

A Cultura Escolar e a Formação Continuada Docente: uma Experiência Formativa no Contexto da Escola

School Culture and the Continuing Teacher Education: a Formative Experience in the School Context

Carlos Henrique Martins Torra^{a*}

^aColégio Medianeira, Educação Básica, PR, Brasil

*E-mail: ctorra2@hotmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho é discutir a formação de professores no contexto cultural escolar, na perspectiva da sua complexidade e como espaço privilegiado de conhecimentos e saberes próprios da ação pedagógica docente. Para tanto, o núcleo reflexivo incide, num primeiro plano, sobre a compreensão das diversas perspectivas do conceito de cultura, aproximando a ideia de formação docente e sua fundamental importância no espaço e contexto escolar. Nesse sentido, alargamos a discussão, visando um entendimento mais abrangente acerca de como alguns teóricos alicerçam a reflexão sobre o que seja a cultura escolar. Num segundo plano, foi realizada a apresentação analítica da opção formativa colaborativa de um grupo de professores que compõem a área de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso em um Colégio de grande porte da cidade de Curitiba, PR. A finalidade, com isso, é verificar como a proposta de formar e reformar a prática docente por meio do conhecimento sistematizado pelo grupo, tendo o contexto específico do Colégio como foco de estudo, contribui para a superação de um tipo de cultura que subjuga àqueles que não se enquadram no modelo cultural próprio de uma sociedade predominantemente reprodutivista.

Palavras-chave: Cultura. Cultura Escolar. Reprodução. Contexto Escolar.

Abstract

The objective of this study is to discuss teacher training in the school context, from the perspective of its complexity and as a privileged space of knowledge the teacher pedagogic action is concerned. To that extent, the reflexive nucleus acts, firstly, on the understanding of the many perspectives of culture concept, bringing together the idea of teacher formation and its fundamental relevance in the school space. Accordingly, the paper tried to understand how some theoretical scholar's sediment the reflection on school culture. Secondly, we will present an analytic study of the formative option of a group of teachers who make up the Philosophy, Sociology and Religious Studies area of a major school located in the city of Curitiba. The goal is to verify how the proposal to form and reform the teaching practice by means of the knowledge organized by the group, having the school specific context as focus, collaborates to overcome a kind of culture that subjugates those who cannot fit in the cultural model of a predominantly reproductive society.

Keywords: Culture. School Culture. Reproduction. School Context.

1 Introdução

A reflexão que apresentamos sustenta dois elementos interdependentes do ponto de vista pedagógico-formativo e cultural, que é a prática e a teoria que se inter-retro-alimentam permeadas pela cultura escolar e a ação docente nesse contexto. O objetivo dessa discussão é compreender como a cultura escolar, no tocante as suas especificidades e demandas, pode ser pensada como elemento formativo, bem como o espaço escolar enquanto privilegiado para a formação docente.

Além disso, cumpre-se também como objetivo deste estudo compreender, num primeiro momento, as bases teóricas da área educacional e da cultura escolar que sustentam a perspectiva de formação continuada do professor na assunção de uma ação formativa fundamentada no contexto escolar de modo colaborativo e, num segundo momento, a apresentação da proposta formativa colaborativa de um Colégio de grande porte da cidade de Curitiba, com intuito de verificar as aproximações contextuais e práticas presentes

nos encaminhamentos acerca da formação continuada de professores.

Porquanto, a sua importância verifica-se no fato dessa investigação permear, não só teoricamente, mas também, como estudo de caso, o significado e a percepção contemplados na docência como estatuto de competência para articular saberes e constituir culturas internas a partir dos desafios e conflitos permanentes vivenciados no campo de ação, que é a escola no seu contexto específico.

Desse modo, a pergunta norteadora que orienta essa reflexão se apresenta no sentido de elucidar: como a cultura e o espaço escolar articulam uma proposição teórico↔prática enquanto perspectiva colaborativa de formação de professores, tendo o contexto micro e macro como referência dos estudos docentes?

