

# A importância da formação docente na escola que ensina

## The importance of teacher training in the school that teaches

**Adão Aparecido Molina**

Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de Paranavaí/PR - Brasil

**Conceição Solange Bution Perin**

Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de Paranavaí/PR - Brasil

**Nilza Marcia Mulatti Silva**

Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de Paranavaí/PR - Brasil

**Tatiane Palmieri**

Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de Paranavaí/PR - Brasil

### Resumo

Este texto discute a formação docente, considerando o contexto das desigualdades socioeconômicas brasileiras, que não se originam das diferenças biológicas, mas que se formam no decurso do processo sócio-histórico. Numa discussão sobre a qualidade do ensino, a formação docente é fundamental, pois o início da formação do professor coincide com o seu ingresso na educação básica, e muitos apresentam dificuldades elementares em relação à leitura, escrita e cálculos simples. A formação continuada oferecida pelos órgãos oficiais está fragilizada e precisa de intervenções para aperfeiçoar a prática educativa. No intuito de contribuir para a superação de dificuldades encontradas nos processos de ensino e aprendizagem, citamos duas experiências capazes de oferecer respostas a esses desafios. A primeira contempla estudos sobre a organização do ensino pautado na Teoria Histórico-Cultural que ampara as intervenções pedagógicas. A segunda experiência discorre sobre as “comunidades de prática”, por meio do projeto *Educação Matemática de professores que ensinam e aprendem matemática*. Trata-se de um espaço de discussão sobre formação de professores, que oportuniza a constituição e o desenvolvimento de uma identidade profissional em estágio de formação.

**Palavras-chave:** Teoria Histórico-Cultural, Educação, Formação docente, Ensino, Aprendizagem

### Abstract

This paper discusses teacher training, considering the context of Brazilian socioeconomic inequalities which are not originated from biological differences, but are constructed in the course of socio-historical process. In the discussion of education quality, the teacher training is very important, car the beginning of the teacher training matches the entry of the teacher in basic education, and many have basic difficulties in reading, writing and simple calculations. The continuing education offered by official agencies is fragile and needs interventions to improve educational practice. In order to contribute to overcoming the difficulties in teaching and learning processes, we cite two experiences which are able to provide answers to these challenges. The first includes studies on the organization of teaching guided by the historical-cultural theory that supports the pedagogical interventions. The second

experience is about "communities of practice" through the project *Mathematics education of teachers who teach and learn Mathematics*, a space for discussing about teacher training, which gives opportunity to the establishment and development of a professional identity on formation stage.

**Keywords:** Historical-Cultural Theory, Education, Teacher training, Teaching, Learning

## 1. Introdução

Ao se abordar a relevância da função da formação docente na escola que ensina, não há como desconsiderar o contexto da realidade econômica e social brasileira, no qual alunos e professores estão inseridos. Esse contexto é determinante para a compreensão das questões educacionais atuais.

Segundo o resultado divulgado pelas Nações Unidas no Relatório Regional sobre Desenvolvimento Humano para a América Latina e o Caribe de 2010, o Brasil está em oitavo lugar na América Latina no *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade (IDH-D), que leva em consideração as diferenças de rendimento, de escolaridade e de saúde (NAÇÕES UNIDAS, 2010).

Após a desigualdade de renda, a educação é a que mais pesa sobre o IDH-D brasileiro. Mesmo o Brasil retomando o crescimento econômico e obtendo melhorias na distribuição de renda, 20,2% dos brasileiros têm ao menos uma grave privação em educação, fato observado pelo índice de Gini de 2010, instrumento que mede o grau de concentração de renda, que aponta o Brasil com o resultado de 0,56, sendo o terceiro país mais desigual do mundo (NAÇÕES UNIDAS, 2010).

Especificamente em educação, de acordo com o Atlas de desenvolvimento humano municipal – IDHM, no Brasil, em 2013, somente 41% da população de 18 a 20 anos de idade completa o ensino médio (BRASIL, 2013). Por conseguinte, a maioria dos alunos dessa faixa etária está fora da escola. Dessa constatação, emite-se o seguinte questionamento: os estudantes brasileiros que estão na escola estão aprendendo? Para responder a essa questão, é preciso recorrer a algumas fontes, conforme se apresenta, na sequência.

