

PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Diversas abordagens

Márcio Antônio Silva
(Org.)

Edna Guiomar Salgado Oliveira Guedes
Ernaldina Sousa Silva Rodrigues
Igor Coimbra Hemerson Rocha
Patrícia Alves
Rosângela Ramos Veloso Silva
Rosimeire Castro Guimarães
Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida
Maria do Socorro Vieira Barreto
Guiomar Damásio Silva dos Reis
Lailson dos Reis Pereira Lopes
Andrea Maturano Longarezi
Carlos Renato Theóphilo


EDITORA
Unimontes

Márcio Antônio Silva
(Org.)

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DIVERSAS ABORDAGENS

Edna Guiomar Salgado Oliveira Guedes

Ernaldina Sousa Silva Rodrigues

Igor Hemerson Coimbra Rocha

Patrícia Alves

Rosângela Ramos Veloso Silva

Rosimeire Castro Guimarães

Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida

Maria do Socorro Vieira Barreto

Guiomar Damásio Silva dos Reis

Lailson dos Reis Pereira Lopes

Andrea Maturano Longarezi

Carlos Renato Theóphilo


EDITORA
Unimontes

Montes Claros
2010

Copyright ©: Universidade Estadual de Montes Claros
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES

REITOR

Paulo César Gonçalves de Almeida

VICE-REITOR

João dos Reis Canela

**DIRETOR DE DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÕES**

Giulliano Vieira Mota

**DIRETOR DA IMPRENSA
UNIVERSITÁRIA**

Humberto Velloso Reis

REVISÃO

Responsabilidade dos autores

CONSELHO EDITORIAL

Maria Cleonice Souto de Freitas

Rosivaldo Antônio Gonçalves

Sílvio Fernando Guimarães de Carvalho

Wanderlino Arruda

IMPRESSÃO/MONTAGEM

Imprensa Universitária

Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro

- UNIMONTES

Montes Claros - MG.

EDITORAÇÃO GRÁFICA

Maria Rodrigues Mendes

Catálogo elaborado pela Biblioteca Central Prof. Antonio Jorge

P474 Pesquisa em educação : diversas abordagens / Márcio Antônio
Silva (org.). – Montes Claros, MG: Unimontes, 2010.
313 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7739-143-1

1. Gestão escolar. 2. Professores – Formação. 3. Política
pública. 4. Educação popular. I. Silva, Márcio Antônio. II. Título.
III. Título: Diversas abordagens.

CDD 370

2010

Proibida a reprodução total ou parcial.
Os infratores serão processados na forma da lei.

EDITORA UNIMONTES

Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro - s/n
aixa Postal 126 - CEP 39401-089 - Montes Claros (MG)
E-mail: editora@unimontes.br - Fone: (38) 3229-8214

Plada a
ABEU
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

Ações e atividades formativas desenvolvidas no município de Pirapora/MG

Guíomar Damásio Silva Reis
Andréa Maturano Longarezi

Com o acelerado processo de globalização da economia, o discurso dos dirigentes de vários países do primeiro mundo foi direcionado no sentido de divulgar um conjunto de ideias de que só é possível o progresso e o desenvolvimento dos países periféricos se houver a garantia do direito à educação para todos.

Nessa perspectiva, o Banco Mundial instituiu uma política de investimentos nas áreas sociais, fazendo-se presente através do financiamento de eventos educativos de abrangência mundial, cujas conclusões constituíram-se no lançamento de documentos que pretendiam ser referência de políticas públicas para a educação. Entre estes, destaca-se a Declaração Mundial de Educação Para Todos, que se propõe, entre outros, recuperar a credibilidade da função docente mediante, a elaboração e a implementação de planos de carreira, atrelados a ações de formação continuada e melhoria do piso salarial.

* O artigo foi apresentado em pôster no "V Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente"- Uberaba, dezembro de 2009.

Os desdobramentos das recomendações feitas por meio da Declaração Mundial de Educação Para Todos estão expressos na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (9394/96), nos artigos 63 e 67, que propõem assegurar programas de formação continuada, inclusive com remuneração e períodos de estudos incluídos na carga horária de trabalho, assim expressas:

Art. 63, Inciso III – Programa de educação continuada para os profissionais de educação em diversos níveis.