É nesse sentido que focalizamos a análise na estrutura pedagógica e formativa continuada de um Colégio particular de grande porte da cidade de Curitiba, Paraná, que destaca a formação de professores, no Projeto Político Pedagógico no sentido de garantir um estudo epistemológico fundamentado

na teoria da complexidade¹ e na prática formativa docente colaborativa.

2 Material e Métodos

2.1 Metodologia

Tendo em vista a área de reflexão contemplada nessa pesquisa, optamos pela análise bibliográfica dos autores que dissertam sobre o tema da formação de professores e suas implicações na articulação contexto/cultura escolar e formação continuada, abarcando, sob a perspectiva metodológica e dialética as bases conceituais e contextuais da fundamentação do Projeto Político Pedagógico do Colégio em questão e sua complementação por meio da análise documental (documentos de formação continuada e produção colaborativa). Além disso, foi realizada uma pesquisa empírica, com base no instrumento de questionário aberto, na tentativa de identificar as proposições práticas e mudanças estratégicas realizadas pelos professores no dia a dia de sala de aula. Nesse sentido, a dialogia entre teoria↔análise documental↔pesquisa empírica nos possibilitará, nesse contexto educativo específico, uma percepção e compreensão mais abrangentes, porém, também verticalizada, das ações pedagógicas reais assumidas no enquadramento formativo colaborativo aqui verificado. Os sujeitos responderam ao questionário aberto entre os meses de maio e junho de 2013, logo após terem assinado o termo de consentimento.

2.2 A cultura escolar como componente formativo docente

A primeira indagação pertinente no que tange a compreensão do modelo de formação continuada a partir da escola e sua cultura própria é acerca do que se entende por formação. Cabe, nesse momento da discussão, investigar como a cultura escolar se estrutura e significa as relações entre as classes e, principalmente, do campo específico onde o trato com o conhecimento se dá, inclusive, enquanto estatuto constituído histórica e socialmente.

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. Desse modo, o autor sustenta que cultura, num primeiro sentido, está ligada a uma concepção de “formação do homem, sua melhoria e seu refinamento”. Já no segundo sentido, a cultura aparece 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”.

Alargando a discussão, Laraia (2007) afirma ser o sentido de cultura utilizado na contemporaneidade ligado a dois termos que trazem no seu bojo compreensões diversas de como a cultura sempre foi percebida enquanto elemento essencialmente humano. De acordo com o autor, ainda no final do século XVIII e no início do século XIX, o termo *Kultur* estava relacionado a todos os elementos espirituais acumulados por um grupo humano, enquanto a palavra *Civilization* referia-se as realizações materiais de um povo. Na obra *Primitive Culture* Tylor (1871 *apud* LARAIA, 2007, p.27), sintetiza os dois termos em um único, isto é, *Culture*, que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”.

Contudo, dentre os significados diversos e complexos que o termo cultura apresenta, principalmente no que toca a caracterização no espaço escolar, queremos sustentar e pontuar àquela noção que transita entre sua clareza conceitual ligada, de modo essencial, a ideia de matéria, por isso, vista como agente de transformação e constantemente transformada pela ação humana. É nesse sentido que

a cultura se define como algo muito mais abrangente do que o simples resultado da ação intelectual do homem; ela é o próprio modo de ser humano, ‘o mundo próprio do homem’. Distingue-se por seu duplo aspecto de processo e de produto, o primeiro definindo a ação contínua e recíproca do homem e do meio e o segundo, resultado dessa ação, definindo o conteúdo dos bens culturais conquistados, os quais, por sua vez, condicionam novos desafios à capacidade perceptiva, à sensibilidade, à inteligência e à imaginação humanas (ROMANELLI, 1978, p.20).