Segundo os dados do relatório do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa<sup>1</sup>), realizado em 2012 e divulgado recentemente no início de 2014, na aplicação de testes para a solução de problemas matemáticos, feita pela Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE), os estudantes brasileiros de 15 anos ficaram em 38º lugar entre jovens de 44 países, ou seja, 47,3 % dos brasileiros tiveram baixo desempenho e só 1,8% conseguiram solucionar problemas matemáticos complexos (BRASIL, 2012). Por que somente menos de 2% conseguiram resolver esses problemas? Qual é a origem da diferença entre os níveis de desenvolvimento intelectual dos estudantes brasileiros?

Ao abordar questões sobre as diferentes aptidões humanas relacionadas às classes e camadas sociais diferentes, Leontiev (1978) esclarece que as desigualdades entre os homens não se originam das diferenças biológicas naturais, e argumenta que esse resultado

[...] é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico. (p. 293)

A partir desse contexto de contradição, de uma realidade de desigualdade social e de privação da educação, da cultura e de aprendizagem escolar ineficaz, é que buscaremos discutir a relevância da formação docente e do ensino.

## **2. Teoria Histórico-Cultural: contribuições para o êxito da escola que ensina**

Leontiev (1978), para definir a importância da educação, afirma que se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe e se todos os adultos morressem e os únicos sobreviventes fossem as crianças pequenas, não seria o fim do gênero humano, mas a história seria interrompida. Continuariam existindo os bens culturais, como os livros, as obras de arte, as máquinas, os computadores, os celulares, mas nada seria útil devido à falta de conhecimento; pelo fato de não ter ninguém capaz de explicar como se utiliza esses “tesouros da cultura”, a história teria que

---

<sup>1</sup> O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) é uma avaliação comparada que é aplicada a estudantes da faixa de 15 anos de idade, período referente ao término da escolaridade básica, obrigatória na maioria dos países. É desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2012).

recomeçar. Então, Leontiev (1978, p. 291), conclui que “[...] o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”.

Indiscutivelmente, a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade por meio da educação é imprescindível para a sociedade. Diante do exposto, é possível perceber a importância da educação escolar. Saviani (2005, p.15) argumenta que “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Esse saber é uma “cultura letrada”. A primeira exigência para se ter acesso ao conhecimento científico é saber ler e escrever, além de conhecer a linguagem dos números, da natureza e da sociedade, conteúdo fundamental da escola. Prosseguindo a reflexão, Saviani (2005) adverte que isso parece óbvio, porém, a tendência é o óbvio acabar sendo esquecido e a escola deixa de cumprir sua função prioritária, que é ensinar conteúdos científicos. Portanto, o professor que ensina, ajustado ao aluno que aprende, resulta na escola que ensina.

Se a função da escola é ensinar conteúdos e a função dos estudantes é aprender, por que tamanha defasagem na aprendizagem dos alunos? Como citado anteriormente, por exemplo, somente 1,8% dos estudantes de 15 anos conseguiu solucionar problemas matemáticos complexos. Quais são as causas dessa situação? O que determina o desenvolvimento da criança?

Leontiev, ao estudar o desenvolvimento do psiquismo na criança, ressalta que “O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais da vida” (LEONTIEV, 1978, p. 310).

O desenvolvimento da criança depende diretamente dos estímulos e das intervenções do meio em que vive e das pessoas com as quais se relaciona. O autor acima citado afirma que “[...] os estágios do desenvolvimento do psiquismo da criança, o seu conteúdo não é de modo algum independente das condições históricas concretas em que se desenrola o desenvolvimento, depende mesmo de todas as condições” (LEONTIEV, 1978, p. 312). A partir dessa afirmação, procuramos destacar algumas privações culturais e econômicas de um grande

percentual de estudantes, como a falta de acesso a livros, a falta de estímulos à prática da leitura, seja por não presenciarem os pais ou responsáveis lendo no cotidiano, seja por acharem desinteressante o exercício frente aos atrativos tecnológicos com os quais se deparam. O fato é que o estudante acaba, de certa maneira, decretando a leitura como uma atividade desnecessária, passando então a não valorizá-la como devido. Diante disso, temos pela frente um grande desafio para as instituições educativas: incentivar a leitura e reverter a situação apresentada, conforme nos relata o autor: “Não é a idade da criança que determina o conteúdo do estágio do desenvolvimento, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas” (LEONTIEV, 1978, p. 313).