Art. 67, Inciso V – Períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho.

É explícito em todo documento da Lei 9394/96 a centralidade da qualidade da educação, por meio da formação docente. Para alcançar os objetivos na educação, impostos pelos agentes internacionais de financiamento da educação (UNESCO, OEA, CEPAL, Banco Mundial), vários investimentos foram feitos em programas de formação continuada. A partir das novas políticas de formação continuada, assistimos a um profissional que transita entre a coletividade e as singularidades, entre a rotina e o imprevisto, entre a conformação e a criatividade, como que buscando se encontrar em meio a paradoxos que exigem uma profissionalidade que, segundo Contreras (2002) não se restringe apenas ao desempenho de ensinar, mas que expressa também valores, objetivos almejados no exercício da profissão.

Pimenta (1992) argumentou que, apesar das profundas transformações presentes nas políticas educacionais neoliberais, o professor sempre será personagem central no processo de ensino-aprendizagem, intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da sociedade. Reforça suas argumentações afirmando que, também por isso, torna-se imprescindível que o professor seja bem formado.

Portanto, pode-se afirmar que é direito do professor e dever do Estado proporcionar condições de formação que alicercem valores, conceitos e políticas voltadas para a construção de uma escola e, conseqüentemente, de uma educação que enfrente

os grandes desafios de uma sociedade em constantes transformações.

Por esses aspectos, que entendemos salutares para a construção de uma escola de qualidade, buscamos, neste trabalho, refletir sobre as políticas de formação docente vigentes no país, dando enfoque àquelas relacionadas à formação continuada em serviço. Nesse sentido, propomos discutir a questão da formação continuada no espaço escolar, local de trabalho do professor. Esse estudo se faz necessário diante de algumas indagações levantadas para o contexto de um município da região norte de Minas Gerais, mas que, dada a sua problematização, podem ajudar na discussão das políticas de formação continuada de professores no país, quais sejam: 1. Que ações de formação continuada vêm sendo desenvolvidas no município de Pirapora/MG? 2. Há relação entre as necessidades dos professores e o que vem sendo ofertado em termos de formação pelo sistema escolar e/ou pelas próprias unidades? 3. As ações de formação continuada desenvolvidas no espaço escolar, no município de Pirapora/MG, desencadeiam o envolvimento dos profissionais da escola no processo de investigação/reflexão da prática pedagógica e de suas condições de trabalho?

A discussão acerca da formação docente é complexa, pois escola, professores e alunos constituem-se em processos dinâmicos. Face à complexidade de questões e problemas imbricados na cotidianidade das relações escola-professor-aluno-conhecimento, tomamos como objetivos do presente trabalho: 1. Aprender, através de aprofundamento teórico-metodológico, os mecanismos que sustentam ou não as práticas de formação de professores no espaço escolar; e 2. Compreender o potencial formativo dos espaços escolares, como local de trabalho docente.

Entender o que ocorre na educação é compreender uma realidade multifacetada. É compreender, também, as necessidades requeridas pelo setor produtivo que têm transformado a formação docente em propostas padronizadas, usadas para comunicar ideias a professores e que negligenciam

a importância da fundamentação teórica e política. Dessa forma, a formação do educador é reduzida à dimensão técnico-prática. A desvalorização do docente deixa entrever que medidas implantadas por políticas públicas atuais também sobrecarregam os docentes com trabalhos e responsabilidades transferidas pelo poder público; impõe-lhes a formação continuada - "treinamento", "capacitação", "atualização", "aperfeiçoamento", "reciclagem" - como algo necessário, algo concebido, cuja semântica mostra a desvalorização dos saberes docentes e o descrédito numa formação que promova transformações em sua realidade pessoal e profissional.

O artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (Lei 9.394/96, inciso II) determina aos sistemas de ensino o aperfeiçoamento contínuo de seus professores, para promovê-los e valorizá-los, assim como o domínio crescente da cultura letrada e a visão crítico-humanística da sociedade em geral. Ao poder público, cabe garantir condições de trabalho e remuneração, tanto quanto submeter o desempenho docente à avaliação anual. Assim, o poder institucional entende produzir o controle do sucesso de professores, alunos, e classificá-los em mais ou em menos capazes numa escala de competências e habilidades pré-estabelecida.

