

PROJETO ‘PROFESSOR SEU LUGAR É AQUI’: OUTRO OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Okçana Battini *
okcana@unopar.br
Cynthia Simioni França **
cynthiasimioni@yahoo.com.br

RESUMO

Neste artigo compartilhamos experiências sobre o projeto *Professor Seu Lugar é Aqui*, desenvolvido juntamente com escolas públicas, na cidade de Londrina, no Estado do Paraná, no transcorrer do ano de 2013. Este projeto em sua primeira etapa, teve como seus principais objetivos, o mapeamento sobre os processos formativos dos professores e a tentativa de estreitar o diálogo entre universidade e a escola. Ancoramos nossas reflexões nas ideias de Walter Benjamin (1985) que nos oferece subsídios para pensar a formação de professores na perspectiva contrária das tendências racionalistas instrumentais. Partimos do pressuposto que o modelo de competência estabelecido no processo educativo, compõe uma formação para os professores que os descaracterizam enquanto sujeitos culturais. Thompson (1987) coloca a necessidade de pensarmos esse processo através de uma leitura ampliada sobre a cultura, entendida pelo autor como um locus de conflitos. Nesse contexto, podemos pensar a formação dos professores como transformação desse sujeito em todos os sentidos. Formação que está imbricada diretamente na forma como o sujeito vive e transforma suas vivências em experiências.

Palavras-chave: formação de professores; formação por competências; cultura e conflito.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo compartilhamos algumas reflexões da participação no Projeto de Pesquisa “**Professor seu lugar é aqui**” que tem como uma das preocupações pensar sobre as mudanças educacionais ocorridas a partir da expansão na educação básica nos anos 2000, principalmente, no que diz respeito aos processos de formação continuada dos professores da rede pública de educação.

Este artigo apresenta as questões que vem norteando o desenvolvimento do Projeto, constituído por professores do Programa de Mestrado¹, pesquisadores e alunos de iniciação científica. As atividades interdisciplinares realizadas articulam o ensino, a pesquisa e a extensão. Ao longo do ano segundo semestre de 2013 (de agosto a dezembro), nos dedicamos

* Doutora em Educação. Professora do Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e Suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná (Unopar). Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Professor seu Lugar é aqui”.

** Doutoranda em Educação na Unicamp. Professora na Universidade Norte do Paraná (Unopar).

¹ Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, da Universidade Norte do Paraná.

a organizar e desenvolver o Projeto, em conjunto com cinco escolas públicas estaduais sediadas na cidade de Londrina, no Estado do Paraná.

Buscamos estabelecer uma relação de diálogo entre os participantes da Universidade (professores, pós-graduandos) e os professores da Educação Básica, visto que um dos objetivos do projeto é buscar romper com a dicotomia entre a academia e a escola, e ao mesmo tempo, ampliar as relações sociais e plurais de todos os sujeitos do projeto, amplamente afetada pelo avanço da modernidade capitalista (BENJAMIN, 1985).

Nesse projeto consideramos que a modernidade capitalista está ligada aos aspectos concernentes à modernização das forças produtivas e dos valores estéticos, dificultando a fusão das forças materiais e espirituais dos sujeitos, em nossa sociedade. Nesse sentido, partimos da leitura de Walter Benjamin (1985) que aponta a necessidade de pensarmos de forma alargada a concepção de modernidade capitalista. Nesse processo, torna-se essencial a inclusão da dimensão cultural e das sensibilidades para o entendimento da realidade social, no que tange a busca pela superação das tendências instrumentais que desconsidera o fazer dos sujeitos nas pesquisas.

Partindo do pressuposto teórico-metodológico trabalhado por Benjamin (1985), para a realização desse projeto buscamos conhecer os professores com quem dialogaríamos nessa trajetória: o que pensam sobre seu cotidiano, suas opções pedagógicas, os seus valores humanos e culturais, sua visão de mundo, suas sensibilidades e afetividades. Assim, compartilhamos do pensamento de que o ofício dos professores se mistura com o que “vivem, pensam, agem e com suas autoimagens, certezas e incertezas, com horizontes possíveis como gente e como grupo social e cultural” (ARROYO, 2002, p. 199).