Outra privação que acomete grande parte dos educandos é o acesso à rede de comunicação, mais especificamente à Internet, meio tão disseminado nos dias atuais. Em 2013, foi realizada uma pesquisa informal com as famílias dos alunos de uma escola da rede municipal, no noroeste do Paraná. Dentre os 345 alunos, então matriculados, 72% não têm acesso à Internet em suas residências. Mesmo tendo consciência de que o acesso à rede não se traduz em conhecimento, não se pode negar que sua falta compromete em muito as condições sócio-históricas da sociedade contemporânea.

Ao afirmar que essas condições interferem no desenvolvimento, aparentemente exime-se a responsabilidade da escola. Entretanto, a sua função social é proporcionar o acesso à cultura acumulada, oferecer o que existe de mais elaborado pela humanidade, o melhor texto, a melhor música, a melhor situação-problema, o melhor encaminhamento pedagógico. Se nós pretendemos transformar a realidade de privações em que se encontra uma grande porcentagem dos alunos, precisamos potencializá-los por meio do acesso ao conhecimento. Muitos desses alunos poderão não ter a oportunidade de ampliação de sua cultura, diferentemente de quem se encontra em nível econômico melhor e que apresenta condições de ampliar seus conhecimentos por meio de viagem de férias, visitas a museus, aulas de música, esportes, língua estrangeira e outras atividades significativas, que estão presentes em suas condições sócio-históricas e que promovem o seu desenvolvimento.

Comungamos com a concepção de que, se os estudantes forem estimulados e potencializados, é possível fazer a diferença em suas vidas, portanto, acreditamos na potencialidade da educação. No entanto, não se trata de uma visão romântica e ingênua do trabalho educacional. Por acompanharmos o processo na base, ou seja, na escola, temos ciência do quanto é árdua a função de ensinar.

Leontiev (1978, p. 291) adverte que “[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”. Há menos de quatro décadas, esse autor relacionava a complexidade da tarefa da educação com o progresso da humanidade, argumentava que cada nova etapa no desenvolvimento da humanidade requer uma nova etapa no desenvolvimento da educação.

No início deste século, em 2013, o homem conseguiu pousar um robô, a sonda Rosetta, em um cometa, a mais de 800 milhões de km de distância do nosso planeta (RAMOS, 2014). Desse modo, fica evidente que os avanços atuais são imensuráveis. Ao vincularmos a complexidade da tarefa da educação ao progresso da humanidade, por um lado nos causa certo conforto, pois os recursos tecnológicos nos possibilitam a diversificação da metodologia de ensino. Porém, isso causa certa inquietação quanto à dificuldade da educação em cumprir sua função: ensinar conteúdos historicamente produzidos pela humanidade.

Vem se criando um consenso de que a escola atual apresenta muitas dificuldades em ensinar os conteúdos elementares. Teria a escola se adequado ao desenvolvimento? Se cada nova etapa do desenvolvimento requer uma nova etapa da educação, como já mencionamos, há quantas etapas as instituições educativas estariam atrasadas? Onde se encontra a raiz do problema?

Saviani (2011, p. 8), afirma que

Nessa discussão sobre o problema da qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais, assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia.

Nesse sentido, o tema formação de professores tem fomentado intensa discussão, principalmente entre os profissionais da educação. Tais discussões consistem na sua relação com a qualidade da educação e perpassam temas como

os discursos eleitorais dos políticos e seus planos de governo, que, por sua vez, utilizam-se da bandeira da educação apenas para angariar votos, enquanto a educação permanece estagnada.

