

## **Ação humana, atividade docente e formação continuada de professores: perspectivas a partir do pensamento de Hannah Arendt**

*Maria Selma Grosch\**

### **Resumo**

Este texto apresenta uma reflexão sobre a formação continuada de professores como uma ação que não pode ser desencadeada por sujeitos solitários. A reflexão está embasada no pensamento de Hannah Arendt que defende a ação e o discurso como um ato político comunicado entre os pares. A escola pode ser um lugar de desenvolvimento das singularidades ao mesmo tempo que se constitui um ambiente coletivo propício ao desenvolvimento da profissionalidade no exercício do magistério público. Aspectos condicionantes da atividade docente tem mais possibilidades de ser compreendidos e superados, se necessário, quando o grupo de professores toma para si a responsabilidade pelas consequências das suas ações cotidianas.

*Palavras-chave:* Formação continuada de professores. Ação docente. Profissionalidade..

\* Doutora em Educação. Docente pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, na Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, em Lages-SC. E-mail: selmagrosch@gmail.com

## Human action, teaching activity and teachers' continued formation: perspectives from Hannah Arendt's thought

## Acción humana, docencia y formación continua de profesores: perspectivas del pensamiento de Hannah Arendt

### *Abstract*

This text presents a reflection on the continuing education of teachers as an action that cannot be developed by teachers in solitude. The reflection is based on the thought of Hannah Arendt who defends the action and speech as a political act among peers. The school can be a place for the development of singularities the same time constitutes a environment collective favorable to the development of professionalism. Aspects of teaching activity have more chances of being understood and overcome, if necessary, when the Group of teachers have responsibility for the consequences of their everyday actions.

**Key-words:** Continuing training of teachers. Teaching action. Professionality.

### *Resumen*

Este texto presenta una reflexión sobre la educación continua de los docentes como una acción que no se puede desencadenar por las personas solitariamente. La reflexión se basa en el pensamiento de Hannah Arendt, que defiende la acción y el discurso como acto político entre pares. La escuela puede ser un lugar para el desarrollo de singularidades al mismo tiempo constituye un entorno colectivo favorable al desarrollo de la profesionalidad en el desempeño de la enseñanza pública. Tiene más posibilidades de superar las limitaciones de la actividad de enseñanza cuando un grupo toma la responsabilidad por las consecuencias de sus acciones cotidianas.

**Palabras clave:** Formación continua de los docentes. Acción de enseñanza. Profesionalidad.

Até nos tempos mais sombrios temos o direito de esperar ver alguma luz. É bem possível que essa luz não venha tanto das teorias e dos conceitos, como da chama incerta, vacilante, e muitas vezes tênue, que alguns homens e mulheres conseguem alimentar.

Hannah Arendt

## **Introdução**

Este estudo sobre questões relacionadas à formação continuada de professores está inscrito numa relação entre políticas públicas educacionais, formação de professores para a Educação Básica e influências do macro sistema de organismos internacionais. Esta relação fica caracterizada, ao longo do estudo, pelas múltiplas forças e intervenientes políticos, históricos, sociais e culturais na elaboração de documentos e no desenrolar de ações que orientam o micro espaço das políticas locais de educação e de formação de professores no exercício do magistério público.

A compreensão dos processos de formação continuada de professores, a partir de uma análise sócio histórica, levando-se em consideração a totalidade do processo, o contexto histórico social em que ocorrem e, sobretudo, as contradições que podem ser percebidas na implementação das políticas públicas de educação, pode trazer contribuições para a superação das limitações que têm cerceado relevantes projetos iniciados na gestão pública da educação.

A constituição de um coletivo de educadores que venha contribuir para transformações no cotidiano da escola nem sempre está ancorada numa percepção das condições objetivas que se apresentam no contexto. Cabe, sob esta perspectiva, um olhar atento ao labor docente, enquanto ação educativa, e à formação continuada como alicerce do exercício profissional.

Em um universo de pluralidades como o da escola, há busca constante de realização da pessoa e suas singularidades, ao mesmo tempo em que se estabelecem contribuições para o avanço do gênero humano. O significado e o sentido do trabalho docente estão sempre ancorados

nos fins sociais mais amplos, ainda que não se tenham clareza de tais propósitos. E nesse caso, a formação continuada pode atuar como espaço de ação, intermediando a discussão dos aspectos condicionantes da atividade do professor, buscando a exploração dos limites e das possibilidades oferecidos pelas condições existentes e investindo na promoção de transformações para além das condições dadas no espaço e tempo presentes.

