violência simbólica, característico de uma escola

capitalista que supervaloriza a demanda legitimada dos conhecimentos aceitos/produzidos pelo grupo (econômico, cultural, social, étnico, gênero...) com poder estabelecido.

Desse modo, um elemento norteador para essa reflexão diz respeito à **experiência formativa e aos saberes da prática dos sujeitos dessa pesquisa**. Cumpre, no entanto, uma definição e clareza acerca do que aqui entendemos como saberes da prática docente. Concordo com Romanowski (2006) quando, ao tratar dos saberes docentes, destaca que eles

[...] constituem-se ao longo do processo de escolarização, dos cursos de formação e na prática profissional. São decorrentes do enfrentamento dos problemas da prática. Envolvem a relação dos professores com o conhecimento a ser ensinado, expresso nos manuais didáticos; a troca de experiências com os outros professores e profissionais da educação; a interação com os alunos; e advém, também, dos estudos realizados em curso. No trabalho diário da aula em que se manifestam as contradições e os conflitos sociais, professores também desenvolvem saberes ao defrontarem-se com essas contradições. Portanto, os saberes docentes são historicamente situados. (ROMANOWSKI, 2006, p. 59)

A compreensão de que os saberes da prática se fazem nas interações, contradições, além de troca de experiências e em cursos com a finalidade de instrução, caracteriza um aspecto dialógico bastante pertinente nesta pesquisa. Tais categorias são destacadas ao longo da análise do questionário aberto, porém, pouco nas produções do grupo de professores para esta pesquisa.

O **Professor A**, quando questionado sobre a sua compreensão de **experiência formativa** no Colégio, pontua que os saberes dos professores são e estão em interface com um conhecimento social. O respeito à diversidade, como necessidade formativa essencial, permeia os elementos da prática docente, bem como da inserção ideológica/conceitual aos educandos. Isso leva, de acordo com o sujeito, a condições de um professor reflexivo. Sua percepção concorda com a análise feita por Romanowski, no sentido de entender as relações sociais e a prática docente como elementos formativos imbricados e inerentes à função docente. Assim explana o professor no questionário aberto:

Para mim, o saber dos professores deve estar fundamentado no saber social, porque ele é partilhado por um grupo de agentes que interferem no processo de ensino-aprendizagem e porque seus próprios objetos são práticas sociais. Sendo assim, o professor, em sua prática pedagógica, constrói e reconstrói conhecimentos conforme as suas necessidades práticas, experiências e percursos formativos e profissionais. Dessa maneira, os saberes vão constituindo-se a partir da reflexão sobre a sua própria prática, tornando-se um profissional reflexivo. (**Professor A**)

Com isso, a construção e reconstrução dos saberes docentes ocorrem a partir das necessidades manifestas na prática. Isto é, enquanto categoria, inverte-se o sentido de reflexão por meio da teoria, e se pressupõe a necessidade de refletir sobre a prática.

No mesmo viés, o **Professor D** sustenta que a experiência formativa, enquanto prática em sala de aula e os saberes acadêmicos ajudam a tecer sua ação. Contudo, destaca a importância para sua prática pedagógica, no contexto do Colégio, a sabedoria de vida que perpassa os saberes éticos da filosofia oriental, retomando a questão da diversidade, já citada pelo professor A. Assim escreve o **Professor D** sobre os saberes desenvolvidos na academia e na prática de sala de aula que subsidiam sua prática pedagógica:

Seguindo a linha dos saberes docentes explicitados nas leituras de Saviani, penso que tanto os saberes específicos, constituídos e sistematizados sob a forma de saberes acadêmicos (que Saviani chama de *Episteme*), quanto os saberes advindos da experiência de vida e dos anos em sala de aula (a estes saberes, Saviani chama de *Sophia*). Do ponto de vista epistemológico, considero as linhas filosóficas da fenomenologia e do existencialismo como compositoras do referencial teórico no qual subsidio minha prática. Do ponto de vista da sabedoria de vida, posso seguramente considerar como contribuintes da minha prática pedagógica: minha curiosidade pelo pensamento oriental, minha busca pessoal pelo equilíbrio imanente e pela compreensão do sentido da ética, pela possibilidade de convivência na diversidade e pelo cuidado com o planeta. O trânsito por tais searas me permite estabelecer um diálogo com a própria tendência pedagógica defendida pelo colégio. (**Professor D**)

A percepção de uma formação/experiência docente com base em um tipo de necessidade ética e postura a favor da diversidade pulsam no discurso dos sujeitos citados. O documento elaborado coletivamente pelos sujeitos desta pesquisa, que fundamenta o conhecimento da área em questão no ano de 2010, clarifica a perspectiva de respeito e vivência da diversidade, focalizando a postura ética transumanista como base formativa que deve transbordar seu sentido teórico, isto é, uma vez central na formação continuada, deve chegar ao educando, enquanto ação, reflexão e análise da conjuntura sociocultural por meio dos conteúdos, abordagens e inserções diárias nas aulas. Assim,

Constituir o transhumanismo a partir das reflexões/relações de conhecimento e contexto nas discussões da área é tornar a análise da complexidade e da diversidade um viés constante nos conteúdos e textos de sala de aula, entendendo a complexidade como uma inserção epistemológica capaz de perceber os vários níveis de realidade na

integração do terceiro incluído, provocando **outro agir didático frente aos desafios do contexto cultural, social e religioso tendo como arcabouço metodológico a multiplicidade e o diverso**. Assim, as **inserções epistemológicas feitas pelas disciplinas da área** contemplam a complexidade, a diversidade e a percepção das diversas compreensões das realidades e suas concepções a partir dos pontos de convergência que são ora contraditórios, ora complementares, como estratégia e método de trabalho com os conteúdos, na ação educativa voltada ao contexto dessas análises, visando o Transhumanismo – ação ética retroalimentadora de um pensar e agir visando o outrem (Fundamentação do Eixo Conhecimento da Área, 2010, p.10-11 *grifo meu*).

O trânsito entre o questionário aberto e as produções coletivas evidencia algumas categorias bastante tangíveis no discurso e na concepção educativa dos sujeitos da pesquisa. Por ser tal produção resultado da reflexão e estudo coletivo e colaborativo desse grupo, as vivências não acadêmicas, fruto das lutas e inserções sociais pessoais significativas, contemplam e interpelam a relação conteúdos-conhecimentos sistematizados, ensino-aprendizagem como construto de novas realidades da prática pedagógica.

Assim explica o **Professor C** sobre os saberes acumulados dentro da academia, bem como, no processo de autoformação que alimentam e realimentam sua prática docente:

O saber sobre culturas religiosas, sobre a história da educação, sobre a filosofia da educação, sobre a juventude e suas formas de manifestação cultural. Foi importante o estudo de culturas *undergrounds*, que muitos jovens se inscrevem. A formação continuada dentro do colégio me trouxe inúmeros novos caminhos de repensar e agir no trabalho docente. Também destaco o aprendizado prático de ter vivido por algum tempo em comunidade, em chão de fábrica enquanto militante de sindicato, convivendo por dois anos com moradores de rua. Isso tudo reflete e muito na minha forma de ler, viver e comunicar a minha interpretação de mundo.
(**Professor C**)

Assim, para o **Professor C**, a experiência pessoal como trabalhador, a inserção nos movimentos sociais, a busca permanente pelo conhecimento das diversas culturas juvenis, no contexto educativo em que atua, definem o modo como ele lê a realidade e como esta realidade, de maneira sistemática e científica, é interpretada por ele no processo de ensino-aprendizagem, com um aporte teórico da filosofia da educação.

Na sua escrita, este professor demonstra uma intencionalidade enquanto ação referenciada na experiência não acadêmica, caracterizada por um tipo de formação fora da estrutura educacional formal. A complexidade da experiência

formativa tece saberes e concepções que não se conformam ao aspecto limitador da formatação científico/acadêmica, transbordando a teoria.

Esta categoria formativa é destacada por Imbernón (2011, p. 45), pois, para ele, os saberes e a profissionalização docente compreendem um conjunto de conhecimentos pedagógicos e não pedagógicos que garantem a formação do professor sob uma perspectiva macro. Assim, a marca da experiência do trabalhador, do sindicalista e da luta pela justiça social se vincula, enquanto aspecto implícito, ao processo de aprendizado, por sua vez, tangível ao educador e educandos no que se refere à postura ética frente ao conhecimento e sua força ideológica alimentada pela prerrogativa da verdade.

É no sentido de considerar como importante a experiência prática, fora da academia, que o **Professor B** afirma:

A experiência da vida religiosa foi um fator importante, porque além de possibilitar uma dedicação de estudos e proximidade a temas teológicos (pertinentes para o carisma inaciano do colégio, porque estão inseridos numa linguagem religiosa da qual sinto-me seguro para transitar), também propiciou um convívio com diferentes culturas, o que considero ser um aprendizado, sobretudo, no que diz respeito às relações humanas de socialização. (**Professor B**)

A marca experiencial da vida religiosa, de acordo com o sujeito, o aproxima do carisma educativo da instituição na qual trabalha. Sua trajetória e experiência formativa são narradas no sentido de apresentá-las enquanto garantia de desenvolvimento de uma capacidade de socialização, aprofundamento e respeito pelas relações humanas, o que se aproxima, enquanto axioma próprio dos sujeitos históricos, à percepção do conhecimento informal fundante no enriquecimento da prática pedagógica.

Concluindo trago, ainda, as considerações de Demailly (1992, p. 142), que distingue duas categorias de formação de professores (a formal e a informal – esta, diferente daquela, proveniente da impregnação dos saberes, por imitação e aprendizagem com o outro) como aspecto articulador e integrador de uma condição ímpar de formação e de implicação ética na prática pedagógica, fundamental na formação continuada de cunho colaborativo, elemento a ser discutido no próximo tópico.

5.2 A formação continuada colaborativa no contexto escolar

A formação continuada colaborativa, tendo como espaço privilegiado o contexto escolar, se caracteriza como norteadora da análise da perspectiva de pesquisa alavancada neste capítulo. Isso ocorre no sentido de o problema proposto, enquanto pergunta geradora, supor que a formação continuada colaborativa “parte da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva” (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

No contexto dessa reflexão, o questionário aberto inquiriu os sujeitos nas **questões quatro, cinco e seis** sobre o entendimento e a experiência daquilo que a proposta do Colégio e da Área trazem sobre a prerrogativa da formação continuada e colaborativa. A questão quatro, especificamente, buscou a verificação do conhecimento dos sujeitos sobre a **formação continuada** de professores no Colégio e sua clareza aplicada ao PPP da instituição.

Eis como os sujeitos da pesquisa caracterizaram a formação continuada:

A proposta de formação continuada faz parte de um desdobramento da transdisciplinaridade alçada na complexidade, pois, se o educador é um dos sujeitos do processo de educação, ele também precisa estar atualizado a partir de um constante movimento de discussão e estudo acerca do que e como ele ensina. **(Professor B)**

A proposta do Colégio é profundamente social porque ela envolve cinco sujeitos do conhecimento no processo formativo dos alunos. Esses cinco sujeitos do conhecimento promovem uma constante relação e interação entre todos os integrantes do processo de ensino-aprendizagem. É a formação continuada leva o processo a uma permanente ressignificação e contextualização dos conceitos no tempo e espaço. **(Professor A)**

O colégio entende que, sem essa formação continuada dos educadores, não há como sustentar um projeto sistêmico, de currículo aberto e que visa a transdisciplinaridade. Para que essa formação se processe, existe uma cultura contínua de estudos de textos sobre os temas importantes ao projeto, reuniões de discussão e sistematização coletiva dos conteúdos estudados, seminários internos. Também há incentivo institucional e financeiro para educadores que queiram cursar o mestrado em suas respectivas áreas de atuação ou na educação. **(Professor C)**

Sei que o colégio pauta a formação continuada de todos os educadores em um projeto dinâmico e sistêmico, que respeita a autonomia dos profissionais e aposta na dialogia entre os sujeitos formativos como elemento indispensável para a revisão e aperfeiçoamento das dimensões do ser, pensar e agir. **(Professor D)**

Depreendem-se, dos relatos feitos, algumas possíveis referências formativas partilhadas pelos sujeitos na instituição em que trabalham. Como o mote dessa inquirição está centrado na noção desenvolvida pelo grupo, inicialmente sobre o que

entende como sendo formação continuada, cabe destacar alguns elementos e aspectos peculiares que identificam a formação dentro da instituição, espaço da pesquisa.

O **Professor B** e **C** destacam que a função da formação continuada está pautada na base epistemológica da instituição, fundamentada na **transdisciplinaridade**³⁶ e na **teoria da complexidade**. Uma vez que tal axioma é defendido pelo PPP, a formação continuada surge como uma necessidade e desdobramento dessa inserção, pois a atualização permanente, no que diz respeito ao estudo daquilo que se ensina e como se ensina, reflete o apelo epistemológico da ação docente, não somente no que tange ao *conhecimento* teórico (o que ensinar), o qual abrange um teor político e ideológico, bem como, *como ensinar*, focado na dimensão *prática*.

A formação continuada como fundante na resignificação da realidade e do contexto histórico, além do conhecimento no espaço e tempo, é exposta na análise do **Professor A**. Para ele, o caráter social da proposta do Colégio cria uma demanda de saberes subsidiados pela prática, porém, pautados nos conceitos em sentido amplo da integração dos cinco sujeitos do processo de conhecimento³⁷.

Nessa mesma linha reflexiva, o **Professor D** norteia sua impressão sobre a formação continuada na ideia de formação integral (pensar, ser e agir) e na constituição de um professor autônomo, ou seja, não condicionado aos conhecimentos externos e alheios a ele, isto é, reflexivo.