Quando se fala em formação de professores, inevitavelmente há necessidade de se repensar na formação inicial e na formação continuada. Ao tratar da formação inicial do professor, nos referimos à sua vida estudantil, desde sua alfabetização até o dia da conclusão do ensino superior. Mas, quando tem início, de fato, a formação do professor? Nossa posição é de que a formação do professor começa no dia em que ele ingressou na educação básica, pelo fato de que há professores recém-formados que chegam à escola sem saber conteúdos elementares, como, por exemplo, traçar a letra manuscrita, resolver o algoritmo da divisão, compreender as técnicas operatórias, dentre outros conteúdos. A situação se agrava quando se trata de produção de texto, pois é possível verificar a ausência de coerência e coesão nos textos que compõem os pareceres descritivos ou nos relatórios elaborados por professores das turmas, ao avaliar a aprendizagem dos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Tais dificuldades são resultados das falhas do processo de ensino da educação básica desse professor, e que a formação dos professores em nível superior também não consegue superar. Portanto, isso se torna um ciclo, o aluno que não aprende os conteúdos básicos no ensino fundamental, em pouco mais de uma década, retorna à escola para ensinar, como professor.

Ao analisarmos a formação continuada oferecida pelos órgãos oficiais, levantamos alguns aspectos relevantes. O primeiro se refere a quem decide aquilo que os professores realmente necessitam estudar para melhorar a sua prática. Na maioria das vezes, os gestores decidem o que será trabalhado, de forma não muito democrática e, como consequência, as abordagens da formação ofertada não expressam as necessidades vigentes no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, quando se consulta os professores, constantemente se obtém a solicitação de que a formação priorize “pouca teoria e mais prática”. A formação oferecida é considerada positiva quando apresenta atividades que podem ser aplicadas em salas de aulas, portanto, impregnadas de práticas.

Outra situação a ser considerada é a desmotivação de muitos professores, que entram num estado de depressão, de estresse, por causa das condições de trabalho, por problemas de saúde ou mesmo familiares. Na tentativa de amenizar essa situação, as formações oferecidas acontecem por meio de palestras motivacionais ou palestras-shows, tornando o dia destinado à formação num dia de “retiro espiritual”, o que em nada, ou quase nada, proporciona fundamentação teórica para embasar a prática do professor. Para exemplificar a situação, citamos a formação oferecida aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em um município da região noroeste do Paraná, durante um ano letivo. Na ocasião, foram ofertadas dezesseis horas de formação continuada, sendo somente 25% dessa carga horária voltada ao estudo de conteúdos, e 75% voltada à recreação e à autoestima. Na hora de avaliar o trabalho daquele dia, a maior parte dos professores chegou à seguinte conclusão: “Hoje não aprendemos nada, mas estamos felizes!”.

Conforme o relato acima, é possível constatar que a formação dos professores se encontra fragilizada e necessita de intervenções urgentes para se buscar o aperfeiçoamento da prática educativa.

A formação de professores é assunto de muitos estudos e discussões. Nóvoa (2009), ao reunir um vasto material sobre formação docente, embasado em relatórios internacionais, artigos científicos, discursos políticos, documentos, livros e teses, afirma que há certo consenso em relação aos grandes princípios e medidas sobre os professores e sua formação profissional. A partir da análise desse consenso, Nóvoa (2009, p. 17) questiona sobre “como fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer?”.

Para responder ao questionamento, o autor assinala três medidas que podem ajudar a superar o dilema apresentado. A **primeira** medida consiste em “[...] passar a formação de professores para dentro da profissão”. A “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” precisam estar mais próximas, o professor precisa se envolver de maneira mais efetiva pela sua própria formação. Cita o exemplo de como acontece a formação dos médicos, o trabalho criterioso de estudantes e professores médicos, ao estudarem os casos de cada paciente, a reflexão conjunta, o diagnóstico e a terapia. Nessa situação, a reflexão partilhada não é uma mera palavra, há um envolvimento real na melhoria e na



mudança da prática. Ele também afirma que esse modelo constitui não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso. Nesse aspecto, o autor sugere um sistema semelhante para a formação de professores que consistiria em estudos aprofundados de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar, análise coletiva das práticas pedagógicas, obstinação e persistência profissional, para responder às necessidades e anseios dos alunos, compromisso social e vontade de mudança.