Esse discurso oficial, que apregoa a retórica da valorização vinculada a dispositivos de avaliação de desempenho docente, corrobora a aquisição fragmentada de informações. Além disso, incentiva a participação em cursos, seminários, palestras e outras ações para atualização individual e da competência prática. Tem-se, a, uma minimização do desenvolvimento profissional coletivo em todas as instituições escolares.

Segundo Alvarado Prada (1997, p. 118),

[...] os políticos ou administradores de setores do governo, de órgãos como o Ministério da Educação e Secretarias, no trabalho que desenvolvem, tomam no seu cotidiano político-administrativo decisões, a maioria das vezes,

baseadas em ultrageneralizações, dificilmente consideram as características diferenciadas das escolas.

Constata-se então, que a política não apenas influencia o processo educacional, ela o forma da mesma maneira que o processo educacional forma a política e para a política (FREIRE, 1972). Faz-se necessária uma discussão a respeito da crescente demanda de formação continuada oferecida pelos sistemas de ensino, com ênfase em metodologias que fortaleçam o sentimento de desvalorização profissional ao aligeirar a formação político-pedagógica dos docentes, ignorando seus interesses e suas necessidades reais. Assiste-se, assim, à formação continuada de professores em serviço transformar-se em ações individuais, mercantilistas, que subtraem da escola sua condição de espaço de formação dialógico e participativo.

Urge uma reflexão sobre o fazer docente e o que se oculta em suas formas e instituições; assim como urge ver, no professor, profissional que transita por diferentes universos culturais, em condições de estar permanentemente em aprendizagens, interligando o cotidiano escolar aos saberes diversos e heterogêneos. Essa posição implica superação de um professor repetidor por um que se transforma a cada momento, permitindo o surgimento de um profissional em aprendizagem contínua, liberto do pragmatismo cientificista, para fazer uma leitura do cotidiano pelo diálogo e que possibilite aproximar mais o ensino da pesquisa e vice-versa.

Com essas questões em mente e tendo como objetivo mapear as ações de formação continuada que vêm sendo desenvolvidas no município de Pirapora/MG, aplicamos trinta questionários em doze escolas do município, sendo nove professores da rede municipal, doze da estadual e nove da particular. Três professores não responderam aos questionários, por falta de tempo (como afirmaram), nem os devolveram; logo, os dados provieram de 27 questionários. Entre os sujeitos, dez têm idade entre 22 e 26 anos; oito, entre 30 a 39 anos, e nove, entre 42 e

49. Dentre eles, 17 têm graduação e 10 concluíram pós-graduação.

Antes, porém, de apresentarmos e discutirmos os dados levantados referentes às ações formativas realizadas no município de Pirapora/MG, conceituaremos teoricamente “ação” e “atividade”, na perspectiva de Alexis Leontiev, procurando focalizar o caráter distinto entre ambos os termos e suas implicações e sentidos no trabalho pedagógico.

Os fundamentos da Teoria da Atividade, postulada por Leontiev (1988), encontram suas bases na Teoria Histórico-Cultural, de Lev S. Vygotsky, que compôs, com outros, a chamada escola de Vygotsky. Essa abordagem teórica compreende a diferença do homem para o animal, tomando como princípio elementar a capacidade que o homem tem de planejar sua atividade produtiva, que, em uma relação dialética, transforma a natureza; conseqüentemente, opera mudanças no homem.

As modificações causadas no homem pelo processo interativo homem/natureza são mediadas pela linguagem e outros instrumentos que o auxiliam na comunicação com seus pares, na organização, orientação e articulação do pensamento, mostrando-se um poderoso meio de contato social do gênero humano. Para Vygotsky (1988), a linguagem, além de ser um reflexo social, serve também de instrumento material para a mesma.

É nesse processo de organização da realidade que ocorre a humanização, ou seja, o desenvolvimento da consciência e suas relações sociais, podendo assim, o homem assimilar e transmitir os bens culturais historicamente acumulados no processo de evolução humana. Dessa forma, apropria-se das experiências significativas das gerações anteriores.