Levando em conta essas questões, organizamos a primeira etapa da pesquisa: convidamos os professores das escolas mencionadas a responderem um questionário com questões abertas e fechadas, pautado nos seguintes eixos de análises: formação pessoal, inicial e continuada, trabalho docente e cotidiano, metodologias de ensino e tecnologias, pois acreditamos que as experiências vividas por esses profissionais fornecem indicativos para avançarmos no debate sobre a formação continuada.

Tivemos a participação de setenta e cinco professores respondendo ao questionário. Como pesquisadoras, interessou-nos conhecer quem eram os professores que se mostraram abertos para o diálogo e o trabalho coletivo? Ou ainda, o que os motivariam a participar de um projeto de pesquisa? Tais inquietações relacionam-se ao fato de ambas as pesquisadoras possuírem uma trajetória na escola, de dez a quinze anos e que ocorre ainda hoje, atuando na rede pública de ensino, embora em áreas diferenciadas. Desse modo, vivenciamos a

cotidianidade do espaço escolar e do espaço universitário, considerando importante trazer amálgamas e ambivalências às tensões dos sujeitos pesquisados, bem como suas relações com as nossas experiências, como uma das possibilidades de rompermos com a hierarquização dos saberes entre Universidade e escola.

Concomitantemente a essas questões, mapeamos as necessidades formativas dos professores que atuam em tais escolas, para posteriormente, em um segundo momento do projeto, construirmos espaços de debate com os professores e propostas de formação continuada, levando em consideração as singularidades locais e os sujeitos em sua inteireza, com suas dificuldades, certezas e incompletudes (GALZERANI, 2008).

Assim, pretendemos ao longo da pesquisa desenvolver processos formativos que considerem os professores enquanto sujeitos autônomos e singulares. Além disso, construir com os professores uma formação continuada que abra espaços para preservar os valores humanos, bem como ampliar seus referenciais e visões de mundo, pois ao analisarmos os questionários respondidos pelos professores acerca dos seus processos de formação continuada, identificamos uma grande tendência de vínculo das práticas pedagógicas que os mesmos realizam com os diferentes matizes existentes, dentre eles o racionalismo, o positivismo, o liberalismo, o cientificismo ou ainda, o tecnicismo.

Segundo Feldfeber (2009) grande parte dos cursos de formação continuada de professores pauta-se no imediatismo do “aqui e agora” e, em sua maioria, apresentam-se superficiais e efêmeros. Isso se deve ao fato de que a maior parte das políticas formativas são mediadas por agências internacionais, e por isso, atreladas a uma concepção utilitária de formação, tendo como um dos eixos a necessidade de atender à expansão do capital e dos mercados globalizados.

Sendo assim, esse artigo visa apresentar o contexto histórico, sob os quais se pautamos modelos de formação continuada dos professores, tendo como base as transformações do modo de produção capitalista, centrado no discurso das competências. Tal aspecto mostra-se necessário para que o projeto *Professor seu lugar é aqui*, desenvolva-se na contramão de tendências que não considerem o saber e fazer do professor, seu cotidiano e o espaço escolar como multifacetado.

2 MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: ESPAÇOS DE CONTRADIÇÃO

As pesquisas sobre as recentes mudanças no mundo do trabalho e seus impactos no processo educativo constituem-se um campo de debate profícuo. No caso do trabalho docente discutem-se aspectos tais como a reestruturação produtiva atingiu os processos de formação continuada dos professores e o exercício do seu fazer no espaço escolar.

Tal debate torna-se um importante cenário de reflexão, principalmente, para entendermos como a educação tem sido afetada pela implantação de modelos que atingem o fazer pedagógico, produzindo, dentre outros elementos, a fragmentação do trabalho docente. Outro aspecto marcante é a necessidade de compreender como os processos formativos estão pautados no conceito de competências, focando muitas vezes, no saber fazer.

Desse cenário focamos o debate sobre como as tendências racionais instrumentais estão fortemente presentes na formação de professores.

Nosso projeto tem como eixo a formação de professores sustentado na racionalidade estética, que possibilita pensar o sujeito tanto sob o ponto de vista social como psicológico, sendo esse sujeito portador de sensibilidades, consciência/inconsciência, completudes/incompletudes e certezas/incertezas (GALZERANI, 2008).