Por isso, tecer uma proposição que considere a cultura escolar como elemento formativo, também docente, supõe a consideração consciente de que a cultura transcende e supera o aspecto letrado do saber, ou seja, “a natureza produz cultura que transforma a natureza” (EGLETON, 2005, p.12), pois, a natureza não está dissociada do aspecto criativo humano, principalmente dentro da escola; ou não poderia estar, visto que é um erro muito comum a desconsideração do contexto formativo e social em que a instituição escolar está inserida para a constituição eficaz de um conhecimento a ser não somente transmitido ou somente comunicado pelos professores, mas criado, a partir da cultura local, sendo ela vista como menos ou mais letrada do que aquela considerada como “cultura”. Assim, como explana Romanelli (1978, p. 23),

a escola, nesse caso é utilizada muito mais para fazer comunicados do que para fazer comunicação e este papel é desempenhado tanto mais eficazmente, quanto mais o que se pretende com a ação escolar é formar o espírito ilustrado, não o espírito criativo.

1 Como o objetivo dessa reflexão não se atém a discutir as bases teóricas e epistemológicas da teoria da complexidade, cabe aqui apenas uma referência no sentido de elucidar em que consiste a perspectiva complexa educativa indicada por essa instituição, que se fundamenta nos axiomas da retroalimentação, princípio hologramático, do terceiro incluído, além da percepção da incerteza e da mutabilidade científica como referência para se constituir saberes educativos e formativos.

A cultura escolar, desse modo, enquanto contexto peculiar, precisa superar a visão determinista e condicionada de impressão, por parte dos agentes que se limitam a comunicabilidade do conhecimento, de um tipo de ação formatada da realidade/contexto e cultural àquilo que os modelos externos ditam como adequados e coerentes a certa realidade.

Assim, conforme Romanelli (1978), os produtos acabados de uma cultura se caracterizam por serem facilmente alienáveis, isto é, quando há o transplante de bens culturais a um local ou circunstância em que o grupo que recebe não tem condições de assimilá-los e integrá-los a sua própria cultura. Isso ocorre principalmente em contextos onde não há troca cultural, e sim uma imposição de costumes complexos a um grupo sem condições de reordená-los em função da sua própria vida. Em se tratando da escolarização no contexto atual, tal percepção se aproxima de um tipo de instrução e apropriação cultural reprodutivista, situação na qual os menos abastados culturalmente acreditam se fortalecerem com uma melhor estrutura econômica, reforçando as desigualdades presentes na sociedade externa à escola, refletida dentro da escola de maneira orgânica.

Isto é, os chamados produtos acabados de uma cultura são impostos aos grupos que, pela alienação estabelecida historicamente pela classe dominante, não somente sob uma perspectiva econômica, considera este modelo cultural mais adequado à sua realidade e contexto socioeconômico. Com isso, a execução de um novo modo de agir e pensar sobrepõe-se à percepção de valor cultural gestado dentro do próprio grupo, para supervalorizar o que é externo.

No contexto educacional brasileiro, desde a época da colonização, os produtos acabados da cultura foram transferidos, como cultura letrada, enquanto ensino, mas também “enquanto hábitos de vida diária, idéias (sic), formas de atividade econômica, forma de organização social e política e, o que é importante, formas de educação”, objetivadas com base em uma estrutura político-ideológica, pois “ao mesmo tempo em que conferia *status* à classe dominante contribuía para manter a distância entre esta e as demais classes sociais” (ROMANELLI, 1978, p.22).

Acerca disso, Bourdieu (2007), no tocante a reprodução, controle e domínio dos bens distribuídos na esfera escolar, considera que o capital cultural² depende daquilo que o grupo social/intelectualmente dominante define como plausível a ser transmitido.

Desse modo,

o sistema de ensino reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes (e as frações de classe) quando a cultura que transmite encontra-se mais próxima da cultura dominante e quando o modo de inculcação a que

recorre está menos distante do modo de inculcação familiar (BOURDIEU, 2007, p.306).

A cultura escolar, nessa proposição, retrata a estrutura de conhecimento estabelecida pelos interesses formativos do grupo dominante, no sentido de valorização da cultura apropriada e definida por esse grupo, em detrimento do capital cultural, desenvolvido e vivenciado dentro ou fora do espaço escolar, que não está formatado e uniformizado de acordo com os valores dominados e monopolizados culturalmente. Assim, aqueles que se submetem à cultura dominante de poder arbitrário, não tendo seu conhecimento legitimado na esfera escolar tornam-se, cada vez mais, subjugados pelos privilegiados.