Um dos aspectos relevantes na diferenciação homem/animal foi assim descrito por Vygotsky: “[...] a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam suas relações com o ambiente e, através desse

ambiente pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob controle” (VYGOTSKY, 1984, p. 58).

A passagem para um estado de consciência dá início a uma etapa superior de desenvolvimento qualitativo entre o homem e o animal - assinala uma ruptura da condição adaptativa para uma condição produtiva e social, marcando o estado de diferenciação do ser humano e do animal, que evoluirá na participação coletiva no mundo.

Segundo Vygotsky (1988), a aprendizagem humana baseia-se na socialização, ocorrendo em um processo de mediatização entre sujeitos, objetos presentes no mundo objetivo, que interagem, causando a apropriação dos conhecimentos formais produzidos socialmente.

Para demonstrar essa dimensão de aprendizagem, Vygotsky (1991) propôs a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), assim definida:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problema, é o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 94).

Foi a partir da tríade defendida pela psicologia Histórico-Cultural-homem (sujeito histórico-cultural), objeto social e mediação cultural - que Leontiev (1988) desenvolveu a Teoria da Atividade, diferenciando atividade e ação como processos distintos e interdependentes. Leontiev (1988) compartilha com Vygotsky a idéia de que a evolução e o comportamento humano são fortemente influenciados pelos aspectos sócio-culturais e históricos. Sobre esse aspecto, Leontiev (1988) afirma que “a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social” (LEONTIEV, 1988, p. 86).

O autor considera atividade aquela que parte das necessidades particulares do sujeito, na qual o motivo coincide com o objeto.

“O motivo é o que impulsiona a atividade, pois articula uma necessidade a um objeto. Objetos e necessidades isoladamente não produzem atividades”. (ASBAHR, 2005, p. 110).

A atividade, cuja origem é social, tem como “... elementos básicos as necessidades, os objetos e os motivos, sem os quais as atividades não podem existir”. (ASBAHR, 2005). Na ausência desses componentes, as atividades tornam-se ações. “Uma ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objeto (isto é, com aquilo a que visa), pois pertence à atividade em que entra a ação considerada”. (LEONTIEV, 1978, p. 316).

A diferença entre ação e atividade reside no fato de que a atividade nasce de uma necessidade e é considerada do ponto de vista do motivo. Por sua vez, a ação orienta-se para um fim, passando de um motivo para outro, podendo realizar várias atividades.

A atividade transforma-se em ação quando não surge de uma necessidade interna do sujeito e as ações, por sua vez, transformam-se em atividades quando passam a conter em seu interior um sentido pessoal para o sujeito.

De um ponto de vista psicológico concreto, esse sentido consciente é criado pela relação objetiva, que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato. Em outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim (LEONTIEV, 1978, p. 97).

Diante do exposto, acreditamos que a Teoria da Atividade traz grandes contribuições a esta pesquisa, elucidando diferenças entre ações e atividades, ressaltando a importância do coletivo na construção da consciência como elemento social.

A opção por esse caminho na pesquisa nos impõe a necessidade de elucidação do sentido que atribuímos a

atividade pedagógica, para então, entendermos o porquê do título “Ações e atividades formativas desenvolvidas no Município de Pirapora”.

Saviani (1999) considera a atividade pedagógica como elemento variável dentro das condições políticas, econômicas e sociais, influenciada por diversas correntes filosóficas e históricas. Dentro desse contexto de mudanças sociais, políticas e econômicas, cabe à instituição escolar organizar e transmitir os conhecimentos acumulados dentro do processo evolutivo da humanidade. Ao professor cabe fazer a transmissão e a mediação desses conhecimentos, contextualizando-os ao tempo histórico (seu e de seus alunos).

Esta é, portanto, a finalidade do trabalho docente: ensinar, (re)elaborar e permitir aos alunos a apropriação de conhecimentos não-cotidianos, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência que supera uma dimensão humano-particular (HELLER, 1970).

Ao planejar, individual e coletivamente, a atividade pedagógica que proporcionará a apropriação das esferas não-cotidianas do conhecimento, o professor desenvolve atividades orientadoras de ensino, assim considerada por Moura (2001): “Chamamos de atividade orientadora de ensino aquela que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo, negociando significados, com o objetivo de solucionar uma situação problema [...]”. (MOURA, 2001, 155).