## **Atividade docente e políticas de formação**

A despeito de um avanço nos níveis de formação dos professores da educação básica o que se pode deduzir, a partir de resultados de pesquisas (GROSCH, 2011; SILVA e RAUSCH, 2010), é que este avanço na formação nem sempre resulta, numa relação direta, em qualidade na educação. Se por um lado se sabe que a escola não é uma instância redentora das mazelas da sociedade, por outro, não é possível isentar a escola da responsabilidade que a mesma assume em subsidiar os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania como; ler, escrever, interpretar e calcular.

Segundo Arendt, os homens sempre souberam que aquele que age nunca sabe exatamente o que está fazendo; “que sempre vem a ser ‘culpado’ de consequências que jamais desejou ou previu; que, por mais desastrosas e imprevistas que sejam as consequências do seu ato, jamais poderá desfazê-lo”; e que “o processo por ele iniciado jamais termina inequivocadamente num único ato ou evento, e que seu verdadeiro significado jamais se revela ao ator, mas somente à visão retrospectiva do historiador, que não participa da ação”. (2005b, p. 245).

Enquanto a força do processo de fabricação é inteiramente absorvida e exaurida pelo produto final, a força do processo de ação nunca se esvai num único ato, mas, ao contrário, pode aumentar à medida que se multiplicam as consequências; as únicas coisas que perduram na esfera dos negócios humanos são esses processos, e sua durabilidade é ilimitada, tão independente da perecibilidade da matéria e da mortalidade dos humanos, quanto o é a durabilidade da humanidade. (ibidem).

Quando os professores têm oportunidade de, num espaço de tempo e lugar específicos de formação continuada, trazer suas peculiaridades, suas problemáticas, isto contribui para a riqueza da pluralidade de um coletivo de profissionais e pode exprimir seu modo de pensar. A partir desta perspectiva pode-se estabelecer um diálogo com as ideias de Arendt (2005b, p. 189) quando afirma que “só o homem é capaz de exprimir essa diferença e distinguir-se; só ele é capaz de comunicar a si próprio tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares”.

Esta distinção singular vem à tona no discurso e na ação. Através deles, os homens podem distinguir-se, ao invés de permanecerem apenas diferentes, a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens. É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento original [...] seu ímpeto decorre do começo que vem ao mundo quando nascemos, e ao qual respondemos começando algo novo por nossa própria iniciativa. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da conduta humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais. (ARENDR, 2005b, p. 190-191).

O envolvimento de professores na concepção das políticas educacionais, determinantes nas ações no contexto escolar, pode criar possibilidades para sentirem-se sujeitos participantes na materialização destas políticas, que são interdependentes no contexto social mais amplo. A escola e a sociedade têm um entrelaçamento na tessitura do conhecimento através de conceitos científicos, tais como os conceitos espontâneos e cotidianos. Ignorar esta interdependência pode significar a marginalização da função social da escola, ou ao contrário a responsabilizar como redentora das mazelas da sociedade.

Na mudança de gestão, em especial quando há alternância político partidária no poder, os processos de formação quase sempre sofrem rupturas e solução de continuidade dos projetos, cujos percursos, ações e consequências são muitas vezes desconhecidos, na sua essência, pelos próprios professores que participaram do movimento. As ações políticas, em grande parte, não alcançam o cotidiano da atividade docente. A impossibilidade de participar como sujeitos de sua história e consciência de sua classe num determinado período e contexto histórico, incorre no cerceamento dos professores a uma visão de totalidade e determinações sociais no seu fazer cotidiano.