Ao contrário da tendência racional instrumental que permeia a formação contínua dos professores, no sentido de propor a eficiência institucional e reproduzir cursos utilitaristas e imediatistas, para Villa (1998) a formação de professores dentro do modelo “treinamento” é fruto da racionalidade técnica (instrumental), fundamentado nas competências. Essa vertente implica em uma formação de tecnólogos que apenas executam, mas não conhecem os fundamentos do seu fazer, limitando a um saber prático e desvinculado do contexto social. Esse processo apresenta uma dicotomia entre os que planejam, decidem (especialistas) e os que executam (professores). Dessa forma, os saberes são hierarquizados, as tarefas divididas em prol da racionalização do trabalho escolar (COSTA, 1995).

Costa (1995) ressalta que há muito tempo a competência dos professores está hipoteticamente assimilada ao grau de capacidade dos mesmos, ou seja, em apenas reproduzir o conhecimento elaborado em outras instâncias, principalmente, nas universidades. De encontro com tais ideias, Arroyo (2002) nos faz pensar também na importância do rompimento do ofício dos professores como simples “treinadores” (qualquer pessoa bem treinada nas metodologias e nas didáticas de ensino exerceria o papel do professor).

A imagem dos cursos de formação continuada como treinamento contribui para reafirmar a profissão docente como um fazer “desprofissionalizado” e os professores como transmissores de informações, ou seja, meros reprodutores de técnicas ou habilidades de

determinada disciplina.

Para Canário (2003) a lógica da formação instrumental centra-se em um sistema assegurando a adaptação técnica e, eventualmente, a adaptação psicológica dos indivíduos ao novo contexto; produção de qualificações novas ou substituição das que se mostrarem obsoletas.

Tendo como base esse contexto, afirmamos que a intervenção do Estado sobre a educação ocorre, principalmente, por meio de ações que visam a produção de mudanças no sistema, através das reformas educacionais. Essas mudanças produzem alterações no discurso pedagógico, imprimindo novos códigos e símbolos, cujo fundamento ideológico reflete as transformações resultantes da mundialização do capital. As reformas conferem, assim, legitimidade a esse processo de transformação do capital. Desse modo, torna-se essencial uma nova concepção de ensino, em que se estabeleçam proposições em torno do trabalho do professor.

Como exemplo, Silva (2003) cita os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Decenal de Educação, pois segundo a autora, eles prescrevem orientações às escolas e aos professores, que deveriam pautar-se pela noção de competências, e em particular, numa concepção de educação voltada diretamente às necessidades do mercado de trabalho. Nessa ótica, caberia à educação assegurar os objetivos definidos pelos organismos internacionais, sendo a escola a instância privilegiada, para atender às demandas de formação postas pelo mercado de trabalho.

Por meio da elaboração do Plano Decenal brasileiro, citado por Silva (2003, p. 167), o termo competência define “padrões de aprendizagem” capazes de garantir a aquisição, por todos, de conteúdos e competências básicas.

No domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender; No domínio da sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, de senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais (BRASIL, Plano Decenal, 1993).

Essas novas competências estão intimamente associadas ao discurso da necessidade de adequação da formação humana aos imperativos impostos pelas mudanças na sociedade, que estão geralmente atreladas às transformações no campo da produção e do trabalho. Estamos de acordo com Silva (2003) quando diz que os Parâmetros Curriculares Nacionais dão uma definição para o termo competências, baseado em uma educação que deva preparar os

indivíduos para trabalhar em equipe, conviver com o risco e aprender, permanentemente, dentre outras finalidades, visto que esses pontos são apresentados como demandas da formação profissional.

A principal justificativa para a mudança curricular, conforme se afirma nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, estaria, precisamente, nas mudanças tecnológicas e/ou em outras mudanças na base produtiva. Verifica-se, de imediato, o pressuposto que orientará parte significativa da reforma: a da propalada necessidade de adequação das escolas às mudanças de ordem econômica. Esse pressuposto se evidencia, também, ao se fazer referência à urgência em se repensar as diretrizes gerais e os parâmetros curriculares que orientam a educação.