Em suma, tal postura tem como arcabouço a tentativa de enquadramento daqueles que não possuem uma cultura familiar que os possibilite a decodificação da complexidade da cultura transmitida pela escola. Desse modo, a reprodução do conhecimento acaba por gerar uma sociedade também reprodutora de desigualdades sociais. Pois,

a escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 83).

Dessa maneira, a escola – enquanto instituição que constitui e reproduz uma visão sobre o mundo, sobre o ser-no-mundo e acerca da cultura – alimenta uma concepção de aprendizagem que conduz os estudantes, filhos da classe menos privilegiada, à tentativa permanente de apropriação do modo de vida e conhecimentos utilizados e vivenciados pela classe dominante. Ou seja, em detrimento e de forma dissociada ao conhecimento prático e contextual, o educando precisa se adequar aos modelos e padrões culturais reproduzidos para alcançar, minimamente, o sucesso escolar, sancionado pelos títulos educacionais, impostos pelas práticas pedagógicas e políticas educacionais.

Por outro lado, e considerando uma abordagem significativamente histórica, além de refletidamente sociológica, Julia (2001) estabelece uma assertiva que, do ponto em que estamos, devemos considerar, com vista à retomada do núcleo central dessa discussão. Para ele, a cultura escolar, contudo, compreende as contradições e normas que permeiam os processos no campo da ensinagem-aprendizagem, consideradas, além do viés reprodutivo cultural, intelectual e social, como também das ações livres dos educadores e educando. Ou seja, tanto nas relações informais, quanto nas formais, os saberes se constituem e, por isso, nem sempre se dão do ponto de vista da dominação e reprodução. Assim,

2 De acordo com Nogueira; Nogueira (2006) a ideia de Bourdieu é a de que os indivíduos ocupariam posições diferenciadas e mais ou menos privilegiadas na estrutura social em função do volume e natureza dos seus recursos. Alguns teriam muito capital econômico e pouco cultural, outros, pouco econômico e muito cultural, alguns teriam pouco dos dois e, finalmente, alguns teriam muito dos dois.

a cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001, p.9).

Logo, evidencia-se que o professor, quando da definição ou inserção livre de um conteúdo específico na estruturação dos conteúdos escolares refletidos nas disciplinas, exerce “uma ampla liberdade de manobra” (JULIA, 2001, p.33), pois isto possibilita a superação das imposições, outrora fixadas pelas ideologias e princípios políticos imperceptíveis para muitos, embora presentes na estrutura curricular vigente. Visto que “a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora” (*Ibid.*, p. 33), as disciplinas escolares, sob esta perspectiva, alicerçam a função criadora da instituição escolar, principalmente no sentido de superar as padronizações, pois estabelece, de fato, a cultura interna da instituição.

Em suma, as disciplinas escolares “não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar” (JULIA, 2001, p.33).

Ademais,

incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação [...] devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (FORQUIN, 1993, p.10).

Cumprido ressaltar, portanto, a compreensão da instituição escolar como espaço de uma cultura consciente de uma liberdade a ser construída, contudo, permeada por significados e conteúdos simbólicos que exercem uma força invasiva e transbordante, no que tange ao que é central na formação docente tendo como centro formativo a própria escola.

Se, por um lado, não há neutralidade acerca do que se ensina, e enquanto cultura isso é facilmente verificável, por outro, como uma força diametralmente oposta, a escola pode construir e reconstruir, na prática dialogicamente cercada pela teoria, diante da resistência dos seus agentes (educadores e educandos) uma proposta que transcenda a imposição cultural única, padronizada e dominante, com vistas à organização e construção de uma cultura local fundada nos

princípios de formação docente de superação da absolutização epistemológica e cultural.

É nessa perspectiva que Imbernón (2011, p. 15), sobre a formação continuada docente, destaca que esta 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 à 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.