O componente formativo docente e seu pressuposto metodológico compõem uma ação integrada e sistêmica de conhecimentos, saberes sociais, culturais e de experiências humanas peculiares; além de ações e práticas sociais que são

³⁶ O PPP (2008, p. 53) do Colégio pesquisado sustenta um projeto educativo em dialogia permanente com o específico e o todo; o certo e incerto; o conhecimento e sua constante construção. Assim entende-se como a transdisciplinaridade “se situa simultaneamente entre as disciplinas e visa à compreensão do mundo, a partir da unidade do conhecimento. Não uma unidade abstrata, mas a compreensão de que, no “subsolo” dos saberes, há um fio condutor, uma unidade invisível que tece a realidade e a sua explicação. Isso porque vários são os níveis de realidade. Não há vazios entre os saberes, mas um espaço transdisciplinar que obriga as verdades ocultas a uma metodologia formal e rígida. Se há níveis de realidade, não se pode obscurecer a lógica do terceiro termo incluso. Deve-se considerar a hipótese da remanescência do talvez na sinalização excessiva da contradição. Nicolescu (1999) ressalta que a transdisciplinaridade diz respeito àquilo que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, pelo qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. A transdisciplinaridade (e a interdisciplinaridade) valorizaram a complexidade e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. A transdisciplinaridade nos ajuda na compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento”.

³⁷ Aquilo que se entende por sujeitos do processo formativo/conhecimento foi elucidado no capítulo 3.

inerentes à sua auto e heteroformação. Por isso, concordo com Tardif (2006), quando afirma que

o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores da escola, etc. Por isso, é necessário estudá-los relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2006, p. 11)

Em se tratando da discussão sobre a **formação continuada colaborativa (questões cinco e seis)**, a verificação empírica demonstrou, a partir das categorias já mencionadas na metodologia e da base teórica utilizada, algumas incertezas estratégicas (e até de concepção) a respeito daquilo que a proposta formativa apresenta enquanto coletivização e produção conjunta de saberes pela prática dos sujeitos da área de conhecimento pesquisada. **O Professor D** relata:

Por formação continuada (**aqui compreendida como colaborativa**) compreendo a formação que se dá para além daquela que escolhemos nos âmbitos da graduação e mestrado. É uma formação constante e contínua **possibilitada pela instituição educacional**, com vistas à inserção e aprofundamento do profissional no “mundo” da instituição, seus valores, sua missão, sua utopia, bem como sua qualificação constante por intermédio de **estudos, leituras e construções teóricas coletivas. (Professor D)** (Grifo meu)

Torna-se evidente a prerrogativa, na compreensão do sujeito, de que a formação continuada é uma condição de avanço da formação inicial e daquela em nível de pós-graduação. Contudo, o destaque da formação colaborativa concretizada na qualificação profissional, no campo do “estudo, leituras e construções teóricas coletivas”, aponta que, em se tratando da produção teórica, a modalidade colaborativa se evidencia. Todavia, na perspectiva dialógica de solução dos problemas práticos de ensino-aprendizagem, é descaracterizada a necessidade do trabalho colaborativo dos professores no sentido de inverter “esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e formação” (NÓVOA, 2009, p. 13).

Ainda na visão do **Professor D** a respeito da inserção no “mundo da instituição, seus valores, sua missão, sua utopia” e a coerência e clareza acerca da tendência de ação do professor àquela que a instituição alimenta, há uma questão importante: como cada professor, sujeito desse processo formativo se vê, também,

enquanto produtor desses valores, utopia e missão? Afinal, uma vez que o processo formativo dos professores se efetiva de modo colaborativo, a percepção coletiva de pertencimento a esse projeto parece o caminho mais lógico e, talvez, mais concreto no nível da ação e posicionamento docente.

Essa percepção acentua-se na visão do **Professor A**, que indica a diretividade teórica como fundamento do processo formativo colaborativo:

Para mim a formação continuada, coletiva e colaborativa devem estar fundamentadas numa diretividade que sustenta teoricamente o projeto político pedagógico do colégio. É uma produção coletiva, fruto de discussões, leituras e reflexões feitas em seminários e outras instâncias financiadas pelo colégio. (**Professor A**)

Por outro lado, o **Professor C** apresenta uma compreensão colaborativa em interface com a perspectiva dialógica de aprendizado coletivo.

Entendo ser uma formação dialógica onde todos são contemplados em sua **função de construtores de um projeto** que requer a participação de todos, por isso colaborativo. É um espaço privilegiado onde junto de outros se estuda, se discute, se aprende. Também é junto que se escreve, se sistematiza procurando a **responsabilização** de todos pelo projeto (**gripo meu**). (**Professor C**)

Nesse sentido, a dialogia se apresenta no processo de aprendizado em consonância com o PPP do Colégio e a fundamentação da área de conhecimento, no sentido de propor aproximações entre as possíveis divergências e incoerências de uma mesma realidade. Com isso, a formação continuada colaborativa busca a aceitação da complementariedade e a incerteza na relação sujeito-objeto-contexto-conhecimento de maneira sistêmica, integrada e mobilizadora na construção de novas realidades sociais e alimentada por uma nova forma de trato com o conhecimento.

A perspectiva de responsabilização coletiva pelo projeto, citada pelo **Professor C**, sugere a interdependência dos sujeitos como cocriadores de uma proposta de formação que intercala as experiências individuais, saberes próprios da função e a cosmovisão da instituição, principalmente no que se refere à utopia, missão e valores, haja vista que realimentaria uma nova prática na resolução de problemas reais, isto é, da prática pedagógica.

O binômio construtores/responsáveis pelo projeto institucional projeta o que Demailly (1992, p. 144), ao tratar do tipo de formação continuada de professores no modelo interativo/reflexivo, concebe como sendo os saberes como artefatos de uma

construção coletiva, o que a caracteriza como resultado de uma formação de responsabilização e compromisso.

Ao finalizar essa discussão, penso serem pertinentes algumas considerações sobre o que foi estabelecido dialogicamente até aqui na reflexão e análise dos dados:

- A posição dos sujeitos frente ao PPP do Colégio e suas definições sobre a **formação continuada** é partilhada enquanto concepção, ainda que haja algumas divergências interpretativas acerca do encaminhamento estratégico e sua efetivação na instituição. Tal indicativo parece evidenciar algumas incongruências no *fazer* institucional sobre a opção formativa que, de maneira não intencional, é revelada no discurso dos sujeitos pesquisados. Contudo, enquanto sujeitos históricos e autônomos, estes recriam uma concepção que perfaz a característica própria do grupo em concordância com suas experiências formativas pessoais, o que ressignifica o processo como característica formativa própria do grupo.

- Em se tratando da **formação continuada colaborativa**, a concepção própria dos sujeitos que vivenciam esse tipo de formação perpassa pela dicotomia **diretividade/autonomia; dialogicidade/responsabilização**. Embora o aspecto da diretividade não seja excludente, em uma estrutura de aprendizagem coletiva que perpassa pela dialogia de maneira colaborativa, a autonomia do professor e do grupo no processo é central como forma de responder as necessidades *da prática, pela prática e em vista da prática*. Com isso, a marca valorativa e epistemológica é simultânea e inerente ao processo de formação de professores. Isso aponta, em sentido didático e processual, que a formação enquanto prática de uma ética coletiva tem como principal objetivo responder a permanente aproximação teoria-prática pedagógica.

- A formação colaborativa dos professores visa a uma **reconstrução e cocriação** de uma nova realidade histórica, partindo de um contexto escolar específico que responde a uma realidade social peculiar, conectada com o todo e, por isso, predominantemente social, justa e biocêntrica. Nesse sentido, enquanto proposta, esta modalidade formativa contempla uma nova prática pedagógica com base em soluções de problemas sociais e reais voltados para a ressignificação das relações entre os sujeitos do conhecimento com o próprio conhecimento, guindando a perspectiva teórica conscientemente prática.

5.2.1 A experiência colaborativa e sua dialogia teoria ↔ prática

A autopercepção mobilizada pelo questionário aberto sobre a compreensão dos sujeitos da pesquisa revivifica a interlocução entre construção conjunta de um projeto formativo docente, que tem como mote a qualificação do processo de aprendizagem tal qual chega até o educando, no sentido de tornar o conhecimento válido e pertinente à prática dos sujeitos históricos e sociais. Assim, uma vez que a formação continuada dos professores se faz de modo colaborativo, as questões do contexto escolar, as necessidades da prática pedagógica e sua demanda reflexiva tendem a ser mais úteis para as resoluções dos problemas ditos pedagógicos.

Insisti, nos tópicos anteriores, que a formação do professor centrada na escola é um caminho possível de significação das experiências formativas acadêmicas e vivenciais, no trato com o conhecimento e sua leitura no contexto em que tal conhecimento é discutido.

Contudo, cumpre ressaltar ser a formação no contexto escolar insuficiente para subsidiar uma reconstituição de saberes, visto que a proposta sugere que sua real efetivação somente será possível a partir do momento em que o professor rejeitar “a posição de técnico e assumir-se como profissional crítico-reflexivo e isso só é possível com a ruptura do individualismo e a construção do coletivo escolar” (DOMINGUES, 2009, p. 1). Além disso, conforme explana Romanowski (2006, p. 136), para que haja uma formação continuada em concordância com a noção autêntica de coletivização de saberes, faz-se necessário que aquilo que se sustenta teoricamente nesse processo conflua para uma “análise crítica da prática”, constituindo a experiência do docente no local/contexto onde ele (re)forma sua ação, por meio do trabalho conjunto.

No que tange à pesquisa empírica dessa análise acerca da experiência da produção colaborativa, as **questões seis e sete** do questionário aberto solicitavam que os sujeitos descrevessem um momento de formação continuada vivenciada por eles, no colégio, *lócus* da pesquisa. A intencionalidade na formulação dessas questões visou ao entendimento, a partir do olhar do próprio sujeito, da compreensão sobre a *reflexão na prática* formativa como eixo central da construção dos saberes desses docentes.

Enquanto estratégia de formação e espaço específico oferecido pelo Colégio, o **Professor B** entende que

As **reuniões de área**, sem dúvidas, eram³⁸ exemplos claros de como estes aspectos coletivos e colaborativos eram exercidos, uma vez que contávamos com um clima sério de estudo, sem perder os momentos de partilha. Nesse sentido, quando precisávamos elaborar um texto, por exemplo, todos participavam da tessitura do documento, no entanto, cada um dentro da especificidade de sua formação, contribuía de alguma forma para enriquecer o trabalho, além de servir de mote para aprendizado dos demais (**Professor B**).

O espaço e tempo específicos para o processo formativo colaborativo são destacados pelo **Professor B** enquanto momento de trato direto com o conhecimento teórico, ou seja, o momento de trabalho em área de conhecimento indica impulsionar a vertente teórica da discussão e produção de conhecimento próprio do grupo. Embora o Colégio utilize outros momentos formativos, como Conselhos de Classe, Reunião de Planejamento e Organização das Unidades³⁹, além dos encaminhamentos dos trabalhos interdisciplinares nas unidades – momentos esses em que as discussões sobre a prática são predominantes –, fica visível na escrita do sujeito que o trabalho limitado à área de conhecimento é que identificaria, de fato, a modalidade formativa colaborativa.

Os **seminários internos**⁴⁰ também foram citados como estratégia de formação colaborativa.

Nos **seminários internos** tive a oportunidade de ficar responsável por uma parte dos textos, depois nos reunimos e cada um apresentou a parte que estudou. Discutimos, ponderamos e construímos um texto coletivo que foi apresentado por mais de um integrante da equipe. Isso nos responsabiliza na prática pedagógica. (**Professor C**)

³⁸ O verbo, nesse relato, aparece no passado por motivo de mudança estratégica de trabalhos com as áreas e núcleos no ano de 2013. Como já discutido em capítulos anteriores, a estrutura do trabalho pedagógico em áreas era uma realidade no *locus* da pesquisa desde os anos 1980. Porém, em 2013, fez-se a opção por acentuar os trabalhos nos núcleos (Humanidades, Naturais e Linguagens), concentrados nas Unidades de Ensino e não mais nas áreas de conhecimento. Embora a estrutura de área não tenha sido extinta, o direcionamento estratégico dos trabalhos formativos, nesse momento, focaliza os núcleos.

³⁹ O Colégio conta, em 2013, com a gestão pedagógica organizada por Unidades, assim definida: Unidade do Ensino Médio; Unidade do Ensino Fundamental Anos Finais (Sextos e Sétimo – Oitavos e Nonos); Unidade do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Nessa pesquisa, a abrangência do espaço está limitada aos sujeitos que trabalham nas Unidades do Ensino Médio e do Ensino Fundamental Anos Finais.

⁴⁰ Os seminários são concebidos no Colégio como espaços de formação continuada, assim como as reuniões semanais remuneradas de duas horas que atingem o escopo de se discutir teorias e práticas pedagógicas e de conhecimento específico (por área). De acordo com Miranda (2008, p.91), são quatro os tipos de seminários de estudos realizados na instituição: a) seminários dos professores novos – realizado uma vez ao ano; b) seminários internos – realizados duas vezes ao ano – um a cada semestre; c) seminários parcerias – realizado uma vez ao ano com professores pertencentes às escolas que fazem parte do grupo de parceiros do Colégio em questão, e, por fim; d) seminários entre as escolas jesuítas da Província do Sul – encontros definidos a partir das necessidades de discussões de temas atuais. O último encontro foi realizado em 2012, em São Leopoldo (RS). Além desses encontros, é realizado ainda, a cada quatro anos, um Congresso entre os Colégios da Companhia de Jesus no Brasil, para se discutir e aprofundar a Educação nos colégios Jesuítas.

Embora o sentido de **responsabilização** contemple a noção de “produzir com”, a perspectiva de resolução de problemas pela prática fica minimizada no sentido da experiência colaborativa focalizar, nesse caso, quase que exclusivamente a teoria em detrimento do estudo de casos de insucessos na relação com a prática, enquanto espaço de construção de saberes.