A noção de competências e suas explicitações no discurso da reforma curricular evidenciam essa finalidade legitimadora quando afirmam a necessidade de adequação da educação escolar aos ditames do mercado, anunciados como mudanças no mundo do trabalho devidas às inovações científicas e tecnológicas. As proximidades entre competências e competição – a formação para a competitividade – como um dos requisitos dessa adequação, desvela a falaciosidade do discurso e traz à tona a intenção mal disfarçada de sujeição da educação escolar à ordem econômica (SILVA, 2003, p. 207).

Nesse contexto, fica claro o caráter ideológico dos documentos oficiais, que, por sua vez, visam atribuir caráter legal às mudanças na economia e na educação, ao mesmo tempo em que ajudam a viabilizar a junção entre educação escolar e setor produtivo.

A noção de competências proposta como elemento organizador e definidor do currículo do ensino comporta uma concepção instrumental da formação humana, que visa, em primeira instância, à adequação dessa formação a supostas e generalizáveis demandas do setor produtivo, em momento algum questionado em suas bases e consequências políticas, sociais e culturais. Dado esse caráter instrumental, o conhecimento é tomado de forma pragmática e reducionista, impondo ao currículo uma conotação igualmente utilitarista e eficientista. Currículo e escola são tratados de forma descontextualizada, desconsiderando-se que resultam de mediações culturais, e portanto, históricas. Tratadas desse modo, as prescrições curriculares externam a intenção de tornar a formação sujeita ao controle e, portanto, administrada (SILVA, 2003, p. 240).

Com as argumentações apresentadas, podemos perceber a sintonia entre as necessidades de formação da mão de obra resultantes da reestruturação produtiva, baseada no princípio competitivo e meritocrático, e o processo educativo. Os aspectos elencados nos levam a constatar que, segundo o ponto de vista do capital, a tarefa da educação e do educador transforma-se, destinando-se exclusivamente à qualificação para sobrevivência no mercado de trabalho, passando “a ideia de que o êxito, para os indivíduos, para os setores sociais, não

supõe a cooperação ou a solidariedade, mas o triunfo na competição com os outros. Ser competitivo significa ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápida e eficientemente às suas mudanças” (CORAGGIO, 2000, p. 80).

Assim, esses documentos desconsideram as especificidades dos saberes docentes e ressaltam a importância da eficiência e eficácia do trabalho do professor. A implantação da lógica gerencial à educação e a “priorização de objetivos como eficiência (...) estariam conduzindo a um novo modelo de professor especialista em técnicas didáticas e comportamentais, validadas pela finalidade de se obter sucesso escolar possível” (VILLA, 1998, p. 38).

Na visão de Arroyo (2002, p. 203), as políticas de formação de professores apresentadas nos documentos oficiais são frutos de discursos dos governantes sobre a imagem dos professores que buscam perpetuar na sociedade, como exemplo: “despolitizados, alienados, sem consciência de classe, sem compromisso político e desmobilizados”. A propagação da visão negativa é uma maneira de justificar a falta de competência desses profissionais e as saídas para os cursos de treinamentos, destacados como prioridades educacionais.

Costa (1995, p. 228) complementa que os programas especializados de treinamento para as competências, entendidos como formação de professores são apenas “implementos para que a educação e a escola cumpra seu papel social: a educação passa a ser encarada como investimento econômico, como pré-requisito do sistema produtivo e político de uma sociedade moderna”.

Portanto, percebemos que as transformações políticas e econômicas interferem no trabalho docente; na mudança da escola (ampliação das aulas funções que não só dilui a especificidade do que é ensinar como se confunde também o processo bem como alargando as suas missões, acumulando as suas funções a tal ponto de perder de vista suas prioridades, pois além das funções do ensino e aprendizagem, assume o papel de assistencialista); na reestruturação do currículo por competência (com um currículo mínimo, depois integrando todos os conteúdos possíveis e suas competências); na formação de professores, enfim, nas relações presentes no âmbito escolar.

Portanto, as implicações apresentadas são consequências do projeto de educação brasileira que estão nas orientações internacionais, principalmente, do Banco Mundial, que prima por uma educação por resultados atrelada à produtividade e eficácia, e, que desde a década de 1970 e 1980, vem atingindo a economia mundial e conseqüentemente, o mundo do trabalho docente e seus processos formativos. Outro fato perceptível no campo educacional

relaciona-se ao controle que tem se deslocado do processo de trabalho para os resultados deste. Por isso, o surgimento dos exames como o ENEM, ENADE, Prova Brasil e outros. Às provas que alunos, professores e escolas são avaliados e os resultados obtidos atrela-se a distribuição de verbas para as instituições de ensino.