A implementação de políticas públicas e de inovações, que muitas vezes são objeto da formação continuada, exigem a construção de um arcabouço teórico, por parte dos professores, que amplie as possibilidades de reflexão sobre as inovações que se quer implementar. A falta de condições concretas para efetiva participação resulta numa resistência ou acomodação, descomprometendo os sujeitos da formação, com os resultados de tais inovações. Silva (2010) pondera sobre a complexidade na geração de novas ideias e as dificuldades de aceitação das inovações, ao longo da história do conhecimento:

É incontestável o fascínio e o poder exercidos, ao longo da história da civilização, pela faculdade humana de pensar. [...] Neste processo de materialização as ideias circulantes tornam-se, em cada época, expressão da cultura e dos grupos que as propagam. Porém, do mesmo modo que definem, estimulam e dão sentido às ações, as ideias provocam temor e sinalizam perigo. [...] Movimentos de geração de novas ideias passam por crivos de governo e poder, enfrentam inúmeras resistências e correm sempre risco de não se instaurar. (SILVA, 2010, p. 143).

A mudança de paradigmas não se dá apenas no plano objetivo da implementação das novas políticas educacionais, mas também no plano subjetivo das ideias. Transformações passam pela mudança de visões que só podem ser compreendidas quando as decisões tomadas no cotidiano da realidade escolar estiverem embasadas numa consequente assimilação do compromisso ético e moral com o exercício profissional.

Por um lado os professores, como sujeitos no processo educacional, agem na mobilização de mudanças e destacam reformas necessárias; por outro, a materialização das políticas e a construção de diretrizes nem sempre apresentam indícios claros dessa organização. Nesse movimento, a participação dos professores se dá comumente de modo indireto e a política, ainda que dita democrática e representante de interesses majoritários, não constitui a identidade geral, aumentando a distância entre o que se diz no contexto das práticas educativas e o que se define como diretriz para a educação em âmbito político organizacional.

Se os professores não se constituírem como sujeitos do processo, pode haver insegurança, insatisfação, frustração, e ainda resistências na materialização das políticas. Quando as concepções não são estudadas e compreendidas podem gerar práticas confusas e até contraditórias. As mudanças só ocorrem de forma segura quando há um sentimento de pertencimento ao coletivo.

O desafio de solucionar os problemas educacionais – pôr em ordem a educação - aumenta dia a dia entre os professores. e as condições para superar as limitações não parecem favoráveis se forem consideradas as políticas educacionais, levando-se em conta a questão salarial, o progresso na carreira, o número de alunos em sala aula, a formação inicial deficitária e os programas de formação continuada, que nem sempre atendem às expectativas geradas pelas necessidades concretas do trabalho em sala de aula.

Arendt cita Hamlet quando diz: *“O tempo está fora dos eixos. Ó ódio maldito ter nascido para pô-lo em ordem”*. (2005a, p. 242). Falando de mudanças na educação, Arendt (2005a, p. 227) aponta alguns aspectos da crise na educação americana, levantando a hipótese da origem da crise estar na adoção indiscriminada de modernas concepções sem a necessária reflexão sobre a pertinência para o contexto, afirmando que: *“[...] em parte alguma os problemas educacionais de uma sociedade de massas se tornaram tão agudos, e em nenhum lugar as teorias mais modernas no campo da Pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente”*. (ARENDR, 2005a, p. 236).

Quando aborda a questão da responsabilidade dos educadores sobre a formação das novas gerações, Arendt defende que *“[...] A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo”*. Afirma ainda sobre a responsabilidade do professor: *“Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança – Isto é o nosso mundo”*. (2005a, p. 239).

Entretanto, é necessário refletir sobre as condições concretas na formação cultural deste educador que deveria ter uma visão de mundo de tal sorte que pudesse apresentá-lo, sabendo-se parte deste mundo e não numa visão simplista do interior da escola, como se o mundo se restringisse aos conteúdos escolares. Que perspectivas de mundo pode ter um professor se não tiver acesso a eventos como: teatro, cinema, música, artes, viagens, etc.? Como refletir sobre sua singularidade num universo tão pequeno de pluralidade? O que nos parece é que estas condições de superação das próprias limitações sociais e culturais, devem ser amparadas por políticas públicas, criando possibilidades reais de ampliação do repertório cultural e arcabouço teórico.

Arendt defende a importância de agir em conjunto, que se dá entre os homens e do qual nasce o poder, entendido como um recurso gerado pela capacidade dos membros de uma comunidade política de concordarem com um curso comum da ação.