É nesse sentido que a opção da formação continuada, sob uma perspectiva colaborativa e contextual no espaço escolar, 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, cultura escolar, 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, no sentido do próprio grupo estabelecer rumos de trabalho docente, incorporando um sentido ético e epistemológico a partir na prática e na experiência contextual.

Veiga (2008) aponta para a organização colaborativa dos professores afirmando que, não obstante, seja muito comum, conceitualmente, a aproximação entre cooperação e colaboração enquanto modal de trabalho docente, cada termo traz uma carga metodológica bem distinta na sua efetivação. Segundo a pesquisadora, a palavra cooperação, do verbo latino *operare*, submete 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 profissional³, todos assumem as responsabilidades de cumprir os acordos agendados e as responsabilidades negociadas” (VEIGA, 2008, p. 272). Por outro lado, se houver o domínio ou a imposição hierarquizada de um poder arbitrário externo, que conduza os trabalhos, sem

3 Veiga (2008) caracteriza quatro tipos de trabalho colaborativo do professor: a colaboração balcanizada, a cooperação fácil, o trabalho em equipe artificial e a colaboração profissional. A colaboração balcanizada ocorre quando um grupo de professores constituem “feudos” autônomos e separados do grupo docente em geral, oportunizando, inclusive, a competitividade entre grupos rivais. 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.

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 e contextual não pode prescindir de um grupo docente disposto a expor suas vertentes ideológicas e educativas, além da assunção de compromissos próprios dos aprofundamentos 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 (VEIGA, 2008, p.269).

A escola, desse modo, é uma das instituições educativas capazes 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 da formação continuada ↔ ação ético-formativa permeada pelo estudo do 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.

Por fim, 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 constituindo culturas. 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 e contextual evidenciada como elemento central na tessitura de um saber cultural 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).

Visando responder à pergunta geradora dessa reflexão – Como a cultura e o espaço escolar articulam uma proposição teórico ↔ prática enquanto perspectiva colaborativa de formação de professores, tendo o contexto micro e macro como referência dos estudos docentes? - nesse ponto da exposição, cumpre apresentar, para maior clareza da compreensão de cultura e formação docente colaborativa que explanamos, a experiência formativa de um grupo de professores de um Colégio de grande porte da cidade de Curitiba. Para tanto, um elemento é fundante para a compreensão da conjuntura que tal sistema formativo se encontra, a saber, o *lócus* da experiência formativa e seu contexto micro, necessário para a concepção de formação continuada para o Colégio.

2.3 O *lócus* da experiência formativa e seu contexto micro

Essa pesquisa contempla, como segundo ponto de análise, a experiência formativa de um grupo de três professores que compõem a área de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso de um Colégio particular de grande porte da cidade de Curitiba, com cinquenta e sete anos de existência. Essa instituição tem como base valorativa os princípios cristãos católicos e, especificamente, jesuítas. Atende predominantemente educandos da classe média da sociedade curitibana, embora tenha desenvolvido, como política interna, nos últimos anos, uma cultura de apoio a alunos provenientes de colégio públicos⁴.

No que tange à organização interna acerca da estrutura pedagógica e formativa, o Colégio em questão faz a opção por uma concepção colaborativa de educação/formação 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 fundamentado essencialmente nas teorias de Edgar Morin.

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 -

4 O Colégio conta (dados de 2014) com pouco mais de 2900 alunos, dos quais 20% são bolsistas. A política de bolsas é comum a toda rede de colégios do grupo presente no Sul do Brasil o que inclui, para aqueles alunos que têm bolsa integral (100%), também a isenção do transporte, materiais, uniformes etc.

SOP, a opção por uma raiz epistemológica baseada na dialética da complexidade dar-se-á em meados dos anos de 1990 e na 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, objeto específico desse estudo. Elas são assim constituídas: Área de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso (grupo analisado nessa experiência formativa); 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.