Intrínseca à elaboração da atividade orientadora de ensino, encontra-se a capacidade crítica, reflexiva a ser desenvolvida no e pelo professor em seus alunos, através de atividades interativas, participativas e investigativas.

Passemos, então, à compreensão das ações de formação continuada de professores, desenvolvidas no município de Pirapora, que buscam analisar por meio da coleta de dados como vem se desenvolvendo a formação continuada de professores

neste município, tal como apresentados no quadro 1.

Quadro 1 - Ações que os professores vivenciam. Dados coletados pela autora (2007).

Ações / Escolas	Palestras		Seminários		Oficinas		Congresso		Cursos		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Municipais	5	62,5	-	-	-	-	-	-	3	38	8	100
Estaduais	6	60	2	20	-	-	-	-	2	20	10	100
Particular	-	-	4	44,4	-	-	5	55,6	-	-	9	100
Total	11	40,7	6	22,2	0	0	5	18,5	5	19	27	100

Os dados mostram uma participação maior de professores da rede municipal de ensino em palestras (62,5%) e cursos (37,5%). Dos professores da rede estadual, 60% disseram que participaram de palestras; 20%, de cursos, e 20%, de seminários. Na rede particular, 55,6% disseram que participaram de congressos e 44,4% de seminários. Esses percentuais mais altos de participação em palestras e congressos resultam, talvez, da proximidade de *campi* universitários que promovem esses eventos, dos quais participam professores mestres e doutores, que vêm divulgar, de forma impessoal, suas publicações e pesquisas mais recentes e, em contrapartida, adquirem, junto à universidade onde atuam, condições importantes para viabilizar projetos de pesquisa subsidiados por instituições de fomento à pesquisa em educação.

Tais eventos não promovem interlocução entre pesquisadores e comunidade escolar da educação básica. Fica comprovada a ausência da universidade no cotidiano escolar, impedida de promover trocas entre seus protagonistas para, assim, consolidar uma formação recíproca.

Segundo afirma Alvarado Prada (1997, p.. 102),

[...] Esta metodologia pode se converter em um ensino de: *desesperança* porque os professores sentem que nada conseguem; de *mitificação da pesquisa*, porque se despreza

o conhecimento cotidiano e se mostram os estudos teóricos como algo inalcançável por eles; de *manipulação*, porque a partir dos dados da pesquisa ou com intuito de fazer científica são implantadas políticas, programas, ou teorias pelas pessoas "possuidoras" do conhecimento mais universal, ou são criadas necessidades não fundamentais para o desenvolvimento pedagógico ou institucional dos professores.

Quadro 2 - Ações de que os professores mais gostam. Dados coletados pela autora (2007).

Ações / Escolas	Palestras		Seminários		Oficinas		Congresso		Cursos		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Municipais	-	-	-	-	4	50	-	-	4	50	8	100
Estaduais	1	10	1	10	4	40	-	-	4	40	10	100
Particular	5	5,56	-	-	-	-	4	44,4	-	-	9	100
Total	6	22,2	1	3,7	8	30	4	14,8	8	30	27	100

Com base nos dados apurados para a questão que procurava levantar as ações de que mais gostaram, constatamos na rede municipal uma preferência significativa por *oficina* - 50%; na rede estadual 40%, optaram por cursos. Diferentemente, os professores da rede particular mostraram preferência por palestras (55%) e congressos (44,4%), o que resulte, talvez, do investimento das escolas particulares, muitas apostiladas na formação de seu corpo docente e, em contrapartida, fazem propaganda da participação em eventos de maior visibilidade. Os professores da rede pública mostraram interesse por oficinas, porque nelas os participantes interagem mais; e isso os tira da rotina e do isolamento a que são submetidos. Como informam os professores, a preferência significativa por cursos se vincula-se, na maior parte, à duração curta e à realização nos fins de semana, não ocupando o horário de trabalho do professor.