Como a ação atua sobre seres que também são capazes de agir, a reação, além de ser uma resposta, é sempre uma nova ação com poder próprio de atingir e afetar os outros. [...]. O menor dos atos, nas circunstâncias mais limitadas, traz em si a semente da mesma ilimitação, pois basta um ato e, às vezes, uma palavra, para mudar todo um conjunto. [...] a imprevisibilidade decorre diretamente da história que, como resultado da ação, se inicia e se estabelece assim que passa o instante fugaz do ato. (ARENDR, 2005b, p. 204).

A partir das condições oferecidas ao grupo de educadores que buscam a superação das condições adversas

da própria formação, é possível encontrar espaço para a manifestação da individualidade para si, a singularidade dos sujeitos num universo de pluralidades. Esta distinção singular vem à tona no discurso e na ação. Através deles, os homens podem distinguir-se, ao invés de permanecerem apenas diferentes.

### ***A solidão dos professores na descontinuidade das políticas de formação***

A falta de continuidade nos projetos de formação pode ser apontada como um elemento determinante na falta de interesse e participação ativa dos docentes, tendo em vista que os avanços nos seus estudos nem sempre são consolidados. A descontinuidade causa angústia, mal-estar e estranhamento, o que dificulta a organização de grupos que elaboram conceitos e refletem sobre suas concepções, num processo de socialização entre os pares.

A descontinuidade dos projetos pode constituir-se numa dificuldade dos professores para avaliarem seus próprios avanços, desconsiderando o conhecimento que já foi construído e partindo novamente de um nível inicial. Partir comumente do mesmo ponto pode provocar desinteresse e passividade frente às oportunidades de formação continuada.

A prática pedagógica é, também, uma prática social. Desenvolvida no âmbito da escola a atividade pedagógica não é independente do seu entorno social, ou seja, está sujeita às influências e determinações do mundo do trabalho. A formação de professores, nesta perspectiva, é compreendida a partir das condições objetivas do seu trabalho. Os professores no exercício da docência têm como fundamento a sua formação inicial, um diálogo na formação continuada mediado pela prática pedagógica, em permanente construção dos saberes docentes. A formação continuada, aliada à formação inicial, como pressuposto para o exercício da docência, constitui-se um espaço de reflexão da teoria.

O conhecimento embasa a prática, e a prática por sua vez alimenta as possibilidades de ampliação da teoria, exigindo uma constante relação entre pensamento e ação, no planejamento da atividade pedagógica. Na formação

inicial, os professores têm a instrumentalização para o trabalho; na formação continuada, eles vão adequando sua formação às exigências da prática pedagógica cotidiana.

No curso da experiência profissional os professores encontram situações que exigem um retorno ao estudo teórico para melhor compreensão da sua atividade, isto é, precisam ir além do pressuposto anterior, permitindo avanço na formação obtida na habilitação para o magistério, tendo a prática como constitutiva da sua reflexão teórica. O trabalho docente se constrói a partir da prática social, oferecendo condições de ampliação dos conhecimentos e abrindo possibilidades para a transformação, a partir de reflexões e discussões coletivas

Esta perspectiva permite visualizar a imponderável insignificância do ser humano. Sozinho ele não consegue desencadear nada significativo, condição necessária ao ato de compreender a si mesmo e às suas ações, numa relação íntima de coerência entre o discurso e a prática. Essa compreensão, segundo Arendt (1993, p. 40) “[...] trata-se de uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com nossa realidade, reconciliando-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa de novo”.

Esta condição é a maneira especificamente humana de estar vivo, “porque toda pessoa necessita reconciliar-se com um mundo em que nasceu como um estranho e no qual permanecerá sempre um estranho, em sua inconfundível singularidade”. Sobre o compromisso dos educadores com as novas gerações, Arendt (2005a) defende que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (p. 247).

Para assumir esta tarefa, os professores procuram encontrar um lugar legítimo, como sujeitos da sua forma e do planejamento das ações pedagógicas. À medida que os professores deixam de ser responsáveis pela produção dos objetivos, conteúdos e métodos de seu trabalho, transferidos para equipes técnicas, livros didáticos e outros, ocorre o estranhamento entre os professores e sua produção/trabalho.