Cada área tem autonomia no seu processo de estudo e produção, desde que siga as orientações do processo estabelecido pela instituição, representado pelo SOP e das próprias áreas que têm seus representantes, denominados Supervisores de Área de Conhecimento, junto à instituição e que fazem a interface entre professores/formação continuada e a Supervisão Geral. Cada área constituída tem seu supervisor, escolhido democraticamente pelos docentes que a compõem. Nesse sentido, passa pelo processo de formação continuada à sistematização da área – trabalho coletivo de estudo e produção, como também, as sistematizações individuais, de cada professor da área, sempre situado e endereçado a seu setor (ano) específico.

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 trabalhavam com alunos e famílias majoritariamente de classe média que carregam 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.

Essa clareza em relação à classe majoritária de educandos presente no Colégio, por si, sugeria um aprofundamento em relação a certos desafios acerca da proposta formativa e educativa, 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, socialmente, 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.

Ademais, os professores da área em questão comungam de uma organização interna institucional que propõe um trabalho formativo anual, contemplando estudos, discussões, produções e constituição curricular coletiva e colaborativa. Os docentes desse grupo lecionam desde o sexto ao nono ano do Ensino Fundamental – Anos Finais (Ensino Religioso) e Ensino Médio (Filosofia e Sociologia), o que garante uma percepção do conjunto formativo proposto pela área nas reuniões pedagógicas de estudos. A formação específica de todos os professores é Licenciatura Plena em Filosofia, embora dois deles tenham mestrado em Educação, e um em Teologia.

A preocupação com o contexto e com a cultura local 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, quase uma mercadoria a ser comprada por todos aqueles que não contestam as propagandas e políticas oficiais dos governos que se intercalam no poder municipal há décadas, 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.

Nesse sentido, o Colégio acaba por evidenciar as contradições em relação aos grupos e sujeitos 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 e cultural que, encarnando uma postura voltada para o outro deve constituir uma prática de não dominação, isto é, o conhecimento como meio para a transformação social e, principalmente, para formação do sujeito como um todo, capaz de travar relações saudáveis e humanizadoras, pelo viés do conhecimento.

É nesse sentido que o Documento de Orientação Pedagógica Currículo Integrado e 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. [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.

Com isso, a formação continuada na área, e no Colégio, prevê que os professores, desenvolvam, de forma

colaborativa, 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 o que é caro ao conhecimento e a prática pedagógica proposta, além da abordagem ética na produção e desenvolvimento do conteúdo. Essas inserções se dão sempre de modo epistemológico, seja utilizando a prática e as estratégias não funcionais como problematizadoras da análise do grupo, seja utilizando um arcabouço teórico para lançar novas luzes à reflexão do grupo. Pois, de acordo com Nóvoa (2009, p.13)

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.

Por isso, o contexto micro e macro é 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, além das diversas culturas que a compõe, para garantir, por meio da formação continuada, um maior sucesso nos encaminhamentos pedagógicos cotidianos.

3 Resultados e Discussão

3.1 A organização e concepção que sustentam os estudos e a prática na área de conhecimento em questão

Os estudos nas diversas áreas de conhecimento presentes no Colégio possuem características peculiares, ou seja, desde estudos específicos de aprofundamento teórico, bem como, estudos de práticas pedagógicas de insucesso acerca do processo de ensinagem-aprendizagem. A concepção de currículo aberto e conhecimento colaborativo, como já apresentado, permeiam as bases da formação continuada que, historicamente, tem desenvolvido seus estudos, sob a diretividade 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 que compõe a área.

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 intercalarem 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 os professores da área de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso tiveram como necessidade o estudo sobre os cinco sujeitos do processo formativo, que na

proposta da instituição escolar compreende: 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 (Morin), numa aproximação à análise sistêmica da proposta do Colégio. Esses estudos resultaram em um documento do grupo, no qual estava exposta a sistematização dos processos acerca da compreensão dos cinco sujeitos do conhecimento, e a tentativa de direcionamento estratégico às teorias estudadas no binômio teoria-prática.

Foi nesse movimento que se evidenciou a necessidade de revisitar a Concepção de Conhecimento que 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 que o grupo sustentava e utilizava 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, prevalecia 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 ...; 1997).