Outra consequência dessas mudanças no cenário mundial refere-se à perda da legibilidade do trabalho docente, ou seja, os professores, muitas vezes, não compreendem o que estão fazendo bem como o processo do fazer pedagógico em sua totalidade.

Segundo Villa (1998, p. 52) a perda do controle do professor sobre seu processo de trabalho contribui para a desqualificação, principalmente porque aqueles que constroem os currículos baseados por competências são apenas especialistas (administradores de alto padrão), e os que executam são os professores. “Para alguns, essa evolução histórica da escola resulta na passagem do estado de pequena empresa – não criada pelos professores, mas, na prática, controlada por eles, que tinham uma visão global de seu trabalho – para tornar-se uma grande instituição com trabalhos de administração e supervisão – e na qual o ensino passa a ser visto apenas como uma parte de uma linha de produção”.

Uma escola e uma formação dos professores baseadas no modelo de competência, pode impactar no desenvolvimento de sujeitos, que segundo Harvey (1989, p. 258), sustenta-se na dinâmica do descarte: o descarte das ideias, dos valores, dos relacionamentos estáveis, do apego às coisas e pessoas. Para o autor, a reestruturação do capital “golpeou a experiência cotidiana do indivíduo” e no caso específico, identificamos que tal situação afetou os processos de formação continuada dos professores participantes da nossa pesquisa.

Sustentamos essa questão no pensamento de Benjamim (2006) que explica que tal situação é fruto do avanço da modernidade capitalista, em que as experiências vividas foram se perdendo, dando lugar ao aparecimento de histórias curtas, rápidas, assentadas na concepção de um tempo curto, dissolvido nas ondas de comunicação, onde passado, presente e futuro são organizados para interagir entre eles na mesma informação. Assim, as coisas, dentre elas o processo de trabalho e formação dos professores, se modificam e tornam-se descartáveis.

Portanto, o avanço da modernidade capitalista devasta as tradições, as identidades e as experiências vividas. Modernidade que altera as sensibilidades dos indivíduos, o fazer humano e hierarquiza os conhecimentos, tanto na escola como na universidade (GALZERANI, 2008).

A fragmentação e flexibilização do tempo, a supervalorização da competência, o deslocamento do processo de trabalho para os resultados do trabalho, impossibilita, muitas

vezes, que os trabalhadores narrem suas trajetórias pessoais e profissionais ou ainda que tais percursos sejam considerados em suas formações continuadas. Assim, as identidades vão sendo esquecidas, apagadas e os sujeitos tornando-se iguais, ou como nos dizeres de Benjamin (2006), tudo se transforma em fantasmagorias. Identificamos tal fato em alguns cursos de formação continuada que são ofertados e como os professores são tratados de forma homogênea com receituários prontos e modelos formatados.

Quando nos dispusemos a promover o diálogo com as escolas envolvidas na pesquisa, partimos na contramão dos elementos apontados nesse debate. Nosso objetivo é pensar em outras possibilidades de formação continuada dos professores que supere as tendências instrumentais buscando ancorar-se na racionalidade estética. Nessa perspectiva, a formação de professores preocupa-se em trazer o professor para o centro do debate e que possam se reconhecer enquanto sujeitos históricos.

As interações humanas vão constituindo a cultura, e a educação consiste na apropriação – recriação- do conhecimento acumulado pela humanidade; e nesse sentido, o processo educativo permeia toda vida humana. [...] Por meio da educação, o sujeito amplia sua visão de mundo e se organiza para atuar de forma crítica, propositiva e humana. O conhecimento é, portanto, uma possibilidade de libertação. A educação se coloca, dessa forma como prática social, tanto em sua vertente institucionalizada como em sua vertente informal (BRAGANÇA, 2013, p. 63).

Assim, a formação é um processo que liga às experiências de vida do professor articulada aos contextos sociais e culturais mais amplos. Uma formação que se permite transformar pelo conhecimento, em que todos os espaços e tempos que permeiam a vida do sujeito são potencializados para a transformação humana.