Essa realidade revela a incoerência entre a determinação da LDBEN (Lei 9.394/96) ao incluir, no plano de carreira do magistério, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, mas sem observar a carga horária de trabalho nem a remuneração básica condizente com dedicação

de tempo para estudo e investimento em seu processo formativo. Assistimos, então, a uma inevitável rotinização do trabalho docente e a um crescente afastamento entre teoria e prática que produz individualismo e fragmenta o processo de ensino e aprendizagem. Eis aí uma contribuição para que a sociedade desacredite e desvalorize a profissão docente.

Quadro 3 - Ações de que os professores menos gostam.. Dados coletados pela autora (2007).

Ações / Escolas	Palestras		Seminários		Oficinas		Congresso		Cursos		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Municipais	3	37,5	2	25	-	-	3	37,5	-	-	8	100
Estaduais	4	40	3	30	1	10	1	10	1	10	10	100
Particular	3	33,3	1	11,1	-	-	4	44,4	1	11	9	100
Total	10	37	6	22,2	1	3,7	8	27,6	2	7,4	27	100

Os professores, tanto da rede municipal quanto da rede estadual e particular, esses afirmaram que não gostam de participar de eventos como palestras e congressos, revelando uma postura crítica frente à passividade que estes eventos lhes impõem, uma vez que, diante de uma atitude de apenas ouvintes, sentem-se desvalorizados em seus saberes e experiências, assistindo imóveis a pronunciamentos de elementos estranhos à realidade na qual são os verdadeiros atores. “Só os indivíduos agem, e não as instituições sociais e outras estruturas coletivas e semelhantes” (GINER, 1997, p. 62 apud SACRISTÁN, 1999, p. 30). É o sujeito da ação educativa reclamando seu lugar, o reconhecimento de seus saberes e subjetividades nas tessituras da praxis pedagógica.

Quadro 4 - Como gostariam que fossem as ações de formação continuada. Dados coletados pela autora (2007).

Ação / Escola	Sistematizados		Voltados para a prática		Participação opcional		Da forma como vem acontecendo		Dentro do horário de trabalho		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Municipais	1	12,5	3	35,5	-	-	-	-	4	50	8	100
Estaduais	-	-	3	30	2	20	-	-	5	50	10	100
Particular	-	-	-	-	5	55,5	2	22,2	2	22,3	9	100
Total	1	3,7	6	22,2	7	25,9	2	7,4	11	40,7	27	100

Os dados mostram o desejo do professor de que sua formação seja continuada e ocorra em seu horário de trabalho : pensam assim 50% dos professores da rede municipal, 50% da rede estadual e 22,3% da rede particular. Esses percentuais deixam entrever indícios de uma reivindicação do que a LDBEN (9394/96) expõe em seu artigo 67, e uma conscientização crescente de que a escola pode e deve ser espaço de formação, pois não só o aluno, mas também o professor forma-se continuamente nesse espaço. Associado a esse dado, podemos observar o fato de que 35,5% dos professores das escolas municipais e 30% das escolas estaduais optam por ações formativas voltadas a questões de natureza prática. No caso dos professores das escolas particulares, 55% gostariam de que a participação nas ações formativas resultasse de uma opção pessoal.

Quadro 5 - Ações formativas que os professores gostariam de ter. Dados coletados pela autora (2007).

Ações / Escolas	Grupos de estudos na escola		Debates		Palestras e seminários		Cursos específicos por escolas e por área		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Municipal	6	75	1	12,5	1	12,5	0	0	8	100
Estadual	4	57,2	0	0	0	0	3	42,8	7	100
Particular	9	100	0	0	0	0	0	0	9	100

Outro destaque entre os professores é o desejo de que se realizem ações em que se possam contextualizar sua prática, fugindo de uma superficialidade teórica que no entendimento deles, pouco colabora para a constituição de uma prática profissional autônoma, caracterizando-se mais como um processo de capacitação do que de formação. Nessa óptica, Alvarado Prada (1997, p. 93) afirma que “[...] Considerar as experiências dos professores, em sua formação continuada, requer identificar quem são eles, quais as suas possibilidades e interesses profissionais de formação, no desafio de conquistarem novas metodologias, espaços e tempo, em processos coletivos”.