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) e Severino (2004), foi pelo viés epistemológico que abrangesse uma perspectiva humano-

formativa, além de garantir o foco no conhecimento específico da área, norteando, também, elementos centrais de formação do grupo nesta perspectiva.

Após um ano de intensos estudos e discussões, o grupo fundamentou a concepção transhumanista como opção pedagógico-formativa, apresentado sob uma lógica inclusiva, dialógica, valorativa, além da perspectiva 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.

O documento de Fundamentação e Sistematização da opção Epistemológica da Área de Filosofia, Sociologia e Ensino religioso (2010, p.45) 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 formativos⁵ 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 inaciano de ensinar e aprender.

Contudo, o dilema permanente continua sendo a aproximação e trânsito das bases teóricas desenvolvidas pelo grupo na interface com a prática, com a cultura interna que se reconstitui a partir desse projeto e na transposição do conhecimento. Nos anos de 2011 e 2012, o cuidado pedagógico com o currículo e sua discussão se acentuou, 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.

Nesse momento, cabe uma recondução ao objetivo que nos propomos, no sentido de apresentar como os princípios e conceitos estruturados colaborativamente pelos docentes se efetivaram na prática diária da formação do aluno, como reflexo de uma qualificação da formação docente constituindo seu saber próprio na sistematização do conhecimento (teórico-prático) do grupo pelo grupo.

3.2 As práticas docentes e a resignificação da cultura micro por meio da dinâmica formativa colaborativa

Com o escopo de verificar pontualmente a relação dos estudos desenvolvidos pelos professores integrantes da área ao longo de quase quatro anos acerca da sua formação, e as possíveis transformações realizadas no campo prático da ação docente, isto é, no tocante as estratégias, metodologias e avaliações realizadas pelos educadores, foi aplicado o instrumento do questionário aberto, no sentido de abarcar, de maneira mais tangível, a tessitura de novas formas de se efetivar o processo de ensinagem-aprendizagem com base nesse modelo formativo.

Os sujeitos da pesquisa serão identificados da seguinte maneira: Professor A, Professor B e Professor C, com o intuito de preservar suas respectivas identidades. O questionário aberto foi confeccionado com a intenção de trazer à lume a percepção pessoal dos sujeitos da pesquisa acerca exclusivamente do conhecimento e efetivação (prática) da base formativa que o grupo adotou e sua consequência para as ações diárias em sala de aula. Em suma, a sub-pergunta que nos orientou foi é: quais foram as principais estratégias desenvolvidas ao longo desse processo formativo colaborativo que se materializaram em novas ações pedagógicas no sentido de constituir uma cultura escolar local com foco na colaboração e não na reprodução cultural?

Acerca desse questionamento, 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 culturais estabelecidos, 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".

5 Os eixos formativos permeiam e transitam pelas 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 resignificação e a substancialidade da palavra como expressão da pessoa frente à impessoalidade crescente e a questão da autoria; c) a resignificação 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.

- b. Conceituamos e discutimos os temas: racismo, sexismo⁶ e especismo⁷.
- c. Usamos um vídeo de 10 minutos que ilustrava as três práticas acima estudadas. Na discussão desconfortável o problema se tornou evidente.
- d. Pesquisamos 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 ridicularizarão. A impressão que ficou é que se coloca sobre os ombros desta geração mudar o mundo que os adultos estão destruindo.

É notória na descrição da estratégia utilizada pelo Professor C a preocupação com a concepção desenvolvida pela área mediante o conteúdo específico da disciplina, ou seja, a cultura de domínio da vida, sob uma perspectiva ética, visto que este professor trabalha a disciplina de Filosofia, pode ser revista tendo como foco um novo modo de perceber a existência.

O posicionamento do Professor A sobre a inserção prática da colaboração e na análise macro no contexto em que vivemos 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, 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 foi 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.

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 nos valores essenciais de respeito ao coletivo e ao indivíduo enquanto ser de direitos.

Ainda nessa vertente prática, o Professor B 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:

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 na ética, pois, 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 B).