O **Professor D**, ainda nessa linha reflexiva, pondera a experiência de formação colaborativa:

O Seminário interáreas no início de 2012. Apesar de eu estar ingressando na escola naquele momento, pude perceber ali a preocupação da escola em coletivizar (para além da área) os estudos realizados ao longo do ano ainda sob a organização por áreas. Não sei se posso afirmar que houve colaboratividade naquele momento, pois não domino este conceito. Sei que há escritos como o de Imbernón, por exemplo, mas, que infelizmente não transito e não transitei no decorrer dos 18 meses em que estou na instituição. Se o termo se referir ao que todos entendem por colaboratividade, não acho que seja o caso, pois o Seminário se tratava de **uma mera exposição de cada área, onde o diálogo ocupava um lugar menor, em segundo plano**. Entendo a colaboração como um **laborar em conjunto**, e este aspecto eu pude perceber claramente em outro momento, na verdade, ao longo do trabalho de área, onde tinha-se o objetivo de pensar e **ressignificar a prática a partir da leitura de textos e escrita de documentos coletivos**. (**Professor D**) (grifo meu).

A visão exposta pelo **Professor D**, sobre o “laborar em conjunto” na perspectiva de ressignificar a prática por meio da leitura e escrita de textos coletivos, se aproxima da expectativa e sentido da formação continuada no contexto escolar de maneira colaborativa, pois, uma vez em contexto, a **epistemologia da prática** ocupa um lugar privilegiado.

Já na fundamentação teórica exposta no corpo dessa explanação, aponto Veiga (2008) e Nóvoa (2009), que assumem o posicionamento de que a formação colaborativa apoia-se no “produzir junto”, pois a formação continuada no contexto escolar não pode prescindir da busca permanente da solução dos problemas da prática, através da prática em dialogia com a teoria, pois,

A formação continuada na escola, neste contexto, deve estar orientada por um paradigma apoiado no trabalho coletivo, na **investigação da ação pedagógica** realizada e na cooperação em prol do desenvolvimento profissional docente e da melhoria da educação oferecida aos discentes (DOMINGUES, 2009, p. 10 – *grifo meu*).

As proposições dos sujeitos da pesquisa no tocante à concepção de formação colaborativa apontam para duas estratégias principais que salvaguardam a noção de

colaboração na formação continuada do grupo. Entretanto, cabe retomar algumas categorias que articulam essa pesquisa e indicam a condição colaborativa de produção de saberes docentes: a) pensar a prática constituindo saberes e; b) articulação e predominância do coletivo na resolução de problemas pedagógicos sem a imposição hierárquica entre docentes e docentes/discentes.

Em síntese, a coleta de dados sugere alguns elementos importantes de análise, tangíveis à formação continuada e à prática dos sujeitos dessa pesquisa, que contrapõem a própria noção de colaboração. O espaço e o tempo que abrangem essa modalidade de formação, a perspectiva de responsabilização pelo projeto e a construção de uma base teórica conjunta/coletiva aparecem enquanto centrais nos dados levantados, porém, em desacordo, por vezes, acerca da relação às categorias próprias da prática.

Com esse dado, viso contemplar o último objetivo específico dessa pesquisa (propor uma formação contínua de professores sob um viés colaborativo com uma base valorativa transumanista). Para tanto, destacarei, no próximo capítulo, como a base epistemológica desenvolvida por esse grupo de professores (o transumanismo) subsidia, alimenta e ressignifica o trato com o conhecimento na prática de sala de aula, em vista de uma proposta de formação de professores da Educação Básica na dialogia teoria \leftrightarrow prática.

Para tanto, discutirei o transumanismo enquanto proposta de formação docente e sua contribuição para a reestruturação de uma nova racionalidade conceitual e prática no trato com o saber, com o conhecimento e com a vida, tendo em vista a qualificação dos processos de aprendizagem, principalmente no seu sentido político e valorativo, financiado pela perspectiva coletiva e colaborativa de formação continuada dos professores no contexto escolar.

6 A PROPOSTA TRANSUMANISTA COMO ARTICULADORA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A sobrevivência de nossa espécie, em longo prazo, e das outras espécies que partilham conosco esse planeta vivo depende de compreendermos a profundidade do que está acontecendo à Terra no presente. É essencial admitir que não é nada menos que biocídio. Também depende da reformulação da relação entre o mundo humano e o mundo natural, o que vai muito além das relações de exploração de nossa modalidade industrial corrente. É necessário conceber um tipo diferente de prosperidade e de progresso, que compreenda a comunidade da vida como um todo.

(Edmund O'Sullivan).

A discussão realizada no capítulo anterior vislumbrou a percepção dos sujeitos da pesquisa, no tocante àquilo que se tem construído acerca da noção de formação continuada colaborativa de professores da Educação Básica. Partindo da experiência exclusiva de um grupo de professores, delinee a estrutura que compõe um processo formativo voltado para a produção de conhecimento sobre o contexto e a partir do espaço escolar, contemplando, conjuntamente uma visão peculiar de concepção de ciência trabalhada e estabelecida na área pesquisada.

A análise realizada trouxe algumas considerações sobre a colaboração do grupo e suas intersecções, no sentido de apresentar as concordâncias e discordâncias teóricas e práticas sobre o processo formativo, além de mobilizar a autopercepção como autoformação dos sujeitos sobre aquilo que sustenta os princípios e categorias da prática pedagógica de cada professor.

Assim sendo, quando os conhecimentos produzidos no espaço e tempo específico de trabalho do professor tornam-se construtos de uma formação docente focalizada no contexto (situada e histórica), o professor se torna agente de transformação local e contextual, pois sua ação educativa e reflexiva passa a ter um valor inerente, visto que produz novos saberes pela atividade pedagógica.

Desta maneira, ao mesmo tempo em que busco compreender a formação de professores através das categorias de **colaboração e coletividade**, viso também à constituição de uma proposta que sustente uma base epistemológica que ultrapasse a perspectiva de reafirmação da estrutura social e de alguns saberes já instituídos.

Por isso, como **primeiro passo da pesquisa empírica** (capítulo V), aprofundi a discussão apresentada pela fundamentação teórica, sobre a formação continuada colaborativa de professores, utilizando o questionário aberto e a produção da área para contrapor e analisar os dados. Para tanto, a discussão se deu em diálogo com as teorias de Veiga (2008), Nóvoa (1992, 2009) e Imbernón (2011), autores que, mesmo não discutindo pontualmente sobre a formação colaborativa de professores, lançam luzes a uma modalidade que concebe o espaço escolar como privilegiado no sentido de produção de saberes pela prática, além de sistematizarem aspectos fundantes do processo de coletivização de conhecimentos como consequência da colaboração docente.

Veiga (2008) desenvolve, como mencionado, a compreensão de **formação continuada colaborativa**⁴¹ como instância da ação que supõe a responsabilização e interatividade entre os membros do grupo. Tal compreensão indica a autenticidade desse processo enquanto momento em que, considerando as histórias do educador e do educando, suas vivências e experiências, que cercam seus saberes busca-se, pela colaboração profissional – modalidade reflexiva de formação – não o reposicionamento teórico, mas o desinstalar da prática.

Nessa linha, é importante considerar a explanação de Nóvoa (2009, p. 16), pois o autor afirma que na conjuntura do século XXI, urge a necessidade de uma ação cada vez mais **colaborativa do professor**, pautada em ações de cunho coletivo, pois a competência dessa profissão “é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho”. Entretanto, a formação colaborativa do professor com seu forte componente social, epistemológico e ético, enquanto ação inerentemente transformadora, não prescinde da auto formação, visto que, a disposição, compromisso e o desejo de mudar pela experiência integra a formação dos sujeitos “por contato direto, na qual a experiência serve como argumento para a aprendizagem e onde a reflexão cumpre um importante papel” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 33).

Como **segundo passo da pesquisa empírica**, contemplada neste capítulo, aprofundarei a proposta formativa de professores da Educação Básica, articulada a

⁴¹ Conceito utilizado no sentido estabelecido no capítulo 2.

concepção epistemológica transumanista enquanto integradora de um conjunto de princípios pedagógicos, concepção de ciência e prática educativa voltada para a não exacerbação do humano como detentor de poder e domínio de todas as formas de vida, utilizando o conhecimento historicamente acumulado em favor somente da sua espécie.

Assim, tecer o transumanismo como proposta de formação do professor, sujeito que forma e transforma a realidade pelos saberes próprios da sua função, significa entender a postura antropocêntrica (moldura intelectual gestada a partir do movimento humanista do século XIV) também como ideologicamente viciada, no sentido de considerar somente o humano como ser de direito à existência e com valor inerente, compartimentalizado e, por vezes, crente e acrítico em relação aos conhecimentos historicamente desenvolvidos e acumulados.

Com isso, utilizando os dados levantados pelas questões **oito, nove e dez do questionário aberto**, bem como aqueles guindados pela leitura da **produção da área** e da **observação de aula**, procuro responder ao problema central dessa pesquisa utilizando, como mote, o seguinte questionamento: será que os estudos e sistematizações, instrumento de formação continuada priorizada pelo Colégio, possibilita, de fato, que o professor responda aos propósitos de um projeto educativo que promova o pensar ético, crítico e reflexivo não dominante, incite à pesquisa, à curiosidade, à insatisfação permanente frente ao pensamento dogmático, no diálogo com as ciências presentes na área de forma colaborativa?

Com esse intuito, e para levar a cabo tal propósito, aprofundarei nas seções seguintes a proposta transumanista como pedra angular de uma nova racionalidade formativa e de compreensão da realidade, sob uma vertente epistemológica viável que desloque os sujeitos desse processo da passividade conceitual para a percepção de uma ação voltada ao contexto e realidade local, agregando uma postura ético-formativa via conhecimento.

Para garantir uma estrutura didática coerente ao objetivo dessa discussão, desenvolverei em dois momentos a proposta transumanista como articuladora da formação de professores na Educação Básica. Num primeiro momento, apresentarei o conceito e as bases reflexivas estabelecidas acerca do termo transumanismo e, na sequência, contemplando e discutindo os dados das questões oito, nove e dez, exporei a perspectiva transumanista na experiência dos sujeitos da pesquisa, enquanto base epistemológica. Num segundo momento, discutirei o transumanismo

sob um viés prático na formação docente, verificando sua abrangência e apropriação através da observação de aula, nas inserções dos conteúdos e análises de contextos desenvolvidos em sala pelos sujeitos da pesquisa.

6.1 Transumanismo: a superação do humano pela tecnologia ou um constituidor ético viável na formação docente?

A partir desse momento da reflexão, torna-se crucial estabelecer algumas relações entre os elementos centrais abordados anteriormente com a temática central dessa pesquisa: o transumanismo como articulador da formação de professores no espaço da escola, enquanto produção colaborativa de conhecimento. O arcabouço teórico dessa discussão, como já é notório, está centrado no aspecto ético da constituição e produção do conhecimento que tem o professor

como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (IMBERNÓN, 2011, p. 22).

Para que tal análise seja aprofundada, faz-se necessário uma breve contextualização e explicação sobre os fundamentos axiológicos que permeiam a concepção transumanista, enquanto conceito forjado no campo da biologia evolucionista e no contexto do desenvolvimento tecnológico do final século XX. Além disso, cabe aqui evidenciar suas distinções àquele conceito utilizado no campo educativo, o qual é-nos caro como elemento epistêmico de formação no espaço da escola e enquanto categoria de análise apresentada como possibilidade de superação estrutural antropocêntrica, até então sustentada pela ciência aristotélico-cartesiana no que tange à concepção de natureza humana, de *conhecimento* e que teve como força motriz o movimento literário e filosófico denominado Humanismo da segunda metade do século XIV.

Sob um aspecto histórico, foi no contexto do século XX, em 1957, que o biólogo Julian Huxley publicou um documento denominado *Transhumanist*, utilizando, pela primeira vez o termo *transumanismo*. Neste documento, o cientista explica ser o “transumanismo a doutrina de que o Homem, enquanto Homem, transcende a sua estrutura física e biológica, ao perceber as novas possibilidades para sua natureza”. Com os avanços das pesquisas em áreas como a biotecnologia e nanotecnologia, diversos cientistas assumiram, desse modo, um posicionamento

voltado para a crença de que a ciência poderia garantir e financiar um novo humano; dentre eles, podemos citar Nick Bostrom e David Pearce, fundadores da *World Transhumanist Association (WTA)* em 1998, com núcleo de pesquisa em Oxford.

Diante do exposto, vale indicar os princípios fundantes do transumanismo biológico: ele se sustenta enquanto posicionamento e ação científica que tem por objetivo a utilização da técnica e o desenvolvimento das novas tecnologias para compor, reestruturar e transformar a natureza humana, por meio da permanente superação daquilo que indica o humano enquanto limitação para a transcendência físico/biológica da espécie, isto é, de si mesmo.

O humano, sua natureza e aquilo que o caracteriza essencialmente, é entendido pelos transumanistas como resultado de um processo evolutivo absolutizado na matéria, por isso concebe a intenção de uma total superação do humano, por meio da naturalização da sua natureza, o que levaria, por conseguinte, à noção de humano enquanto objeto de manipulação passível de reconstituição pela tecnologia incrementada pelo próprio humano. Desse modo, apresenta-se aqui, impreterivelmente, uma questão ética essencial, pois,

na medida em que modifiquemos drasticamente a natureza humana através da intervenção técnica, dificilmente poderemos saber já o que é melhor ou pior. Nem nas práticas de cultivo (educação, treinamento, ensaio...), nem nas terapias se dispensava o conceito de natureza humana. De fato, se apoiam nele. Mas uma prática tecnológica que pretende ir além da natureza humana destrói de passo os critérios da valoração. Em consequência, dificilmente pode-se chamar melhora. Tratar-se-ia de uma mudança sem componente axiológico. E, na realidade, de uma mudança pior, pois a perda do componente axiológico já supõe a perda de valor, pois, nas palavras de Hans Jonas, a mera possibilidade de valor é já um valor. (MARCOS, p. 8, 2010. Tradução do autor)

A proposição apresentada pelo transumanismo biológico é a melhoria da genética humana, com fortes traços eugênicos, partindo de um pressuposto de naturalização absoluta da ética, moral, história e constituição social humana voltada exclusivamente a componentes estritamente biológicos. A partir dessa concepção, seria coerente dispor de todas as ferramentas técnicas e conhecimentos produzidos, acumulados e apropriados pelos seres humanos para interferir na sobrevivência da espécie, agora não mais dependente do acaso imposto pela evolução e pelos rumos “irracionais” da natureza.