A **segunda** medida sugerida por Nóvoa (2009, p. 18) é a de que “[...] é preciso promover novos modos de organização da profissão”. Muitas teorias e propósitos da educação se tornam irrealizáveis pela escola devido ao fato de a organização escolar estar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, às vezes, excessivamente burocráticas. Fala-se muito sobre autonomia, mas, a cada dia, surgem mais ações controladas. A cultura colaborativa precisa ser construída e mantida, é preciso reforçar os movimentos pedagógicos, discutir as ideias sobre o ensino e aprendizagem e elaborar perspectivas comuns, reforçando o sentimento de pertença e de identidade profissional.

A **terceira** medida, apontada pelo autor orienta que “[...] é preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores” (2009, p. 17). Trata-se de desenvolver um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional. A educação permanente passou por várias etapas. Primeiramente, era direito a ser reivindicado pelos educadores, passou a ser necessidade e, atualmente, é vista como obrigação. No entendimento de Nóvoa (2009), a aprendizagem ao longo da vida se justifica como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação. Verifica-se, na educação atual, uma intensificação de programas de formação, muitas horas de curso, muitos certificados, um grande consumismo de cursos instalados no “mercado da formação”, chegando às vezes a complicar o cotidiano docente.

Dessa perspectiva, Nóvoa (2009) aponta como uma saída possível o investimento na construção de redes de trabalho coletivo, que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. Perante o conhecimento da rotina exaustiva da escola e nos raros momentos de estudo e recondução da prática, podemos arriscar a resposta de que esses momentos,

imprescindíveis para um trabalho eficiente e coeso, são raros ou não existem no interior da escola. Esses momentos de reflexão e recondução da prática pedagógica precisam estar em pauta na formação do professor e, portanto, estar mais próximos da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. Conforme ressalta o autor, é preciso encurtar a distância que separa o excesso dos discursos da pobreza das práticas.

### **3. Aproximação entre a teoria e a prática: propostas possíveis de formação promotora**

Ao relatarmos os problemas afetos à formação docente, não pretendemos fazer aqui uma análise negativista, limitada apenas ao apontamento dos problemas encontrados nas escolas. A proposta é refletir sobre os problemas reais, que existem na prática, a fim de reconduzir o processo de formação de professores. Nesse sentido, com o propósito de relacionar a teoria com a prática, citamos algumas experiências que são capazes de oferecer respostas aos desafios da formação continuada. Mencionamos, portanto, as formações realizadas em alguns municípios dos estados do Paraná e São Paulo, dos quais, em 2006, tivemos o privilégio de acompanhar um em Alto Paraná<sup>2</sup>, sob a coordenação da professora doutora Marta Chaves<sup>3</sup>.

Chaves et al. (2014, p. 130), ao discutirem sobre a formação de professores nos cursos de capacitação, explicam que “[...] a formação oferecida contempla estudos sobre a organização do ensino e pauta-se na Teoria Histórico Cultural, que ampara as intervenções pedagógicas”. A coerência entre a proposição teórico-metodológica e a organização do ensino escolar é o diferencial da formação supracitada. Assim, o professor reconduz a sua prática, compreendendo as próprias

---

<sup>2</sup> Alto Paraná é um município localizado na região noroeste do estado do Paraná. Possui uma população de 13.663 habitantes e 13 escolas de educação básica, com cerca de 3.366 alunos. Tem como principal fonte de renda a agricultura. A formação mencionada neste estudo foi realizada em 2006 e denominada *Teoria Histórico-Cultural e práticas educativas: conquistas de professores e crianças da educação infantil*, citada como experiência de estudo de Marta Chaves, a saber: CHAVES, Marta. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. In: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sônia Mari Shima. *Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. Maringá: Eduem, 2008. cap. 4, p. 75-89.