Entretanto, como bem nos coloca Walter Benjamin (1985) com o avanço da modernidade capitalista nos confrontamos com uma intensa aceleração do tempo que leva muitas vezes, à interdição da experiência, do diálogo e da partilha e, nesse sentido, temos hoje as nossas sensibilidades moldadas pela rapidez das informações, pelo imediatismo das “coisas” e pelas relações sociais e educacionais efêmeras. Porém, o conhecimento como manifestação da existência do ser humano, necessita de contemplação pessoal e exige parar o fluxo do tempo homogêneo e vazio de sentido e o sujeito voltar-se para si mesmo. Fazer do tempo não uma revelação imediata da verdade, mas uma descoberta pessoal. Um tempo que nos possibilite despertar da racionalidade instrumental e das imposições das políticas públicas de formação continuada.

Portanto, no decorrer das atividades e outras etapas do projeto, pensamos em encontrar saídas, enveredando pelos caminhos da racionalidade estética para o trabalho com os

professores sobre narrativas do cotidiano docente buscando a articulação das experiências pessoais e profissionais, por meio da abertura de outras sensibilidades, que envolvam dimensões humanas e culturais durante a proposta do processo de formação continuada. Seguimos as pegadas de Benjamin (2006) que nos alerta sobre outras possibilidades de redimensionar o olhar, o sentir e o fazer docente.

Benjamin (2006) nos instiga a pensar em uma perspectiva mais ampla, entendendo que, ainda que permaneça ao nosso redor as experiências transformadas em vivências mecanizadas (instrumentais), existem caminhos para deixar aflorar experiências sensíveis, por meio da abertura de espaços e lacunas que nos possibilite a construção de uma história a contrapelo das tendências racionalistas instrumentais. Não se trata apenas de um contra-discurso, mas a explosão de diferentes discursos, desafiando os elementos da modernidade capitalista.

Como nos lembra Canário (2003, p. 18) o trabalho de formação nessa perspectiva não se limita a um registro e previamente uma observação dos saberes experienciais, mas contribuir com momentos que os professores se

reconhecem nos seus saberes e sejam capazes de incorporar no seu patrimônio experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de formação. (...) e instaurar uma dialética entre o passado e o futuro imprescindível para que o indivíduo se reaproprie do seu poder de formação. Ora, esta reapropriação da formatividade, para além de ser imprescindível para que o construa uma relação com a formação onde esta não é entendida como um retorno à escola contribui decisivamente para a produção de disposições à autoformação e ao reconhecimento dos constrangimentos sociais produtores dos fenômenos de valorização social diferenciada dos saberes.

O que nos instiga também na pesquisa é compreender o que aconteceria se os cursos de formação continuada considerassem o professor enquanto sujeitos inteiros e portador de sensibilidades múltiplas? Ou ainda, como encontrar outros sentidos possíveis para as propostas de formação continuada? Essas são algumas das questões que também buscamos viver e experienciar na relação com os professores ao longo da pesquisa.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa em questão compartilha do pensamento de Veiga (2009) que entende que a formação continuada deve ocorrer na escola e no exercício da profissão docente, já que não se separa o cotidiano do trabalho do mundo da investigação. Além disso, nossa pesquisa tem como objetivo organizar situações concretas para o professor e possibilitar o conhecimento

teórico- prático, levando em conta a identidade pessoal do professor articulada com a questão da profissão.

Acreditamos que por meio do mapeamento das necessidades formativas dos professores das escolas participantes do projeto, conseguiremos partir da sua realidade e construir juntos encontros formativos abertos para o diálogo bem como espaços para os professores narrarem suas experiências e suas inquietações. Para Canário (2003) o trabalho de formação a partir das histórias experienciais procura desenvolver dispositivos de escuta de interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associadas para promover uma rearticulação e recontextualização que as projete no futuro, tendo como elemento principal um saber e saber fazer para além das competências e do modelo regulador da sociedade capitalista.

Nesse sentido, levar em conta a experiência dos professores projeta-se como base para o início de qualquer proposta de mudança na formação continuada, visto que a categoria experiência permite compreender os sentidos dos saberes produzidos do e no trabalho, e ainda os contextos em que os mesmos são (re) elaborados, além de possibilitar a compreensão das relações que permeiam esse trabalho (THOMPSON, 1987).