Nesse sentido, torna-se urgente compreender a necessidade mencionada pelos professores quanto às ações formativas a que estão submetidos. Isso porque mostram uma vontade crescente de participar diretamente, discutir com seus pares as situações cotidianas à luz da teoria, mas sem abrir mão de seus saberes e suas experiências, não para que um saber se sobreponha ao outro, mas para que, nesse processo de interação possam identificar lacunas, descobrirem novas possibilidades e carências na formação inicial ou continuada de cada um. E, principalmente, possam buscar novas alternativas e formas de mediação que os ajude a responder às necessidades do grupo e da instituição, de forma autônoma e emancipadora, libertando-os da dependência acrítica de especialistas externos à realidade que os constitui.

Como forma de consolidar o que foi expresso nos dados levantados, os professores da rede estadual gostariam de participar, com seus pares, de cursos cujo conteúdo estivesse relacionado a áreas específicas do conhecimento e, preferencialmente, ministrados por professores com experiência na área em estudo.

Os professores da rede particular, apesar de uma ampla participação em congressos, conforme demonstrado no quadro 2, expressam a necessidade de uma maior proximidade com pesquisas atualizadas, encontros trimestrais para discussão e debate de práticas avaliativas e novas metodologias.

É sob essa perspectiva que, após aplicação de questionário em 50% das escolas da rede municipal, estadual e particular de Pirapora - em que buscamos analisar o processo de formação continuada de professores desenvolvido no município em estudo- e aproximando os dados levantados dos fundamentos da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1988) comprovamos a ausência de elementos que pudessem demonstrar, no movimento formativo aqui desenvolvido, o sentido de atividade pedagógica. Isso se deve ao fato de que, em seu caráter organizacional e estrutural, não há uma relação direta entre

motivo e necessidades formativas, uma vez que se depreende que a atividade formativa tem como característica intrínseca a capacidade de responder às necessidades do grupo que, em situação de partilha, criam hábito de trabalho coletivo gerando transformações que se repercutirão não apenas nos profissionais ali envolvidos, mas em toda a instituição escolar.

Tomando como princípio de análise o quadro 1 (Ações que os professores vivenciam), é perceptível o alto índice de "participação" dos professores em palestras, congressos e cursos. Comparando esses índices apresentados com o que demonstra o quadro 3 (Ações de que os professores menos gostam), vê-se que "participam" de ações de que não gostam, com preferência por oficinas que, metodologicamente, favorecem uma maior interação entre seus membros, possibilitando ao coletivo assumir uma identidade maior de reflexão, produção e reconstrução de seus saberes. Dá mesma forma, no quadro 4 (Como gostariam que fossem as ações de formação continuada), demonstram o desejo de uma formação que privilegie o debate e a valorização de suas experiências, como também uma aproximação com pesquisas atualizadas e próximas de suas necessidades.

As ações formativas os professores expressam desejo em participar, metodologicamente, estabelecem significado e sentido à ação, que é mediatizada pelo conteúdo concreto de seu trabalho:

No caso dos professores, o significado do seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo objetivo e conteúdo concreto, efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais, objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento do aluno. (BASSO, 1994, p. 27 apud ASBAHR, 2004, p. 113).

Portanto, se não é possível aos professores estabelecerem uma íntima relação entre o significado e sentido do seu trabalho, esse torna-se um mero cumprimento de prescrições externas,

assumindo características de um processo alienante e alienado por ser um processo no qual não há relação entre os motivos e o objetivo da ação.

Outro aspecto a ser observado refere-se ao quadro 3 (Ações de que os professores menos gostam) e ao quadro 5 (Ações formativas que os professores gostariam de ter) cujos dados revelam que por serem ações organizadas por diversas instituições - Universidades, Secretaria Municipal de Educação, Superintendência Regional de Ensino e Escolas isoladamente - predomina uma política de formação em que aqueles que deveriam ser mediadores do processo formativo, cooptantes de questões para debates e reflexões para desenvolver a auto-reflexão e desenvolvimento profissional, transformam-se em agentes silenciadores, sustentando, no bojo dos movimentos formativos um discurso do que pode ser bom para um contexto tão complexo que é a escola. Os dados anunciam que não há coincidência entre o que vêm reivindicando os professores e o que lhes é oferecido como formação, aumentando, também, o distanciamento entre a forma como gostariam que fossem as atividades de formação continuada e as ações de que participam.