A asserção, enfim, desejada e forjada para esta reflexão, contempla a necessidade de transpor a visão cientificista acerca da possibilidade de

melhoramento humano biogenético, para uma composição de ordem ética no que tange aos elementos centrais destacados e desenvolvidos por Basarab Nicolescu (1999). Portanto, importa a necessidade de perceber o posicionamento transumanista como resposta de superação às bases relacionais sustentadas por um conhecimento dominador, produzido com vista à arrogância daqueles que se estabelecem pela distinção em relação aos demais seres.

Assim, o aspecto ético que deve alimentar a proposição transumanista como base epistemológica na formação docente provoca um dinamismo de superação do arcabouço filosófico que se fundou na ciência moderna e que se fortaleceu nos avanços tecnológicos da pós-modernidade, isto é, a exacerbação da postura antropocêntrica a partir da qual se constitui a percepção de que a produção intelectual deve voltar-se sempre para o humano, independente das questões fundamentais que permeiam a marginalização e segregação de minorias em tal processo.

É nesse sentido que, enquanto produção e formalização do conhecimento, por meio da experiência e prática docente é, útil à clareza em relação à intencionalidade que a comunidade de conhecimento tem no tocante ao sujeito que se pretende formar, no contexto e no conjunto complexo de relações com o saber, com a ética e com a moral na qual o sujeito irá viver.

Para tanto, pensar o transumanismo como elemento formador docente assinala também a necessidade de entender os seres que compõem a nossa realidade natural e global, os animais não humanos, como seres com um valor existencial inerente.

Nicolescu (1999) ressignifica o entendimento a respeito do transumanismo como contradição, isto é, como uma manifestação diametralmente oposta àquela aceita parcialmente pela sociedade de consumo, ou seja, onde o crescimento econômico determina as estruturas sociais em um contexto o qual a arrogância do conhecimento e do domínio da técnica torna-se ferramenta para submissão.

O indivíduo consumidor, não é o equivalente a uma 'pessoa', mas é a *pessoa* que deveria estar no centro de qualquer sociedade civilizada. É absolutamente necessário explorar a infinita capacidade de deslumbramento da consciência humana para ser possível reencantar o mundo. A implacável lógica da eficácia pela eficácia só pode estar a serviço dos egoísmos mais exacerbados e, devido a uma estratégia individual ou coletiva, servir os interesses dos mais ricos em detrimento dos mais pobres (NICOLESCU, p. 155, 1999).

Tal proposição consiste então em uma inserção, permanente e intencional, da produção contextual e de valor ético dos conteúdos a serem desenvolvidos no processo de formação do educando, tendo como estratégia primária a clareza do docente enquanto sujeito de significação e ressignificação do conhecimento, nas relações sociais e humanas, com o intuito de dialogicamente constituir saberes na dimensão da partilha, enquanto processo de formação nas contradições do ambiente escolar.

Enquanto prática, acerca disso, Nóvoa (2009) entende que os movimentos pedagógicos nas comunidades de prática fortalecem “um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudanças e os transformem em práticas concretas de intervenção”. (NÓVOA, 2009, p.17)

Desse modo, a ética transumanista consistiria na tentativa de reconsiderar os marcos constituidores das bases antropocêntricas da produção do conhecimento, orientado pela força de dominação do homem (enquanto gênero) e do humano, enquanto espécie, pretendendo uma nova constituição do saber, direcionado a uma formação docente no espaço escolar, sendo essa perspectiva formativa

a nova forma de humanismo que oferece a cada ser humano a capacidade máxima de desenvolvimento cultural e espiritual. Trata-se de procurar o que existe entre, através e além dos seres humanos: aquilo que podemos chamar do Ser dos seres (NICOLESCU, p. 155, 1999).

Por fim, essa assertiva nos remete novamente ao ambiente escolar enquanto espaço formativo. A escola é um local privilegiado de formação, principalmente no que tange às diversas incertezas e resoluções que devem ser lançadas pela ação docente à sua teoria-prática. De acordo com Nicolescu (1999), o escopo não é defender o surgimento de uma ‘nova humanidade’, mas sim, uma humanidade que ‘nasça de novo’, agora tendo a humildade de se constituir unida a tudo que a circunda, como parte integrante e pertencente à complexidade da vida, conectada ao planeta. Portanto, o transumanismo visto como elemento ético formativo deve oferecer a estrutura e os nutrientes necessários para que, via conhecimento, esse homem possa nascer e se transformar transformando também a realidade de domínio e submissão.

6.2 O transumanismo como base epistemológica na formação de professores

Figuram, enquanto elementos centrais da formação de professores na área pesquisada, dois conceitos que articulam à proposta formativa com uma mudança na perspectiva de conhecimento, sustentada pelas disciplinas, no sentido de possibilitar uma visão transumanista de realidade, conhecimento e ação. São eles: a diversidade e a transculturalidade.

A diversidade é apresentada na Fundamentação de Conhecimento da Área (2010) como sendo um aspecto de inversão conceitual que considera as realidades históricas como partes das muitas verdades que se constituem nas relações de interdependência dos muitos discursos. Tal inversão considera inclusive dimensões do saber, da existência e do discurso dos menos favorecidos, das minorias segregadas e dos excluídos (supranumerários), e inclui, até mesmo, aqueles sem voz na produção da histórica oficial.

Assim, as inserções epistemológicas feitas pelas disciplinas da área contemplam a complexidade, a diversidade e a percepção das diversas compreensões das realidades e suas concepções a partir dos pontos de convergência que são ora contraditórios, ora complementares, como **estratégia e método de trabalho com os conteúdos**, na ação educativa voltada ao contexto dessas análises, visando o Transhumanismo – ação ética retroalimentadora de um pensar e agir visando o outrem. [...] O caráter formativo/acadêmico presente na disciplina de **Ensino Religioso** visa agregar a diversidade histórica cultural com a preocupação ampla de entender como as conquistas em torno dos **direitos humanitários que vão adquirindo força no interior da sociedade brasileira a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1946 e, a partir, da legislação brasileira do século XX, além de estabelecer uma análise cultural (cibercultura, multiculturalismo, monoculturalismo, etnia...) a partir da antropodiversidade, com progressão aos aspectos sociais e culturais.** (Fundamentação do Eixo de Conhecimento da Área 2010, p. 10) *(Grifo meu)*.

A proposta da diversidade como viés interpretativo e analítico dos conteúdos elucida uma vocação específica da disciplina de Ensino Religioso, visto que os conteúdos que alavancam a abordagem transumanista visam à superação, pela perspectiva do outro, de um conhecimento voltado para a sujeição, contrapondo a uma abordagem que considera a vida, em todas as suas formas e manifestações, um valor caro e inegociável para a formação ética dos estudantes. Por isso, questões relacionadas ao meio ambiente, etnias, gênero, sexualidade, preconceitos, miscigenação, construção cultural e religiosa da formação da sociedade brasileira,

tendo em vista várias dimensões da realidade, são pertinentes e fundamentais na construção de uma postura menos antropocêntrica dos saberes e da prática.

É nesse sentido que o **Professor C** explicita sua compreensão de transumanismo no tocante à desconstrução centrípeta da palavra que impõe autoridade e verdade absoluta, isto é, a postura ética transumanista é percebida pelo sujeito

como uma referência central (um eixo ético) para o trato com o conhecimento. Todas as vezes que me detenho sobre algum texto para compor minha escrita preciso sempre fazer uma leitura atenta se este texto não é rigidamente antropocêntrico, se não reforça uma linguagem especista, se traz da margem para o centro toda a complexidade da vida em suas diferentes manifestações numa abordagem ética. (**Professor C**)

Importa, ainda, destacar que a diversidade não é entendida como discurso monológico, pois a própria vertente de saberes fundados em uma compreensão abrangente de vida e de conhecimento expande as visões peculiares que fundam a compreensão multiperspectivada da realidade. Contudo, é intencional na área, como arcabouço formativo, a dialogia própria da inserção de reflexões sobre a diversidade, tecendo uma ação transumanista, todavia, não absolutizada em princípios estanques.

Ainda nessa linha, o **Professor B** afirma que

O transumanismo está presente desde a escolha dos textos até os temas centrais da disciplina, que, diferentemente de outras, não conta com um núcleo duro de conteúdos, mas antes, parte de uma escolha do professor, de acordo com a espiralidade, a cumulatividade e a transição dos conteúdos com os demais anos. Logo, todas as abordagens que tangenciam a importância da vida, seu respeito ou manutenção, pressupõem um entendimento de vida que não se restringe ao humano, de modo bastante visível. (**Professor B**)

A referência conceitual que a fala do **Professor B** expressa aproxima-se do Professor C, no sentido de entender a vida como geradora da proposta transumanista, pois, uma vez feita a opção epistemológica e com a clareza e conhecimento necessários às abordagens, pensar os conteúdos e os seus significados exige debruçar-se sobre o que forma as consciências de maneira quase nunca explícita. Assim, como pontua o **Professor D**, “a abordagem do transumanismo perpassa de forma plástica as discussões suscitadas pelos conteúdos curriculares e aparece atrelada à necessidade de superação da concepção utilitarista e antropocêntrica de mundo.”

Essa concepção utilitarista citada pelo **Professor D** converge para a reflexão já desenvolvida por Boff (2009, p. 64), que problematiza a relação da humanidade com a natureza, explicitando que, uma vez supostamente superada a necessidade existencial do humano como ser natural, percepção essa gerada pela constituição da prevalência do *logos* em detrimento das diversas outras dimensões da existência (*pathos, eros, daimon e ethos*⁴²), acabou por gerar um afunilamento da compreensão do conhecimento, da razão como instrumental, utilitarista e funcional.

Com isso, as aplicações sociais dos conhecimentos científicos desenvolvidos em laboratórios colocaram, por vezes, em xeque a existência da vida no planeta Terra e a existência humana por consequência. A proposta transumanista, nessa conjuntura, possibilitaria uma redefinição social da razão, projetando tais conhecimentos como transformadores em uma reconstituição ética voltada para a postura social enriquecida e viabilizada pela educação colaborativa e solidária, isto é, tendo como força motriz a formação continuada de professores.

A preocupação com a vida humana, discutida pela ética tradicional, é dilatada e passa a integrar um conhecimento ético do cuidado e respeito pela vida do planeta, gerando e realimentando uma concepção biocêntrica. Assim, Boff (2009) questiona:

Como devemos viver? Como nos relacionar com a Terra para preservá-la, não a ameaçar e garantir a nossa própria vida e a vida e existência de todos os demais seres que vivem na Terra? A resposta só pode ser: “vive de tal maneira que não destruas as condições de vida dos que vivem no presente e as dos que vão viver no futuro. Ou positivamente: vive no respeito e na solidariedade para com todos os companheiros de vida e de aventura terrena, humanos e não humanos, e cuida para que todos possam continuar a existir e a viver, já que todo o universo se fez cúmplice para que eles existissem, vivessem e chegassem até o presente”. (BOFF, 2009, p. 66)

Nota-se ser a vida elemento central de qualquer conhecimento. Esse valor supremo afasta a exploração, o consumo e a extinção das muitas existências como categoria e estrutura de conhecimento. Com efeito, Hans Jonas (2006, p. 47-48)

⁴² Boff (2009, p. 63) compreende a existência humana a partir dessas cinco dimensões. A crítica do autor se passa na desconsideração ou minimização de todas essas dimensões em favor apenas do *logos*, da razão. Para o teólogo, **Pathos** é identificado como a base pela qual afetamos e somos afetados na nossa existência. O **Eros** significa a força vital, o entusiasmo, a criatividade da vida. O **Logos** é a capacidade de inteligência, de descoberta e de criação de sentido a tudo que sentimos. É o princípio ordenador da vida. **Daimon** é a voz interior, o chamado da nossa natureza profunda. A inclinação e o afeto que nos ajuda a identificar o bem e o mal. E, por fim, o **Ethos**, que se define como sendo nossa capacidade de ordenar responsabilmente nosso comportamento com os outros e com o mundo circundante, para que possamos viver na justiça, cooperação e na paz – seu sentido originário identifica-se com o hábitat humano.

destaca como novo imperativo ético a responsabilidade do ser humano pelo futuro. Visto que o conhecimento técnico hoje pode trazer a destruição não só do humano, mas da vida e da existência, o agir ético deve considerar a fragilidade dessas existências para de maneira livre, reconfigurar a relação humanidade-natureza, visto que a humanidade é parte da natureza.

Assim, o paradigma transumanista na formação docente é uma possibilidade de reavaliação da postura social e cultural no tocante ao modo como o conhecimento é utilizado, pois uma ética transumanista compõe um imperativo que se abre às peculiaridades do outro existente, bem como do outro cultural. Em outras palavras, o transumanismo

visa garantir a diversidade que existe em todas as ações, pessoais, culturais, políticas, nacionais, econômicas... com foco no Humano, não como centro de todas as existências e com poder ilimitado frente à natureza e aos outros, mas como transformador de situações de destruição por ele provocada, e na nova percepção e vivência humana das suas relações com a própria vida, com o Sagrado e com o Planeta (Fundamentação do Eixo de Conhecimento da Área 2010, p. 16).

Deste ponto de vista, a **transculturalidade** torna-se pertinente enquanto referencial de construção de uma ética transumanista, pois unida à categoria da diversidade, aponta como vertente de análise e de postura ética a compreensão de que, embora sejam as culturas incontáveis, a humanidade é uma em sentido valorativo, ou seja, “o transcultural designa a abertura de todas as culturas àquilo que as atravessa e ultrapassa” (NICOLESCU, 1999, p. 116).

Do mesmo modo que a proposta ética transumanista na formação de professores da Educação Básica é propositiva mediante a reconfiguração dos conhecimentos historicamente constituídos – onde o privilégio de certos saberes se impõe pela condição social, econômica e cultural, além de ideológica, muitas vezes em detrimento de uma ética de respeito à vida, submetendo sobremaneira as culturas consideradas insuficientes e marginalizadas – a transculturalidade persegue uma visão de cultura que não se infunde como referência para legitimar outras. Nicolescu (*idem*, p. 117) concorda que a transculturalidade caracteriza-se por indicar “que nenhuma cultura constitui o lugar privilegiado a partir do qual possamos julgar as outras”.