O Professor B demonstra de maneira pertinente a reestruturação e contextualização dos conceitos e da concepção própria do grupo docente, desenvolvidas na formação continuada, em uma visão específica para a formação do educando.

6 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.

7 Conceito de especismo é tratado principalmente por Singer (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.

4 Conclusão

O objetivo desse estudo, articulado à questão norteadora, tratou da compreensão formativa continuada de um grupo de docentes e suas experiências enquanto gestores do seu próprio processo formativo, além de interlocutores colaborativos na inserção conceitual do trabalho pedagógico visando a uma análise cultural interna permanente da instituição. Contudo, perceber a cultura micro como elemento estruturante na composição de uma educação que supera as características tipicamente reprodutivistas perpassa pela postura de um professor que, de forma solidária com seus pares, possa estabelecer estudos e resoluções próprias da cultura e contexto em que trabalha, considerando as contradições da sua ação, no sentido de ter uma maior intencionalidade partindo do seu contexto. Nesse sentido, cada escola, cada grupo de professores, em cada contexto têm necessidades específicas que devem ser respondidas no espaço escolar cultural específico.

Por isso, é possível verificar que o espaço e o tempo para a discussão, trocas de experiências, sistematização, estruturação curricular e um trabalho fundamentalmente colaborativo dos professores, que, ao perceberem o espaço escolar como ambiente rico para a auto e heteroformação, podem constituir um estatuto de ação que, alimentada pelo grupo de professores, avança na possibilidade de uma autonomia criativa, principalmente, no sentido intelectual.

Contudo, os desafios se desvelam exatamente no sentido de que a postura passiva, reprodutivista social e ideológica, por sua vez, não consciente das contradições e das diversas verdades que alicerçam o conhecimento, não encontram base em um sistema formativo docente que incorpore a colaboração como método de trabalho e produção. 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 consentânea ao saber do grupo, a manipulação se sobressai e anula a possibilidade de uma formação real, significativa e transformadora a partir da prática alimentada e realimentada pela teoria.

A análise da experiência formativa citada nos possibilita 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 analíticos na composição de um conhecimento que visa à resolução de impasses peculiares da profissão no tocante a autoformação e a formação do educando.

Desse modo, ao findar esta reflexão são possíveis três considerações que se pretendem articuladoras daquilo que foi analisado, tomando como referência os dados coletados, tanto no questionário aberto, quanto nas referências teóricas:

A formação colaborativa, 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 e coesão ao projeto formativo da área que sustenta possivelmente uma reconfiguração conceitual de criação específica da cultura local.

Por outro lado, 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.

Por fim, a perspectiva de formação de professores que inter-retroalimenta todo esse sistema com base colaborativa, tende a ser incorporado 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 característica e demandas peculiares no tocante a instrução e formação ética.

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- DOCUMENTO de Orientação Pedagógica Currículo Integrado ó Projeto Sistemico. 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.
- DOCUMENTO de Orientação Pedagógica: Estrutura Pedagógica X Pedagogia Inaciana: algumas aproximações e controvérsias. Curitiba, 1997.
- EGLETON, T. *A ideia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005.
- ESTRUTURA PEDAGÓGICA X PEDAGOGIA INACIANA: algumas aproximações e controvérsias. Curitiba [s.e], 1997.
- FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1 p.9-43, 2001.
- LARAIA, R.B. *Cultura: um conceito antropológico*. São Paulo: Jorge Zahar, 2007.
- MORIN, E. *Os setes saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999.
- NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M.M. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2006.
- NÓVOA, A. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PROJETO DE ÁREA: filosofia, sociologia e ensino religioso. Fundamentação do Eixo de Conteúdo. Curitiba, 2010.
- ROMANELLI, O.O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SANTOS, B.S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2012.
- SANTOS, O.J. *Pedagogia dos conflitos sociais*. São Paulo: Papyrus, 1992.
- SINGER, P. *Ética prática*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- TYLOR, E. *Primitive culture*. Londres: Jonh Mursay, 1958.
- VEIGA, I.P.A. *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2008.