<sup>3</sup> Pós-Doutora em Educação. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil.

condutas pedagógicas, convertendo-as em avanços na rotina escolar. A título de exemplo, citamos a altura ideal dos cartazes e painéis anexados nas instituições. Aparentemente, trata-se de um mero detalhe; porém, se os destinatários são as crianças, necessariamente eles devem ser fixados conforme o campo visual das crianças. Portanto, essa é uma questão que precisa ser repensada e revista nas escolas.

Citamos outro exemplo: se a proposta é defender a estética, o belo para todos, os espaços educativos, ocupados pelas crianças, precisam ser organizados intencionalmente, contendo os mais variados materiais com diversidade de cores, de formas, de letras, de números e estimular o cérebro das crianças.

Nessa proposta de formação em foco, a professora apresentava a coletividade como princípio de trabalho, e os encaminhamentos eram discutidos com a participação dos pares. Buscava-se compreender a razão de cada decisão tomada, por mais simples que fosse. O acompanhamento pedagógico era intenso e, quando havia a necessidade de recondução, as ações docentes não eram consideradas como “erros”; no máximo, eram tratadas como im procedentes. Portanto, o respeito e a valorização do trabalho do professor permeavam todos os direcionamentos.

As orientações pedagógicas, pautadas na teoria, tinham como princípio uma educação promotora, em que todas as ações eram consideradas práticas educativas relevantes no processo, tão importantes como a produção de um livreto que necessitou de um bimestre inteiro para ser desenvolvido e exposto em um evento internacional, ou a redação de um enunciado de duas linhas. Tais atividades constituem procedimentos que podem favorecer o desenvolvimento psíquico da criança, independente de sua idade.

Ao se materializarem os estudos, tiveram destaque os trabalhos afetos às artes plásticas visuais e à literatura infantil, por oferecerem possibilidades de educadores e crianças terem acesso às riquezas humanas elaboradas em diferentes períodos históricos. Eram acentuados os estudos das biografias de artistas, de pintores e poetas, a fim de estabelecer relações com as suas potencialidades. Assim como os grandes artistas foram capazes de produzir cultura, as crianças precisam ser convencidas de que também o são.

Como “suplica expressamente” o poeta Bertold Brecht<sup>4</sup>, é preciso desconfiar sempre daquilo que se apresenta como natural. Conforme relatou Chaves<sup>5</sup>, não é natural conhecer os artistas da TV e não conhecer Claude Monet, Vincent Van Gogh, Amadeus Mozart e tantos outros artistas da riqueza cultural, desconhecidos para crianças da maioria das famílias de trabalhadores, mas conhecidos por aqueles que detêm o poder econômico e o poder político.

A defesa do conhecimento cultural para todos requer estratégia, requer intencionalidade. Assim como são pensadas milimetricamente as decisões que geram milhões, educar a criança para a vida demanda firmeza teórica e rigor na prática. Não é natural que 59% dos jovens não completem o ensino médio; não é natural que 20% dos brasileiros tenham ao menos uma grave privação em educação; não é natural que apenas 1,8% dos adolescentes brasileiros consigam solucionar problemas matemáticos complexos; não é natural a desigualdade social entre os homens. Ressaltamos o posicionamento de Leontiev (1978), para quem a desigualdade é formada no decurso do processo sócio-histórico. Portanto, ela não é natural, ela surge da divisão social do trabalho existente no modo de produção, que serve para a reprodução social da vida humana.

Uma formação que ampara as intervenções pedagógicas e que defenda a promoção intelectual das crianças requer firmeza teórica, rigor nos direcionamentos, intencionalidade em todas as ações educativas e integração de equipe. A efetivação desse processo de formação, indiscutivelmente, requer um amplo cronograma de estudos com profissionais especializados.

Em um planejamento anual, realizado incondicionalmente no ano anterior, cada detalhe é pensado, como, por exemplo, a posição dos coordenadores pedagógicos, até mesmo o material que se utiliza para registrar as anotações; pois não se deve anotar em folhas avulsas ou em agendas, mas em cadernos específicos, de maneira que os alunos e os professores sejam estimulados ao

---

<sup>4</sup> Eugen Berthold Friedrich Brecht (1898/1956). Poeta alemão, romancista, dramaturgo e teórico renovador do teatro moderno de nacionalidade alemã.