Assim, a proposta de formação de professores que perpassa as condições inteligíveis da transculturalidade em vista do transumanismo

não apenas deve levar em conta a importância e a relevância das contribuições advindas de outras culturas que não apenas a da sociedade técnica pós-cristã ocidental, como também aprender-ensinar a relativização dos valores desta mesma cultura, apresentados como referenciais universalizáveis pela grande mídia das potências ocidentais (Fundamentação do Eixo de Conhecimento da Área 2010, p. 20).

Por isso, a cultura de destruição e exploração da vida, além das condições historicamente estabelecidas de submissão de grupos e seres tidos como meio de enriquecimento, próprio de uma cultura que instrumentaliza a vida, pode aprender a dialogar com outras culturas no sentido de valorar formas de existir que superem a supremacia do formato produtivo de consumo da existência do outro.

Vale retomar a perspectiva do **Professor D**, já analisada no capítulo anterior, pois, quando questionado sobre os saberes que constituem sua prática, cita que

Do ponto de vista da sabedoria de vida, posso seguramente considerar como contribuintes da minha prática pedagógica: minha curiosidade pelo **pensamento oriental, minha busca pessoal pelo equilíbrio imanente e pela compreensão do sentido da ética**, pela possibilidade de convivência na diversidade e pelo cuidado com o planeta. O trânsito por tais searas me permite estabelecer um diálogo com a própria tendência pedagógica defendida pelo colégio. (**Professor D**) (*grifo meu*).

A visão do **Professor D** corrobora a perspectiva de que uma formação transcultural pode possibilitar a sabedoria necessária a um conhecimento voltado para a vida como valor máximo, transpassado pelo conhecimento que pode ser produzido a partir dessas relações. Em outras palavras, uma sabedoria alicerçada no respeito ao outro cultural como parte da constituição da humanidade a qual todos nós pertencemos não pode ser dicotomizada entre conceito e ação; teoria e prática, pois a prática cria saberes e conhecimentos através da experiência contextual, que cria e recria caminhos para novos saberes e conhecimentos.

Ampliando essa noção constitutiva cultural e de ação formativa intencional, o **Professor D** destaca ser tal proposta mobilizadora da sensibilidade, pois o transumanismo excede a perspectiva teórica.

Percebo como uma proposta de vanguarda com forte potencial transformador da realidade. É uma proposta corajosa e desafiadora, pois exige mais que a mera discussão teórica e conceitual, ela exige desprendimento, sensibilidade e luta de todos os envolvidos para fazer sentido. Infelizmente, esta postura sendo estudada e trabalhada apenas pela área de Filosofia/Sociologia/Ensino Religioso gera incoerências e contradições quando vista ao lado das propostas de outras áreas, ou mesmo ainda ao lado de posturas adotadas pela Escola em algumas situações específicas. (**Professor D**)

Todavia, a crítica do **Professor D** pauta-se no entendimento de que para a proposta ser, de fato, transformadora, depende de uma mudança coletiva de concepção educativa, orientada pela discussão a partir da formação continuada colaborativa que envolva, não só a área de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso, mas toda a instituição, visto que muito da postura e encaminhamento do próprio Colégio contradiz a busca pelo valor supremo à vida, do respeito à transculturalidade e diversidade.

De maneira semelhante, o **Professor B** considera:

Dentro da minha área o transumanismo é uma realidade que nos parece bastante clara, uma vez que todos concordamos com a necessidade de superação de um modelo moderno de antropocentrismo que subjuga as outras formas de vida como objeto de uso e lucro. Contudo, em momentos coletivos onde abríamos esta temática aos debates, era perceptível que, não sei ao certo se era comum de algumas áreas ou somente de alguns professores, mas havia a dificuldade de entendimento, não do ponto de vista teórico, mas de aceitação de uma ética que destitua o ser humano como forma de vida “mais elevada”, em detrimento das demais. (**Professor B**)

Em decorrência de incongruências perceptíveis no projeto de efetivação de uma proposta formativa de professores que perpetue a vertente biocêntrica como central e, por sua vez, que garanta a defenestração de princípios de não totalização do humano como o ser que encerra em si todo o poder de criação e destruição, cumpre destacar a necessidade de revisão estratégica de desenvolvimento dessa proposição que incorpora valores de uma “outra sociedade”, tão cara e insistente nos documentos internos⁴³ da instituição educativa, *lócus* da pesquisa.

Diante disso, cumpre um retorno necessário ao ponto nevrálgico desse capítulo. Para tanto, aprofundarei no tópico seguinte algumas práticas pedagógicas que centram suas abordagens na concepção transumanista de conhecimento. Contudo, embora de maneira didática a proposição epistemológica transumanista apareça como categoria anterior à prática (verificada na observação de aula), a formação continuada de professores, enquanto proposta aqui sustentada, parte do pressuposto de que qualquer conhecimento é conhecimento de uma prática.

⁴³ Os documentos internos do Colégio em que a pesquisa foi realizada são bastante pontuais e incisivos sobre o tipo de sociedade que se busca construir, por meio de uma utopia pautada na consideração do outro, em vista de uma sociedade mais justa. Miranda (2008, p. 71-72) indica, na sua pesquisa, que o colégio em questão situa o projeto político em expressões como “homem novo”, “nova sociedade”, “excelência humana e acadêmica” e “pessoas competentes”. A pesquisadora reafirma ainda que tais categorias estão incorporadas na feitura didática dos professores, o que caracteriza a vertente humanista da instituição.

Por isso, a formação continuada, nessa vertente, pressupõe a intencionalidade do trato com conhecimento, como abordado anteriormente, situando suas reflexões no cuidado e respeito à diversidade e à transculturalidade, isto é, não mais antropocêntrica e sim biocêntrica – caminho possível na criação de uma ética da vida *via* conhecimento. Neste caso, a escola é um espaço privilegiado de constituição dessa prática, já que respaldado pelo conjunto de ações e conhecimentos contextuais formalizados na modalidade continuada colaborativa, pode transformar seus contextos de ação.

6.3 O transumanismo como proposição teórico \Leftrightarrow prática na formação de professores e seu reflexo na observação de aula

Neste momento, cabe uma inserção sobre a prática docente que sustenta todo arcabouço ético por meio da via epistemológica transumanista. A formação de professores, segundo vários autores (já citados), deve compor uma relação dialógica entre a prática e a teoria no campo de ação e contexto específico. Esse espaço estabelece-se pela confluência de experiências, conhecimentos, relações/interações sociais e concepções que, de maneira crítica, podem agregar saberes não predominantemente racionalizáveis, mas que incorporam a riqueza das dimensões humanas que vão além da justaposição de teorias.

A sala de aula, como espaço da prática educativa consciente, que valoriza os saberes que vão além do ontológico, na direção de ações que compreendem as dimensões humanas éticas, pode possibilitar, principalmente nas relações sociais e dialógicas travadas no seu âmago, a reconfiguração da relação com a vida e com o conhecimento.

Marcelo e Vaillant (2012), quando da discussão sobre os modelos de formação inicial de professores, indicam que o modelo de *ressonância colaborativa* responde a uma necessidade ímpar no que tange ao complexo conjunto de saberes necessários à formação do docente. Para os autores, essa proposta formativa de aprender a ensinar é comparada “a um rio, no qual vão confluindo experiências, conhecimentos, situações, que se produzem em diferentes – e igualmente válidos – contextos, tanto formais como informais” (MARCELO e VAILLANT, 2012, p. 95). Assim, o formar-se supõe estar disposto, tanto na formação inicial como continuada,

a aprender ao longo da vida em diálogo constante com os saberes históricos, com a prática em vista da indispensável consideração da existência do outro.

Ademais, entendo que a formação continuada só apreende significado quando confrontada aos problemas reais, próprios dos dilemas vivenciados pelos docentes no ambiente escolar, o que permite incluir, como objeto de estudo, o conhecimento desenvolvido nas relações educador-educando dentro de sala, visando a uma autonomia real, de fundo social e ético dos agentes educativos.

É com esse escopo que, ancorado ao objetivo estabelecido na introdução desse trabalho, desenvolvi a observação de aula dos sujeitos da pesquisa, categorizada anteriormente, com o intuito de responder a seguinte indagação: como a proposta epistemológica transumanista se efetiva, de fato, na prática de sala de aula? Uma vez que sua funcionalidade escapa ao enquadramento exclusivo da teoria, como a prática dos sujeitos dessa pesquisa aproxima a perspectiva ética transumanista e a relação com os conteúdos e abordagens no espaço privilegiado de construção de saberes que é a sala de aula?

Em referência a essa discussão, o **professor C** indica, como prática de sala de aula, abordagens que valorizam o saber do outro como tessitura de um modo diferente de se perceber a ética nas relações de poder que subjagam a vida, polemizando a visão unilateral da realidade. Os ganhos formativos demonstrados revelam um possível desinstalar da passividade frente aos temas que envolvem os valores biocêntricos, ao dizer:

Trabalhei com eles, no início do ano, uma primeira aproximação do tema “ética e animais”. O objetivo era demonstrar como nossa cultura é antropocêntrica e instrumental em relação aos animais não humanos e isso seria um problema ético grave. Como estratégia para trabalhar o tema, adotei os seguintes procedimentos: a. Escolhemos como alvo do nosso estudo o “uso de animais como cobaias na experimentação de cosméticos”. b. Conceituamos e discutimos os temas: racismo, sexismo e especismo. c. Usamos um vídeo de 10 minutos que ilustrava as três práticas acima estudadas. Na discussão desconfortável o problema se tornou evidente. d. Pesquisamos qual a empresa que mais utiliza animais em seus testes. Chegamos ao nome *Unilever*. Aqui todos se deram conta que quase todos os produtos usados como cosméticos, desodorantes, cremes dentais, sabão em pó são desta empresa. A proposta dos cosméticos foi extrapolada. e. Todos os alunos mandaram um e-mail para a empresa expressando sua preocupação e perguntando por que eles não usam métodos alternativos. f. A empresa respondeu da mesma forma para todos. Mesmo usando uma linguagem persuasiva, NENHUM aluno se convenceu. Alguns registraram isso através de outro e-mail afirmando que não usariam mais os produtos da referida empresa e levaram essa discussão para suas casas. Outros, uma minoria, não achou isso relevante. Não percebi um desafio significativo no processo de aprendizagem e assimilação cognitiva dos conceitos. Houve um avanço importante na **religação de saberes**, isso sim: animais

humanos, não humanos, ética, meio ambiente foram interligados. O entrave imenso foi ético. Qualquer mudança de hábito é complexa. Mesmo os alunos que optaram por se envolver com o tema e transformar seus hábitos encontraram no mundo adulto descaso e ridicularização. A impressão que ficou é que se coloca sobre os ombros desta geração mudar o mundo que os adultos estão destruindo. **(Professor C)**

É notória na descrição da estratégia utilizada pelo **Professor C** a preocupação com a concepção desenvolvida pela área mediante o conteúdo específico da disciplina. Nos quadros a seguir, são apresentadas as estruturas de trabalho docente por meio da observação de aula do **Professor C**, que articula saberes/conhecimentos sociais na constituição da sua prática.

Categorizo a prática desse sujeito como indício de uma mudança de prática no que tange aos encaminhamentos e desenvolvimento do trabalho em sala, permeada pela concepção defendida pela área. Os quadros apresentam uma sequência de conteúdo diferente daquele estabelecido e sistematizado no questionário, o que ajuda a evidenciar como a base epistemológica transumanista e a concepção colaborativa de conhecimento permeia o trabalho prático docente no trato com o conteúdo em sala de aula do Professor C.

Quadro 1 – Observação de aula – Professor C – aulas 1 e 2

	Professor C
Conteúdo central das aulas	A aula teve como conteúdo central Ética e Política. O professor desenvolve um trabalho de observatório ao poder legislativo estadual com os estudantes chamado Projeto Theorein. O objetivo é a inserção dos estudantes na vida política do estado com o acompanhamento dos projetos e postura ideológica do legislador via conteúdos filosóficos e sociológicos. A aula observada estava direcionada para a apresentação pelos estudantes do primeiro relatório semestral de acompanhamento dos trabalhos do legislador de responsabilidade daqueles grupos.
Encaminhamentos práticos	<ul style="list-style-type: none"> - O Professor C iniciou a aula com o sorteio dos grupos responsáveis pela apresentação do trabalho sobre o Legislativo Paranaense (Câmara de Deputados) – o sorteio foi feito pelos próprios alunos – de modo livre e autônomo; - O trabalho apresentado contemplou a pesquisa dos grupos de estudantes sobre a vida política do deputado (o qual o grupo é responsável); - O observatório dos estudantes visa acompanhar o trabalho do deputado relacionado às políticas públicas de relevância social, ambiental, educacional, segurança pública, além, da permanência na casa legislativa em relação às reuniões; - Houve discussão dos projetos apresentados e aprovados de autoria desses deputados, com relação a esses aspectos sociais.
	- O projeto de lei discutido pelo primeiro grupo sobre o voto do parlamentar ⁴⁴ que foi favorável a acabar com o financiamento pelo

⁴⁴ Evitarei, aqui, divulgar os nomes dos parlamentares para garantir o sigilo dos dados e a não exposição dos estudantes envolvidos na pesquisa.