Observamos, pela análise dos dados referentes às situações de formação docente desenvolvidas no município de Pirapora/MG, que estas se restringem no cumprimento de ordens administrativas inadequadas às necessidades internas dos professores, uma vez que não (ou pouco) promovem a interação e o trabalho coletivo. Ademais, focalizam essencialmente situações individuais e silenciadoras, que nos levam a acreditar, segundo os estudos da Teoria da Atividade, que pouco ou nada se tem promovido de atividades formativas no município de Pirapora /MG, privilegiando-se a promoção de ações formativas.

Todos esses aspectos são reveladores da inexistência de articulação entre as instituições responsáveis pela gestão formativa no município de Pirapora, que tem como característica

clara não se pautar nas necessidades daqueles que constituem um dos principais elementos de melhoria na qualidade da educação: o professor e sua formação. A formação continuada acaba desenvolvendo-se nos moldes da qualificação, capacitação, reciclagem, ou seja, ações periódicas, fragmentadas que, por suas características metodológicas, não promovem conexão entre o motivo da ação e a atividade formativa. Portanto, dentro da perspectiva da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1988), em Pirapora são desenvolvidas ações de formação que não configuram em atividades formativas, principalmente porque, na maioria das vezes, desconsideram a docência como fonte de aprendizagem e formação.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. São Paulo: Artmed, 2001.
- ARAUJO, Elaine Sampaio; CAMARGO, Rosa Maria de; TAVARES, Sílvia Carvalho Araújo. **Formação Contínua em Situações de Trabalho**: o projeto como atividade. Goiânia, DP&A, 2002.
- ALVARADO PRADA, L. E. **A formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- ANDRÉ, M. A. Complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: _____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da Teoria da Atividade. **Revista Brasileira de Educação**, maio/ago. 2005.
- BASSO, Itacy Salgado. **As Condições Subjetivas e Objetivas do Trabalho Doc**.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Conhecimento educacional e formação de professor**: questões atuais In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). Campinas: Papirus, 1994.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: O ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44 a 63, 2003.

_____. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 2, p.79-301, jul./dez.2003.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

FÁVERO, M. L. A. **Produção e apropriação do conhecimento na universidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

GARRIDO, E; PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como uma abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (Org.) **Educação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas: Papirus, 2000, p.89-112.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. 3. ed. Campinas Mercado das Letras, 2003.

HELLER, A. **Cotidiano e História**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

INBERNON, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S. et.al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e Formação de Professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Produção e apropriação do conhecimento na universidade. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: Construindo uma crítica. São Paulo: Cortez, 2002.

LISITA, V.; ROSA, D; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ M. A. (Org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2005.

LONGAREZI, A. M. Praxis e formação de professores: aspectos relevantes para se pensar uma epistemologia da formação docente. **Educação e Linguagem**, v. 9, n. 14, jul./dez 2006. p.157-175.

_____. ARAÚJO, E. S.; FERREIRA, S. **A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente**. Uberaba: UNIUBE, 2005.

- MAKARENKO, Anton Semionovitch. **Poema Pedagógico**. [São Paulo]: Brasiliense, 1985.151.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 9 ed. São Paulo: Boitempo, 1980.
- MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno Cedes**, v. 19, n. 44, abr. 1998.
- MIRANDA, M. G. **Pedagogias Psicológicas e Reforma Educacional**. In: DUARTE, N.. (Org.). Campinas: Autores Associados, 2000.
- MOREIRA, A. F. B. Conhecimento Educacional e a Formação do Professor. (Org.). In: _____. **A Formação de Professores na Universidade e a Qualidade da Escola Fundamental**. [S.l:s.n], [2000?].
- MOROSINI, M. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional**. Brasília: INEP, 2000.
- MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. In: ARAÚJO, E. S. et. al. **Formação contínua em situação de trabalho**: o projeto como atividade, 2002, p.03.
- _____. O educador matemático na coletividade de formação. In: TRIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. São Paulo. Summus, 2001.
- PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os**

- professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: construindo uma crítica. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROSA, D. E. G. **Investigação: ação colaborativa**: uma possibilidade para formação continuada de professores universitários. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SÁCRISTAN, J. G. **Poderes Instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Piados, 1992.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.