<sup>5</sup> Apresentação oral proferida pela professora Marta Chaves em 06/02/2007, aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de Alto Paraná- PR, durante a formação em serviço intitulada “Teoria Histórico- Cultural: contribuições e desafios à educação escolar”.

exercício de disciplinar o cérebro para os estudos e, assim, ampliar seu universo cultural.

O resultado desse processo, graças ao empenho de equipe, recebe o reconhecimento da comunidade escolar, da sociedade de maneira geral, como também da comunidade científica, ao serem citadas publicações, sob a assessoria da professora Marta Chaves, em eventos como o XIV Encontro Nacional de Ensino, realizado na cidade de Porto Alegre, em 2008, e no III Congresso Internacional e XI Semana de Psicologia: Coletividade e Subjetividade na Sociedade Contemporânea, realizado em 2007, na cidade de Maringá, na Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Os programas de formação continuada voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental são de responsabilidade dos governos municipais, mas, devido à descontinuidade dos mandatos na sucessão de prefeitos, é muito comum essas propostas de formação rigorosa, que são resultado de forte atividade intencional, serem interrompidas. Porém, elas deixam suas marcas e se tornam referências em cada município onde acontecem.

A professora Marta Chaves (2014) argumenta que essa formação continuada atribui real significado, além daquele do conhecimento apropriado no decorrer da formação inicial e da atuação do educador:

Mais que isto, contribui ainda para a reavaliação da prática pedagógica com os escolares e para que o professor consiga atribuir significado às suas ações nas instituições de educação. O que sem estudos e sem reflexão edificaria uma rotina sem encanto, sem aprendizagem, sem som, pode, com referencial teórico-metodológico humanizador, propiciar às crianças e professores o encanto do som, das músicas, das histórias e das poesias. (p. 13)

Citamos, também, como experiência positiva a formação das “comunidades de prática”<sup>6</sup>. Trata-se de uma alternativa às práticas tradicionais de formação, desenvolvida por meio do projeto “Educação Matemática de professores que ensinam e aprendem matemática”, associada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual de Londrina

---

<sup>6</sup> Segundo, Wenger (2009), uma comunidade de prática é um grupo de pessoas que compartilham um interesse, um problema que enfrentam regularmente, e que se unem para desenvolver conhecimento de forma a criar uma prática em torno desse tópico. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory/&gt;>. Acesso em: 10 jan. 2009.

– UEL, desenvolvido no Colégio Estadual de Paranavaí, sob a coordenação de Tânia Rocha Garcia<sup>7</sup>.

A referida comunidade de prática compõe um espaço de discussão de aspectos relativos à formação de professores que oportunizam a constituição e o desenvolvimento de uma identidade profissional de docentes em formação. Participam da comunidade de prática de estudantes de cursos de licenciatura em matemática; em suma, professores que ensinam matemática.

Essa comunidade busca compreender que o baixo desempenho escolar perpassa o estudo das intencionalidades da sociedade capitalista, interferindo nos rumos da educação. Considera que professores e alunos estão inseridos em um contexto de intensa transformação e de avanços tecnológicos, mas também de exclusão e de exploração, que causam realidades desumanas, que não podem ser consideradas naturais e, muito menos, inevitáveis e irreversíveis.

Para compreendermos a relevância da experiência, relatamos os encaminhamentos abordados por Cyrino (2014), a respeito do ensino e aprendizagem de **frações e raciocínio proporcional**. Iniciaram discutindo o assunto com base em artigos científicos sobre o tema e também sobre a prática dos participantes em sala de aula. Prosseguindo, planejaram e aplicaram atividades envolvendo o conteúdo e relatos de experiências, promovendo uma discussão a respeito da interpretação dos diferentes significados da representação fracionária. Provocou-se também a escrita reflexiva, levando à reflexão da prática, bem como à proposta de encaminhamentos para o trabalho docente.