Base epistemológica	<p>executivo do custeamento da água e energia elétrica em hospitais e universidades públicas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor trouxe o problema ético por trás dos benefícios e dos salários dos deputados que chegam a custar aos cofres públicos cem mil reais por mês; - O terceiro grupo trouxe outro projeto de lei da questão pecuarista (declaração de utilidade pública de Nova Cantu). Houve uma crítica levantada pelo professor à questão de fundo da percepção do Legislador em relação à exploração dos animais, o descuido com a questão ambiental (fertilizantes/agrotóxicos...); e a produção em larga escala e de maneira industrial de carne, na percepção de que a vida do animal não humano serve apenas para o consumo. O professor sugeriu ao grupo que entrasse em contato com deputado para discutir sobre sua defesa à agressão aos animais e meio ambiente.
---------------------	--

Quadro 2 – observação de aula – Professor C – aula 3

	Professor C
Conteúdo central das aulas	<p>As aulas foram centradas na questão Ética e bioética. O autor discutido foi Hans Jonas, na leitura do primeiro capítulo da obra Princípio da Responsabilidade.</p> <p>O Professor C trata da tese central do autor sobre um novo imperativo ético, qual seja, “uma ação só será ética se ela não comprometer a sobrevivência das gerações futuras”.</p>
Encaminhamentos práticos	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo permanente com os alunos. - Exposição em tópicos no quadro de elementos que referenciam a concepção ética de Hans Jonas. - Exemplos e análise de diversos contextos à luz da teoria de Hans Jonas. Contexto econômico e social, além de produtivo em diversas sociedades.
Base epistemológica	<ul style="list-style-type: none"> - A base epistemológica utilizada (enquanto discurso ideológico) perpassa a todo o momento na fala do Professor C, como a questão do consumo exacerbado da vida do animal não humano e da destruição do ambiente pelo sistema produtivo vigente; - O professor traz para o centro da discussão, enquanto fala inicial: “A partir da postura e imperativo ético de Hans Jonas, é ético manter o padrão de consumo de carne, de recursos naturais, como temos hoje?”; - O professor destaca a crítica do autor na frase (p.35) “Toda ética tradicional é antropocêntrica” – isto é, focado no Humano, desconsiderando as vidas que estão sendo destruídas no mundo contemporâneo; - Em um diálogo entre professor-educandos, uma estudante fez a seguinte análise: “como fazer uma ética não antropocêntrica visto que partimos da visão do humano, inclusive sobre a própria vida”? O Professor C indica que Hans Jonas afirma que sem o cuidado com o presente nós estaríamos saqueando as gerações futuras e devolve a questão: “você consegue pensar outro modo de desenvolver uma ação ética partindo do respeito a todos os seres vivos e não somente do humano? Alguém consegue?”; - O Professor C fez uma leitura social no sentido de que, a partir do autor, a técnica deve dar satisfação à sociedade, por isso as limitações éticas devem frear uma postura de apropriação e consumo da vida; - O professor indica outro parágrafo do texto (p.39), quando o autor cita que “a técnica moderna introduz ações tão potentes que a ética tradicional não pode enquadrá-la”. Uma vez que o sistema capitalista (poluição/consumo exacerbado de matéria prima/clonagem e sistemas eugênicos) avança, o imperativo ético kantiano não ajuda a responder essas novas demandas éticas; - Assim, uma nova ética de acordo com Hans Jonas deveria considerar a vulnerabilidade e fragilidade da natureza (vida).

Alguns elementos conjunturais depreendem-se dessa explanação: (i) podemos perceber que o conteúdo da ciência filosófica está carregado de uma perspectiva valorativa em favor da vida. O conhecimento da disciplina envolve uma ação reflexiva, pois, além de abranger fundamentos conceituais, promovem a constituição de ações éticas e práticas de transformação social; (ii) além disso, a estratégia da aula prevê passos significativos para o desenvolvimento de um novo olhar sobre essa realidade apontada pelo professor, como possível objeto de estudo e pesquisa.

O saber docente indica que as etapas dessa construção precisam de um caminhar dosado envolvendo, após a definição do tema de discussão, com um apelo social importante, a conceituação, a sensibilização, a pesquisa e, por fim, o posicionamento dos educandos frente ao conhecimento discutido e aprofundado. A resposta social e o redirecionamento da ação ocorreram a partir do momento em que os educandos, insatisfeitos com a postura de exploração de outros seres e fundamentados nos conceitos de especismo⁴⁵ e sexismo⁴⁶, demonstraram um não convencimento, apostando na crítica ao sistema por meio do contato com as empresas que utilizam seres vivos como cobaias para o desenvolvimento de produtos de beleza.

Tal saber sistematizado identifica uma superação da prática mecanicista própria da concepção antropocêntrica de mundo. O conhecimento é carregado de uma função social de transformação e o professor é agente dessa transformação contextual. Tardif (2006, p. 230) insere na discussão desses saberes docentes o reconhecimento de que o professor

é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua prática e a partir das quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2006, p. 230)

⁴⁵ O conceito de especismo é tratado principalmente por Peter Singer na sua obra *Ética prática* (1994), no sentido de uma racionalidade de exploração e desvalorização da vida do animal não humano, por meio da desconsideração do valor próprio da sua existência. A base dessa postura fundamenta-se na concepção mecanicista, antropocêntrica e pragmática da vida de alguns seres que, pela sua condição, são submetidos à exploração humana.

⁴⁶ De acordo com Santos (2010, p. 281), o sexismo, enquanto segregação e diferenciação entre os sexos, assentam suas bases no princípio da exclusão e de distinção entre o espaço público e privado e o princípio de integração desigual do papel da mulher na reprodução da força do trabalho no âmbito familiar.

Por outro lado, a categoria que perpassa a concepção do **Professor C** na sua estratégia de trabalho indica uma revisão paradoxal do princípio que alimenta a compreensão de conhecimento, pois ele interroga, junto aos estudantes, a constituição histórica da aceitação arbitrária de uma postura moral de exploração da vida dos animais não humanos há muito estabelecida e de uma cidadania passiva, frente aos desmandos de um sistema democrático parcialmente centrado na razão pragmática de utilização da vida como recurso material, bem como, numa noção antropocêntrica de direito à vida, reduzida ao humano.

Uma crítica contundente ao formato educativo antropocêntrico é formalizada por Cortina (2009), quando aponta como razão essencial de uma formação para o cuidado com a vida de toda a natureza – acerca do resguardo e compreensão do seu valor inerente – uma ética que reforça o indicativo o qual, sendo o humano um ser ecológico é primordial, por conta disso, uma educação que focalize a superação de uma consciência meramente moral, em favor da tendência naturalmente correta de cuidado e respeito à vida. Isso possibilitaria uma postura de responsabilidade por todos os seres vivos que fazem parte da Terra, como superorganismo vivo, o qual pertencemos. Explana a autora

A razão de fundo é que a natureza não existe para ser usada e desfrutada pelo homem, não tem um “valor instrumental”, visto que ela tem um valor inerente, independente de valorações humanas. Os fenômenos naturais são objetos de admiração e respeito, e por isso, o quadro ético interpessoal deve ser ampliado e integrarem-se às relações com os animais, as plantas, os seres inanimados e as gerações futuras. Não se trata de educar os jovens para que sejam conscientes de seus deveres com respeito à natureza, mas que se sintam inclinados a respeitá-la por seu valor próprio, pela alegria e felicidade que existe em salvaguardar aquilo pelo qual se tem um profundo respeito. As pessoas, então, estarão dispostas a defender seu “eu ecológico” e não só seu “eu social”, e se ocuparão pela Terra por inclinação natural, e não só por dever moral. Isso implica uma mudança de paradigma que exige transitar das éticas de direitos e deveres, nascidas de um contrato entre iguais, a uma ética da responsabilidade e cuidado pela Terra. (CORTINA, 2009, p. 35 – *Tradução do autor*).

Assim, é no campo pedagógico que os saberes que imprimem um caráter crítico à realidade via conhecimento – conjugados à sensibilidade, postura ética e alteridade, tomam corpo no sentido de inovar para a constituição de novas realidades. A multidissonância causada pelo excesso de racionalização da natureza pode causar danos irreversíveis à vida. Morin (2006, p. 14) quando afirma que toda racionalização fundada no paradigma da simplificação, a qual mobiliza as operações específicas da investigação humana (por meio da busca pela ordenação da

natureza, precisão e clarificação de saberes, além da sua hierarquização e domínio) corre o risco de promover uma cegueira tangível ao todo complexo que é a humanidade, a vida e o próprio conhecimento.

A proposta de uma formação continuada colaborativa que se expõe e propõe uma interconexão constante com o afetivo, o respeito e a certeza da possibilidade de errar conhecendo, encontra força nas considerações de Morin (2007), na sua obra “Os setes saberes necessários à educação do futuro”, pois, nesse escrito, o autor sustenta a visão de que o conhecimento científico não comporta em si a resolução de todos os problemas epistemológicos, filosóficos e éticos (Cf. *idem*, 2007, p. 21). É possível compreender, assim, que os saberes dependem da característica afetiva humana, tão importante ao princípio de ação ética, para a pesquisa e constituição de conhecimentos.

Com isso, a educação seria o caminho de elucidação no sentido de mostrar que todo conhecimento está ameaçado pelo erro. E que “toda racionalidade é aberta, enquanto toda racionalização é fechada” (MORIN, 2007, p. 23), pois é exposta a erros e ilusões. Desse modo,

Poder-se-ia crer na possibilidade de eliminar o risco de erro, recalçando toda a afetividade. De fato, o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem-nos cegar. Mas é preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais (MORIN, 2007. p.20).

Contudo, embora seja incoerente negar todo o avanço possibilitado pelo método científico moderno de racionalização da natureza, cumpre apontar os perigos da construção de uma inteligibilidade absoluta, alicerçada nessa mesma racionalização, pois a excessiva incidência de luz (o desvelar da natureza e do ser pelo conhecimento simplificador) pode causar uma cegueira permanente do humano em relação às outras dimensões da existência.

Nesse sentido, o **Professor C** apresentou, a partir da minha observação das aulas, um caráter bastante ideológico no sentido de defender, de maneira fundamentada, a perspectiva de uma ética centrada na responsabilidade e de um conhecimento não neutro. Tratando do texto de Hans Jonas, o **Professor C** trouxe

um olhar crítico sobre a condição de sobrevivência do Planeta, considerado acerca da condição de exploração dos recursos e da vida como meio de enriquecimento de grupos isolados. Para tanto, figura na inserção epistemológica com vista à prática desse sujeito, a clareza apontada por Jonas, a qual sem o cuidado com o presente nós estaríamos saqueando as gerações futuras, indicando como reflexão, a necessidade de desvincular da postura/ação humana o caráter profundamente antropocêntrico que destrói a vida e a segurança da existência das futuras gerações, o que só é possível buscando resoluções coletivas para a desconstrução desse mecanismo de exploração há tempos estabelecido.

O **Professor C** revela, sobre a importância para sua prática e vida do posicionamento ético transumanista, o trato com o conhecimento ser permanente, assim como seu movimento de reflexão sobre os referenciais, não só de conhecimento, mas também, de ação frente aos estudantes. Assim, ele apresenta que essa perspectiva ético-formativa impõe-lhe

uma profunda autocrítica para não reproduzir em minha prática aquilo que criticamos. Eu posso criticar o antropocentrismo arrogante e me tornar portador de uma prática pedagógica autoritária. Eu posso alertar para os problemas ecológicos e os sofrimentos de animais não humanos e simultaneamente sustentar práticas antiecológicas. Posso ainda ser um financiador do agronegócio e de toda a cadeia de crueldade e exploração que ele impõem para a fauna e a flora. Posso pensar num mundo melhor e manter uma abordagem disciplinar fechada, cartesiana, não complexa, inclusive na produção de materiais e atividades com os educandos. São as trocas intelectuais e éticas com meus colegas que reforçam em mim esse compromisso. (**Professor C**)

Cumpramos ressaltar a importância da partilha e colaboração dos pares da área, apresentada pelo sujeito, caracterizada pelas trocas experienciais e intelectuais, no sentido de reforçar o compromisso com a proposta transumanista e a postura formativa colaborativa junto aos educandos.

O posicionamento do **Professor A** sobre a inserção prática da ética transumanista na sua abordagem educativa apresenta elementos constituidores de uma crítica social, incorporada estrategicamente aos debates relacionados, aos conflitos de poder e manutenção do *status* de grupos culturalmente identificados como referenciais para todo o tecido social. Suas análises perpassam a questão da diversidade, como já apresentado na seção anterior, impulsionando a reflexão para a vida cotidiana dos educando. Assim,

Acredito que a estratégia do debate a partir de um filme sobre a temática da pena de morte seja um exemplo sobre a percepção da importância da ética na vida humana. O maior desafio dos alunos foi a falta de percepção dos elementos centrais do enredo do filme. E os avanços que percebi foram a preocupação dos alunos com a violência e/ou a destruição da vida; que a constituição da violência acontece na adolescência quando não há uma preocupação formativa para evitá-la; que as relações de poder determinam se há ou não a presença da ética nas relações humanas. **(Professor A)**

A prática aqui instituída indica uma preocupação com as relações de poder e suas representações no conjunto de significados apreendidos pelos adolescentes. Toda configuração social sobre a vida e seu valor permeia o sentido dado pela própria morte. A educação ética, assim, é capaz de instruir o educando de maneira crítica, a uma visão multidimensional dos valores e contra valores sustentados por análises limitadas dessas realidades. Propõe-se, desse modo, formar um educando capaz de uma crítica social apoiado aos valores essenciais de respeito e garantia da vida.

A Fundamentação de Conhecimento da Área, já no ano de 2009, orientava que a proposta das disciplinas da área buscava

ajudar o aluno a entrar na vida adulta, a ampliar a sua visão de mundo, com a capacidade para interpretar os fatos relacionados com o seu destino e com o destino da coletividade, desenvolvendo os alicerces para a edificação de um ser humano em sua totalidade complexa, considerando as mais diversas dimensões que o compõem, como a inteligência, a sensibilidade, o sentido ético, a compaixão, a responsabilidade, sempre abertos a uma experiência radical do sagrado, fazendo brotar valores que reconstituam o tecido social, hoje tão esgarçado. É a proposta educativa buscando a promoção do aluno para caminhar nas redes e teias de novos conhecimentos/valores, impulsionando-o para saber e agir em face das novas mudanças, promovendo uma educação capaz de ajudar a criar, inventar, formar-se, lapidando-lhe a razão, a emoção, a imaginação, a memória, os valores essenciais na formação da cidadania e não de consumidor, capacitando-o para ter um querer esclarecido. Ajudá-lo a se autoposicionar diante da vida. A pedagogia que exercemos sempre teve em seu centro o ser humano dinâmico, em permanente processo de desenvolvimento e equilíbrio. Entendemos o aluno como sujeito crítico de sua própria aprendizagem e do processo de construção do conhecimento, e a escola, com seus limites e possibilidades, como um espaço especial de socialização, onde alunos incorporam o conhecimento e o significado dos valores humanos e da cultura, propiciando condições para o desenvolvimento de consciência crítica como um requisito fundamental na construção de sua identidade, sendo sensível à diferença. A prática da igualdade no acesso aos bens sociais e culturais; o reconhecimento e o exercício dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania; o respeito ao bem comum; o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado; o reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro; a esperança e não o culto à "esperteza", a solidariedade, a responsabilidade e a reciprocidade como orientadoras dos atos da vida, devem ser princípios que informem todo o ato de ensinar e de aprender (Fundamentação de Eixo de Conteúdo da Área, 2009, p. 31).