Por meio das experiências nas relações produtivas, pessoais e culturais, os docentes são reinseridos na história, abrindo um campo de potencialidades no âmbito do seu trabalho. Esse é um dos caminhos imprescindíveis para o debate sobre formação continuada de professores, pois “homens e mulheres experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades” (THOMPSON, 1981, p. 182).

Sabemos que o processo de formação de professor sustentado pela tendência racionalista instrumental, eixo da modernidade capitalista, está enraizada historicamente em nossa sociedade. Cabe a Universidade e a Educação Básica a busca pela concretização de ações que visem superar a barreira entre trabalho e formação humana. Como bem colocamos anteriormente, o ofício dos professores se mistura com o que vivem, pensam, agem e suas autoimagens, com certezas e incertezas, com horizontes possíveis como “gente e como grupo social e cultural. (...) Reconhecer o valor político dessa totalidade e o peso formador da pluralidade desses tempos e espaços é o único espelho onde refletir a imagem do magistério que vem se constituindo”.(ARROYO, 2002, p. 199) Essa construção deve suplantar a noção de competência existente nas políticas educacionais e nas ações de formação de professores.

Portanto, o projeto de pesquisa em andamento, tem como desafio construir e vivenciar com os professores formações continuadas fundamentadas na racionalidade estética que nos

possibilite questionar-nos acerca do que somos como seres humanos. “Como nos construímos, desconstruímos, tentamos de novo. Não é essa nossa função de ofício”? (ARROYO, 2002).

PROJECT ‘TEACHER YOUR PLACE IS HERE’: ANOTHER LOOK AT THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

In this paper we share experiences about the project Teacher Your Place is Here, developed with public schools in the city of Londrina, Paraná State, during the year 2013. This project in its first stage had as one of its objectives, the mapping on the training processes and teachers attempt to strengthen the dialogue between the university and the school. We anchor our reflections on the ideas of Walter Benjamin (1985) that provides subsidies for the training of teachers think the opposite perspective of instrumental rationalist trends. We assume that the model of competence established in the educational process provides training for teachers who mischaracterize them as cultural subjects. Thompson (1987) raises the need to think through this process on broader culture, seen by the author as a locus of conflict reading. In this context, we can think of teacher education as transformation of this subject in all respects. Training that is embedded directly in the way the subject lives and transform their experiences into experiences.

Keywords: teacher training; training for skills; culture and conflict.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRAGANÇA, Inês F. S. **Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal**. Eduerj, 2013.

BENJAMIN, Walter. **“O narrador”**. In: Obras Escolhidas, v. I, Magia e técnica, arte e política, trad. ROUANET, S. P. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense.

_____. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora da UFMG/Imprensa Nacional do estado de São Paulo, 2006.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo – uma análise de gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professores e professores de classes populares**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

FELDFEBER, Myrian. **Internacionalização da educação, “Tratado de livre comércio” e políticas educativas na América latina.** In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalla Andrade (Org.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 65-80.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PARDO, Maria Benedita Lima; LOPES, Amélia (Org.). **Uma “nueva” cultura para la formación de maestros: es posible?** Porto, Portugal: Ed. Livipsic/AMSE-AMCE-WAER, 2008.

_____. **Memória Tempo e História:** perspectivas teórico-metodológicas para pesquisa em ensino de história. Cadernos do CEOM, 2008.

_____. **A produção de saberes históricos escolares:** o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Hollen Gonçalves; LUCA, Tania Regina de (Org.). O Historiador e Seu Tempo. São Paulo: Ed. UNESP, p. 223-235, 2008.

FELDFEBERY, Myrian; OLIVEIRA, Dalla Andrade Oliveira (Org.). Políticas educativas y trabajodocente – nuevas regulaciones? Nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc, 2006;

MATOS, Olgária. **Os arcanos do inteiramente outro.** São Paulo, SP: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Dalla Andrade. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Monica Ribeiro. **Competência:** a pedagogia do “novo ensino médio”. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1981.

VILLA, Fernando Gil. **Crise do professorado** – uma análise crítica. Campinas: Papirus, 1998.

Recebido em 01 de maio de 2014. Aprovado em 06 de junho de 2014.