A experiência relatada lança o desafio de integrar o próprio professor no processo de formação, numa combinação que considera sua prática, mas também faz intervenções sobre ela. Como sugere Nóvoa (2009), anteriormente citado neste texto e aqui lembrado, é necessário passar a formação para dentro da profissão docente.

---

<sup>7</sup> Doutora em ensino de ciências e educação matemática pela Universidade Estadual de Londrina, Brasil (2014). Professora adjunta do Departamento de Matemática da Universidade Estadual do Paraná – Unespar- Campus de Paranavaí. Investiga a formação de professores que ensinam matemática e práticas profissionais de professores de matemática.

#### 4. Considerações finais

As reflexões sobre a formação docente, em geral, não levam em consideração o contexto da realidade brasileira, devido às privações culturais e econômicas geradas principalmente pela desigualdade socioeconômica. Por intermédio da falta de estímulos, o desenvolvimento das crianças é limitado. A escola passa a ter uma responsabilidade suprema: a de proporcionar o acesso à cultura acumulada e oferecer o que existe de mais bem elaborado pela humanidade, com o intuito de provocar o desenvolvimento dos seus educandos.

Educar na contemporaneidade tornou-se algo muito complexo. A formação docente, excessivamente discutida e responsabilizada pela situação de ineficiência do ensino escolar, precisa superar a fragilidade, encurtar a distância que separa o excesso dos discursos sobre a pobreza das práticas efetivas, passar de obrigação a direito.

A proposta de formação continuada aqui defendida, a qual contempla estudos sobre os encaminhamentos pedagógicos pautados teoricamente, propõe discutir coletivamente a organização do trabalho pedagógico, de forma a priorizar a defesa de uma educação que favoreça o desenvolvimento, por meio do acesso ao conhecimento, repudiando a pseudonaturalidade da desigualdade social e, assim, provoca mudanças significativas na vida dos estudantes e, desse modo, dá coerência aos propósitos, materializando na prática o consenso sobre a relevância da formação docente na escola que ensina.

#### Referências bibliográficas

BRASIL. *Relatório Nacional PISA 2012*. São Paulo: Fundação Santillana, 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf)>. Acesso em: 8/01/2015.

BRASIL. *Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro*. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013. 96 p. (Série Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013). Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_oosc\\_ago12.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/br_oosc_ago12.pdf)>. Acesso em: 8/01/2015.

CHAVES, Marta. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. In: FAUSTINO, Rosângela Célia;; \_\_\_\_\_.BARROCO, Sônia Mari Shima. *Intervenções pedagógicas na*

*educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. Maringá: Eduem, 2008. p. 75-89.

CHAVES, Marta. *Teoria histórico- cultural: contribuições e desafios à educação escolar*. Palestra. Alto Paraná: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

CHAVES, Marta et al. Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. *Educação*, v. 39, n. 1, p. 129-142, jan-abr 2014.

CYRINO, Márcia C.C. Trindade et al. *Formação de professores em comunidade de prática: frações e raciocínio proporcional*. Londrina: UEL, 2014.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

NAÇÕES UNIDAS. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Relatório de Desenvolvimento Humano 2010*. Tradução do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. New York: IPAD, 2010. Disponível em: <[http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/PNUD\\_HDR\\_2010.pdf](http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/PNUD_HDR_2010.pdf)>. Acesso em: 8/01/2015.

NÓVOA, Antonio. *Professores: imagem do futuro presente*. Lisboa: EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>>. Acesso em: 5/02/2013.

RAMOS, Graça Andrade. *Sonda espacial Rosetta acordou e está operacional*. Lisboa: RTP Notícias, 20 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=710934&tm=7&layout=121&visual=49>>. Acesso em: 5/01/2015.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: Dilemas e perspectivas. *Revista Poíesis Pedagógica*, v.9, n.1, p. 07-19, jan-jun 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9ªed. Campinas: Autores Associados, 2005.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: a brief introduction*. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory/>>. Acesso em: 10/01/2009.