Na observação de aula do Professor A, pude notar que a inserção epistemológica das aulas foi referenciada no estudo da estrutura dos movimentos sociais como espaço de ação cidadã e repolitização. As estratégias avaliativas e de abordagem conceitual evidenciaram a preocupação do sujeito com a diversidade, como foco de uma reação a não valorização do “outro” enquanto ser de existência e de experiências únicas. O trato com as questões étnicas, de gêneros e lutas sociais pelos direitos das minorias respaldaram todas as análises feitas em sala pelo **Professor C**.

Ainda nessa vertente prática, o **Professor D** demonstra um cuidado com a ressignificação do humano como dessacralizado para um ser de valor de existência conjunta, ecológica. Interessante pontuar o processo metodológico utilizado pelo Sujeito, que inicia a reflexão na percepção de condição de uma humanidade separada, desconectada da natureza para, depois, reconstruir a noção de um humano menos condicionado ao olhar pré-definido pelo conjunto de princípios morais, que determinam o olhar simplório sobre o contexto atual. Isso se dá, na explanação do Professor, de maneira dialógica e questionadora:

D O homem contemporâneo ligado à técnica e aos princípios do progresso e do desenvolvimento não enxerga o planeta ou a natureza como casa ou espaço de moradia de todos os seres vivos, assim como faz um índio ou alguém em contato íntimo com ela. Do ponto de vista da **vida**, esta ética utilitarista é um problema, pois não contempla em seu *cálculo* outras espécies vivas afetadas, como plantas e animais.

Existe alguma possibilidade de superar a visão dessacralizada do homem contemporâneo, que tanto degrada e prejudica o ambiente e aos seus habitantes?

É a partir deste momento que a discussão se abre para a possibilidade de superação. Fundamentada pelo transumanismo, a ética biocêntrica, tira o foco do útil e do rentável, e o coloca na vida, em **todas as suas manifestações**.

Principais avanços: Os alunos são capazes de compreender a multiplicidade de olhares e mensurar as consequências que determinada ação motivada por determinado enfoque podem gerar no ambiente e nos seres que ali habitam. Alguns alunos são capazes de perceber o próprio olhar que dedicam ao meio e perceber que seu olhar é derivado do olhar familiar, que são reprodutores do pensamento familiar. Foi muito comum ouvir dos alunos que seus pais pensam de forma antropocêntrica, e este constitui o **maior desafio** deste trabalho. A estrutura valorativa e conceitual erigida pelas famílias ainda é fortemente utilitarista, e nossos alunos, com onze e doze anos de idade podem muito pouco no sentido da transformação de suas realidades (**Professor D**).

A observação da aula do Professor D convergiu quase que exclusivamente para a discussão do conteúdo destacado pela explanação acima. Os temas tratados pelos alunos na aula, acompanhados e avaliados pelo Professor, integraram o tema da xenofobia e preconceitos de modo bastante abrangente. Nota-se uma constante

junção de conteúdos e concepção, inclusive no sentido conceitual de trato com o transumanismo. Abaixo, o quadro resumido da observação de aula.

Quadro 3 - observação de aula – Professor D – Aulas 1, 2 e 3

	Professor D
Conteúdo central das aulas	O foco do trabalho foi direcionado à discussão dos conceitos e situações cotidianas acerca da Xenofobia e Etnocentrismo.
Encaminhamentos práticos	<ul style="list-style-type: none"> - O Professor D iniciou a aula com uma explicação sobre um debate virtual (via sistema interno do Colégio em questão) sobre o tema central da aula, envolvendo um trabalho interdisciplinar que será realizado nas semanas seguintes, com referenciais da Ciência Religiosa (conceitos e concepções ideológicas da Xenofobia e Etnocentrismo) e da História (a construção histórica desse tipo de preconceito com início no séc. XI na Europa); - No início da aula foi aplicada uma atividade avaliativa de compreensão e produção de texto (quinze minutos); - Após essa primeira estratégias foram realizadas três apresentações (três grupos de alunos) sobre Xenofobia e Etnocentrismo.
Base epistemológica	<ul style="list-style-type: none"> - O debate sobre os preconceitos trazidos pelos alunos indicou uma reflexão cultural sobre a postura ética; - O antropocentrismo traz uma postura humana de supervalorização da tecnologia – existe uma tendência da tecnologia e a ciência (no sentido explicativo) substituir a função da religião – e, às vezes, sem contemplar a ação ética; - O professor cita a possibilidade do biocentrismo ajudar a superar a submissão da vida pelo humano (princípio do antropocentrismo); - Ficou bastante evidente nos debates e apresentações a preocupação com o ambiente e a vida como um todo – não somente do ambiente utilizado pelo ser humano; - Os alunos trouxeram exemplos de crimes de preconceito (intolerância religiosa) ocorridos no Brasil. O Professor D destacou a questão ética da ação religiosa e como o sagrado e o profano se relacionam na vida humana.

O trabalho coletivo de pesquisa e apresentação realizado pelos estudantes ascendeu ao destaque de categorias e elementos de discussão social, como: cultura, tecnologia, ética, vida e biocentrismo. Tais elementos são centrais, como já mencionado, na formação continuada colaborativa dos professores da área pesquisada e, nas estratégias desenvolvidas pelo **Professor D**, em sala de aula, tornaram-se pertinentes inclusive enquanto reestruturação e contextualização dos conceitos e da concepção própria do grupo docente, em uma visão específica para a formação do educando.

Neste ponto, rememoro na prática do **Professor D**, uma vertente discutida em momento oportuno, que destaca como análise crítica a visão multilateral da construção dos valores sociais, com o intuito de desconstruir uma perspectiva cultural tanto universalizante, quanto relativizante. A pedra de toque da questão

xenofóbica está na visão centrípeta de uma cultura que incorpora uma absolutização de atitudes, consideradas inquestionáveis nas suas proposições e postura social.

A transculturalidade, categoria nuclear de sustentação do transumanismo no processo formativo colaborativo do grupo de docentes pesquisados, defende, inclusive, que sendo a educação estabelecida a partir de valores universais, se faz necessário a sensibilidade para também não tender a uma absoluta relativização de valores. Se assim fosse, sentido nenhum haveria em propor uma base formativa transumanista como possibilidade de transposição de uma racionalização degradadora da vida. Conforme explana Candau (2002, p. 129)

A questão colocada hoje supõe perguntarmo-nos e discutirmos que universalidade é essa, mas, ao mesmo tempo, não cairmos num relativismo absoluto, reduzindo a questão dos conhecimentos e valores vinculados pela escola a um determinado universo cultural, o que nos levaria inclusive a negar a própria possibilidade de construirmos algo juntos, negociado entre os diferentes, e a guetificação. A questão do conhecimento e dos valores transculturais, preferimos esta expressão, faz com que nos situemos de uma maneira crítica em relação aos conhecimentos e valores universais tal como estamos acostumados a considerá-los, assim, como em relação ao relativismo cultural radical. (CANDAU, 2002, p. 129)

Como mencionei no final do capítulo anterior, o objetivo deste capítulo foi discutir a proposição formativa colaborativa de professores da educação básica, pautada pelo viés prático, na concepção ética transumanista. Para tanto, apontei como possibilidade um diálogo pertinente e necessário entre os conhecimentos apropriados pelos professores na sua formação inicial, articulados à experiência de vida, bem como, àquelas saberes constituídos pela prática.

Desse modo, ao findar este capítulo, penso ser possíveis duas principais considerações que se pretendem articuladoras daquilo que foi refletido até aqui, tomando como referência os dados coletados, tanto no questionário aberto, quanto na observação de aula:

- noto que a intenção de trazer contribuições à formação de professores da educação básica, utilizando a vertente reflexiva e propositiva colaborativa, além de transumanista, chegou a bom termo, visto que, a produção de saberes docentes específicos, mesmo convergindo para uma categoria subjetiva de abordagem e concepção ética, indicou, a partir da pesquisa empírica e pelas considerações discursivas dos sujeitos, configurações de uma maneira nova de perceber, desenvolver, trabalhar e abordar saberes e conteúdos em sala de aula, que foram frutos de discussões e coletivizações das práticas individuais e colaborativas,

perpetrada ao longo de cinco anos de muitas pesquisas, debates e sistematizações desse grupo. Nesse sentido, compreendo ser tal característica de trabalho resultado de um conhecimento próprio, com fundamento na prática, com resultados importantes às reestruturações, inclusive, de certos saberes instituídos historicamente pela academia, corroborando, assim com o que afirma Martins (2008, p. 24), quando diz que aquilo que é “vivenciado e analisado provoca mudanças mais profundas do que aquilo que é apenas ouvido, no plano do discurso. No fazer, gera-se o saber”.

- com isso, as novas relações dimensionadas pelos saberes da prática no tocante ao trato com os educandos, as muitas perspectivas discutidas em sala de aula no trato com o conhecimento e a interação mais ética estabelecida nas relações de ensino-aprendizagem demonstram ser uma construção legítima do grupo a concepção colaborativa e ética. Portanto, para que haja mudança na produção de conhecimento dos professores no espaço escolar, é necessário entender que os tipos de relações travadas são a chave desse processo. Assim como afirma Martins (2008, p. 74), “por meio de relações sociais cooperativas, coletivas, passa-se a ter uma nova relação com o conhecimento. Isso possibilita ao professor começar a criar, a produzir coletivamente”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora apresentada chega ao seu final, motivada pela necessidade de compreender, analisar e propor uma perspectiva formativa docente que privilegie a vertente colaborativa e coletiva da produção de saberes (teórico \Leftrightarrow prático), fundamentada num viés de conhecimento transumanista.

A pergunta que gerou esta reflexão foi: **a formação continuada no espaço da escola, com base na concepção colaborativa de conhecimento, e a proposta transumanista na área de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso contribuem para a prática dos professores enquanto referencial epistemológico?** Isto é, uma vez constituída por uma autonomia ímpar, no sentido de propor, fundamentar e estruturar os conteúdos e currículo das disciplinas da área em questão, qual o reflexo colaborativo e transumanista que tais concepções trazem para a prática de sala de aula?

Com isso, ao compor o arcabouço teórico-reflexivo desta dissertação, foram estabelecidos objetivos que, estando no bojo do processo investigativo, teceram a possibilidade de formulação de algumas considerações respaldadas pelas categorias, autores, metodologia da pesquisa empírica e documentos do Colégio e área em questão, no sentido de direcionar elementos de análise acerca do objeto aqui definido.

Assim, num primeiro momento, o tema ganhou forma a partir da análise dos antecedentes históricos das concepções e estruturas de formação docente no Brasil. Com isso, o estudo avançou para a questão da formação colaborativa docente no contexto escolar, privilegiado como espaço para a produção de conhecimentos pelo trabalho coletivo. Em seguida, dialogando com as teorias que fundamentam as práticas docentes, a insistência se deu no intuito de apresentar e categorizar os saberes da prática docentes dos sujeitos da pesquisa como práxis social e sua inserção nas produções de conhecimento como processo de cocriação e responsabilização do projeto de formação do professorado da Educação Básica. Por fim, a partir da observação de aula, a indicação e proposição do transumanismo enquanto construto e constituição de saberes e conhecimentos proporcionou a percepção de indícios na prática de alguns professores acerca da mudança paradigmática em relação à tessitura coletiva e colaborativa de um projeto de

formação docente, com reflexo na sala de aula, que prestigie a prática como elemento que ressignifica a teoria.

No que tange ao método utilizado, a dialogia permanente entre aquilo que foi verificado na prática e o que foi guindado pelos dados sistematizados e teorias educacionais ajudou a interpor elementos no sentido de perceber as lacunas e imprecisões teóricas e práticas dos encaminhamentos e estratégias formativas consideradas colaborativas e práticas no Colégio e Área pesquisados.

A formação colaborativa, como abordada nessa reflexão, no seu intuito de promover compreensões, concepções e abordagens significativas acerca da realidade e contexto educativo, político, social, religioso e valorativo, parece ser um caminho interessante para a formação continuada de professores da educação básica. Os sujeitos da pesquisa, cujos dados e aspecto formativo foram aqui analisados, destacaram nas suas práticas uma coerência com o projeto formativo da área que sustenta possivelmente uma reconfiguração conceitual e de criação específica da cultura local.

Nesta direção, essa mesma formação colaborativa realimenta a prática dos sujeitos com base em uma epistemologia **que não é só da prática de sala de aula**, pois ela se torna práxis social que persegue uma utopia de recriação participativa da realidade posta e imposta pela racionalização de ações, por vezes, não éticas, impregnadas na ação educativa. Tal projeto e proposta são bastante ousados, no sentido de recolocar na vida o valor que lhe foi tirado pela mercantilização característica de toda a existência humana e não humana no sistema econômico em que vivemos.

Vale destacar, ainda, que a perspectiva de formação de professores que inter-retroalimenta todo esse sistema com base valorativa tende a ser incorporada na constituição profissional e pessoal dos sujeitos da pesquisa, pela prática autônoma e contextualizada das ações pedagógicas, visto que partem da experiência de professores pertencentes a uma realidade específica, em um Colégio com características e demandas peculiares no tocante à instrução e formação ética.

Acerca da formação colaborativa e coletiva, Nóvoa (2009, p. 6) aponta para a necessidade de uma formação docente que contemple, de fato, no sentido que proponho de formação coletiva e colaborativa, um sistema próximo daquele utilizado pelos profissionais da saúde.

Assim, parafraseando o autor, a formação docente deveria, através do trabalho colaborativo, ter em conta **a)** discussões e estudos aprofundados dos casos de insucesso escolar; **b)** análise coletiva e colaborativa – o que incluiria a intervenção e ajuda dos professores com mais experiência na função – das práticas e inserções pedagógicas; **c)** a busca insistente pela solução e resolução das demandas e necessidades apresentadas pelos educandos e, por fim, **d)** o compromisso social, ético e o desejo de transformação permanente.

Com isso, o estudo revelou que a **prática de sala de aula compreende uma estrutura conceitual e temática suficiente para a ação voltada ao conhecimento/epistemologia transumanista** – considerando os relatos escritos e a observação de aula dos sujeitos desta pesquisa. Por outro lado, importa ainda apontar, no fechamento deste trabalho, algumas lacunas indicadas pela investigação da perspectiva colaborativa de formação docente, com foco na prática e seu reflexo em sala de aula:

- A formação continuada colaborativa no contexto escolar, a partir da experiência dos sujeitos, está contemplada na instituição e área, *lócus* da pesquisa, pelo menos enquanto clareza conceitual. **O espaço e tempo destacados para esse fim demonstram caracterizar uma aproximação mais de produção e discussão teórica do que, efetivamente, uma discussão prática** dos problemas pedagógicos. Os encontros da área de conhecimento cumprem um papel central para os sujeitos, no sentido de formar-se com o outro de modo colaborativo, porém as estratégias assumidas são irrisórias no papel de, partindo dos problemas da prática docente (ensino-aprendizagem), solucionarem questões ligadas aos saberes dos estudantes, efetivando, de fato, um saber próprio.

- A pesquisa indicou também, a partir da análise dos dados, certa assimetria entre aquilo que alguns autores da área educacional consideram como fundamental na proposta de formação continuada centrada na escola: o pressuposto da análise da prática para a construção de saberes significativos no contexto de cada escola. Isto é, enquanto modalidade formativa, esta deve cumprir o papel de, pela prática, os docentes desenvolverem saberes para solucionar o que é próprio das necessidades da escola local, pois esse tipo de formação é “referência para a reflexão, caracterizada pela diversidade de propostas formativas ancoradas na multiplicidade de escolas existentes” (DOMINGUES, 2009, p. 11).

- A produção colaborativa desse grupo estabeleceu um aprofundamento acerca da base epistemológica de conhecimento no tocante à formação continuada e concepção de ciência, que pretendeu progredir no sentido daquilo que a perspectiva ética e ideológica sustenta na inserção de conteúdos e abordagem em sala de aula. Durante três anos, o grupo insistiu em uma nova vertente e sentido do conhecimento dentro da área, visando a uma melhoria do processo de aprendizagem, como também, sob um aspecto formal, tornar o saber/conhecer menos voltado para reprodução, subserviência e dominação, qualificando o processo de autonomia construída com os outros e para os outros.

Por fim, e considerando a pergunta geradora da temática, defendo que a proposta formativa colaborativa na área apresenta a inter-relação entre os conhecimentos próprios dos docentes, enquanto sujeitos de vivências e experiências fundamentais para a prática pedagógica, bem como uma estruturação teórica que realimenta a perspectiva epistemológica específica do grupo e contexto no qual o Colégio está inserido. Em contrapartida, a colaboração pela prática e troca experiencial, no escopo de constituir novas práticas e ressignificar teorias pelas práticas, ainda não são objetos de formação docente desse grupo, o que pode constituir um objeto pertinente de pesquisa para estudos futuros acerca do problema debatido nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- AGOSTINHO. **Confissões**. Tradução: J. Oliveira Santos e Ambrósio de Pina. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- AQUINO, Tomás. **O Ente e a Essência**. Coleção Os Pensadores. Tradução: Luiz João Baraúna. São Paulo: Victor Civita, 1973.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ASSUNÇÃO, Paulo de. **Colégios Jesuítas e o Servir a Deus: a experiência e o tempo ensinam tudo**. Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico (1549-1768).
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BOFF, Leonardo. **Ética da Vida: a nova centralidade**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BOFF, Leonardo. **Ethos Mundial: um consenso mínimo entre os humanos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- BONDÍA, Jorge Larrossa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *In Revista Brasileira de educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, PP 20-28.
- BONDÍA, Jorge Larrossa. **Experiência e alteridade em educação**. *In Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, Jul/Dez. 2011.
- BOURDIEU, Pierre. A Reprodução. **Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis – RJ: Vozes, Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; Passeron, Jean-Claude. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho**, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): **uma aproximação**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n° 79, p. 125-161, Agosto/2002

CARDOSO, Ana Lucia Tomaz, **A Educação Permanente no Cotidiano do Trabalhador**. Unicamp. 2003.

CONTRERA, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORTINA, Adela. Las fronteras de la persona: **el valor de los animales, la dignidade de los humanos**. Madrid: Taurus, 2009.

CUNHA, Célio da, WERTHEIN Jorge. **Fundamentos da Nova Educação**. Volume 5, Brasília: UNESCO, 2005.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Ícone, 2006.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Trad. CAMPOS, Haydé Camargo. 4ª ed. Atualidades Pedagógicas. v.2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. **As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação e Sociedade. Vol.68. Campinas, dez.1999.

DOMINGUES, Isaneide. O Coordenador Pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, USP, 2009.

EGLETON, Terry, **A Idéia de Cultura**. Tradução Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

EYNG, Ana Maria. Projeto Pedagógico Institucional: **a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucional**. Ijuí: Ed. Unijuí. 2007.

ENS, Romilda Teodoro; PAIVA, Larissa Peters; GROXKO, Grislaíne Maria. **Formação Contínua de Professores dos Anos iniciais do Ensino Fundamental**. Educere, p.3459-3471, 2008. Acesso: 24/09/2012.

FAURE, E. **Aprender a ser**. Lisboa: Bertrand, Difusão Européia do Livro, 1974.

FÁVERO, Adalberto. **Formação de formadores: um desafio das/nas instituições de educação básica**. Dissertação de Mestrado. Curitiba – PUC-PR, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no79, Agosto/2002.

FERREIRA JÚNIOR, Amarilio (org). **Revista em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 78, dez. 2007.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCA, Leonel. **O método Pedagógico dos Jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983 (Coleção O Mundo Hoje, v.21).

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3ª ed. São Paulo: Centauro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1972

FUSARI E FRANCO, A. P. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: **uma articulação necessária**. In: BRASIL (MEC). UM SALTO PARA O FUTUTO. TV ESCOLA. Boletim 13, agosto, 2005, p. 18 a 23.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 11ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan/abr. 2008.

GUIDINI, Fernando. **Educação Inaciana e teoria da Complexidade na formação de professores: relações e práticas**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: PUC – PR, 2010.

HELLER, Agnes.; FEHÉR, Ferenc. **A condição política pós-moderna**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

IMMANUEL, Kant. **O que é o esclarecimento.** Disponível em: <http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf>. Acesso em: 08 de jul. de 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JONAS, Hans. **O princípio da responsabilidade:** ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2006.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico.** Tradução Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação n 1 jan./jun. 2001.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 22^a ed. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio. **Escritos de Filosofia III:** filosofia e cultura. São Paulo: Loyola, 1997.

LIPOVETSKI, Gilles. **A Sociedade da Decepção.** Entrevista coordenada por Bertrand Richard. São Paulo: Monole, 2007.

LIPOVETSKI, Gilles. A Sociedade Pós-Moralista. **O crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos.** São Paulo: Monole, 2005.

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

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 2002.

MARÇAL, Jairo (org). **Antologia de textos filosóficos.** Curitiba: SEED, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARCOS, Alfredo. **Hombres y animales: ¿Qué hemos aprendido de Darwin?** Naturaleza humana y derecho de los animales. Málaga, 2010.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada:** Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. Caderno Cedes: Campinas (SP): Papyrus, n° 36, 1995.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Didática teórica, Didática prática. **Para além do confronto.** São Paulo: Loyola, 2007.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática.** Curitiba: Ibpex, 2008

MIRANDA, Claudia Furtado de. **Os referenciais epistemológicos da prática na formação continuada dos professores da 1ª fase do ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado. Curitiba - PUC-PR, 2008.

MOLINARO, Aniceto. **Léxico de Metafísica.** São Paulo: Paulus, 2000.

MORIN, Edgar. **A religação dos Saberes.** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários a educação do futuro.** 12ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Trad. de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação.** Belo Horizonte: Autentica, 2006.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. Fortalecendo competências: **formação continuada para o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz.** Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do Império.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt02-3119--int.pdf>. Acesso em: 08 de jun. de 2012.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PLATÃO. **A república.** Disponível em: <http://www.portalfil.ufsc.br/república.pdf>. Acesso em: 05 de mai. de 2012.

PUENTES, Roberto Valdés, A instrumentalidade Cultural da Didática Jesuítica: **Uma análise do Ratio Studiorum** – Cadernos de História da Educação – v.9, n.2 – jul/dez. 2010.

RODRIGUES, Disnah Barroso. **Educação Continuada:** analisando sentido a partir de terminologias e concepções. UFPI, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 21ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte"**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set. 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 2. Ed. Revisada e atualizada. Curitiba: Ibepec, 2006.

SANTOS, A. B. dos. **Formação Continuada de Professores em Serviço: tentativas, avanços e recuos na busca de práticas cooperativas durante o HTPC**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200050033002010001P6>> . Acesso em: 28 mar. 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto. Afrontamento, 1987.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SANTOS, Oder José. **Pedagogia dos Conflitos Sociais**. São Paulo: Papyrus, 1992.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas: 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo** – 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SINGER, P. **Ética Prática**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SOUZA, Jesus Maria. **Os jesuítas e a Ratio Studiorum**: As raízes da formação de professores na Madeira. Revista Ilzenha, n. 32, 2003, p. 16.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002.

O'SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI**. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. (Biblioteca freiriana; Vol. 8).

TANURI, L.M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. ANPED, n. 14, p. 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOFFLER, Alvin e Heidi. **A geração do agora**. Folha de São Paulo, São Paulo, 14/12/2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1980.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. Ensinando a Ensinar: **Os quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VALDEMARIN, V. T. O método intuitivo: **os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado**. In: SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J.S. de (orgs.). O legado educacional do século XX. Araraquara: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, 1998. p. 64-105.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelím. Pesquisa em Educação: **a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ZAGO, Nadir *et al.* **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ZIEGELMAIER, Rosemarie. **O livro da Filosofia**. São Paulo: Globo, 2011. Vários autores.

DOCUMENTOS INTERNOS

Documento de Orientação Pedagógica: Estrutura Pedagógica X Pedagogia Inaciana: **algumas aproximações e controvérsias**. Curitiba, 1997. Texto datilografado

Documento de Orientação Pedagógica **Currículo Integrado ⇔ Projeto Sistêmico**. Curitiba, 2002.

Documento de Orientação Pedagógica: Uma Leitura do Projeto Político-Pedagógico: **História e Fundamentação das bases teóricas e metodológico-avaliativas**. Curitiba, 2008.

Documento de Orientação Pedagógica: **uma experiência prática e local da Pedagogia Inaciana**. Curitiba, 2008.

Projeto de Área: **Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso**. Fundamentação do Eixo de Conteúdo. Curitiba, 2009.

Projeto de Área: **Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso**. Fundamentação do Eixo de Conteúdo. Curitiba, 2010.

Projeto de Área: **Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso**. Fundamentação do Eixo de Conteúdo. Curitiba, 2011.

Projeto de Área: **Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso**. Fundamentação do Eixo de Conteúdo. Curitiba, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ABERTO

1. Pontue alguns saberes que você considera centrais na sua formação dentro e fora da academia que o/a ajudou/da em uma maior compreensão e orientação na sua prática pedagógica no contexto do colégio em que você trabalha:
2. Há quanto tempo você trabalha no Colégio?
3. Explícite quais são os principais elementos teóricos que você conhece sobre o Projeto Político Pedagógico do Colégio.
4. Ainda sobre o Projeto Político Pedagógico, descreva aquilo que você sabe sobre a proposta do Colégio em relação à formação continuada de professores.
5. Utilizando os conhecimentos provenientes da experiência de formação continuada no Colégio, explique o que você entende por formação continuada coletiva e colaborativa de professores.
6. Descreva um momento de formação continuada de professores que você participou que caracterize esse aspecto coletivo e colaborativo.
7. Em relação aos estudos, discussões e sistematizações realizadas na sua área de atuação: como você percebe essa opção pela postura ética transumanista como articuladora da produção coletiva de conhecimento do grupo de professores?
8. Em qual sentido essa opção ética transumanista, como base epistemológica de formação continuada de professores da área, reflete na sua prática em sala de aula, com o aluno?
9. Descreva uma estratégia realizada na sua disciplina que ficou evidente a essa articulação. Pontue quais foram os principais desafios e os principais avanços como perspectivas de conhecimento (ensino-aprendizagem) a partir dessa estratégia.
10. Você considera que os estudos efetivados na área, articulados à experiência docente no trato com a prática em sala de aula, contribuíram para o desenvolvimento de saberes próprios da prática pedagógica? Se não, cite e explique quais as falhas da proposta de formação continuada. Se sim, cite e desenvolva brevemente esses saberes.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,

RG _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **“A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO ESCOLAR NA CONCEPÇÃO COLABORATIVA DE CONHECIMENTO E SUA ARTICULAÇÃO PRÁTICA COM A BASE EPISTEMOLÓGICA TRANSUMANISTA”**.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Motivo pelo qual a categorização e análise dos dados finais serão feitos de maneira codificada.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer dano.

O pesquisador e envolvido com o estudo é _____, com quem poderei manter contato pelo telefone _____.

O livre acesso às informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, ou seja, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação está assegurado.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Curitiba, 07 de agosto de 2013.

assinatura do sujeito da pesquisa

pesquisador responsável