Nesta perspectiva, o espaço da formação continuada pode constituir-se numa instância de constante exercício da humildade, no sentido de compreender, sem pré-julgamentos, nem meras teorizações, o que de fato acontece na prática pedagógica que revele uma compreensão da teoria que a fundamenta. O aprofundamento da formação permite reflexão, sem os ditames de modismos desta ou daquela tendência ou concepção.

Com rigorosidade metodológica e vigilância teórica, a partir de pressupostos defendidos pelo coletivo de educadores tanto da educação básica quanto da graduação e pós-graduação, o professor pode enxergar com olhos mais apurados o que está se fazendo. E, a partir da proposta educacional referendada por todos os envolvidos no processo de educação escolar, compreender se de fato se faz o que se propunha ser correto ou adequado fazer.

À mediação, com atos e palavras, dá-se o nome de teia de relações humanas, e é certo modo intangível. Em virtude dessa teia pré-existente de relações humanas, com suas inúmeras vontades e intenções conflitantes, que a ação quase sempre deixa de atingir seu objetivo. Arendt (2005b, p. 199) refere-se à história dos sujeitos, registrados em documentos, monumentos, obras de arte. Fala da transcendência dos sujeitos e suas ações. “A conotação de coragem, que hoje reputamos qualidade indispensável a um herói, já está, de fato, presente na mera disposição de agir e falar, de inserir-se no mundo e começar uma história própria”. Por outro lado cita, a parábola de Kafka, sobre o embate entre o passado e o futuro:

Ele tem dois adversários: o primeiro acossa-o por trás, da origem. O segundo bloqueia-lhe o caminho à frente. Ele luta com ambos. Na verdade, o primeiro ajuda-o na luta contra o

segundo, pois quer empurrá-lo para frente, e, do mesmo modo, o segundo o auxilia na luta contra o primeiro, uma vez que o empurra para trás. Mas isso é assim apenas teoricamente. Pois não há ali apenas dois adversários, mas também ele mesmo, e quem sabe realmente das suas intenções? Seu sonho, porém, é em alguma ocasião, num momento imprevisto – e isso exigiria uma noite mais escura do que jamais o foi nenhuma noite –, saltar fora da linha de combate e ser alçado, por conta de sua experiência de luta, à posição de juiz sobre os adversários que lutam entre si. (KAFKA apud ARENDT, 2005a, p. 33).

Segundo Arendt, o conceito de processo, e a experiência humana real em que esse conceito se baseia é a ação. Se é possível conceituar a natureza e a história como sistemas de processos, é porque existe a capacidade de agir, de iniciar nossos próprios processos. Mas a capacidade de agir precisa estar ancorada no compromisso com as consequências dos atos, pois não há possibilidade de desfazer ou controlar com segurança os processos que se desencadeiam através das ações.

A incapacidade de desfazer o que está feito se equipara à incapacidade de prever consequências do ato de fazer ou desfazer. O que mantém unidas as pessoas depois que passa o momento fugaz da ação e o que elas, por sua vez, mantêm vivo ao permanecerem unidas é o poder. No caso dos professores este poder é gerado pelo conhecimento, em especial quando construído no coletivo. “Todo aquele que, por algum motivo, se isola e não participa dessa convivência, renuncia ao poder e se torna impotente, por mais que seja a sua força e por mais válidas que sejam as suas razões”. (ARENDT, 2005b, p. 213). Quando os professores se veem como sujeitos da sua própria formação, em serviço, dão-se conta da transcendência do ato pedagógico e têm a possibilidade de repensar as suas ações, desvelando as teorias que estão fundamentando estas ações, com a possibilidade de corroborar ou refutar as próprias ideias. Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham oportunidade de participar de eventos e comunicar seus avanços através de trabalhos que deem visibilidade à sua trajetória de estudos.

Arendt (2005b) defende o discurso como estratégia de distinção do singular entre iguais. A ação tem no discurso um caráter revelador ao próprio autor e a seus pares, na interlocução e na troca de ideias, de concepções, percepções e representações.

O discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais. De qualquer modo, desacompanhado do discurso, a ação perderia não só o seu caráter revelador como, e pelo mesmo motivo, o seu sujeito por assim dizer: em lugar de homens que agem teríamos robôs mecânicos a realizar coisas que seriam humanamente incompreensíveis. Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas atividades pessoais e singulares. Essa revelação de quem, em contraposição a 'o que' alguém é – as dores, qualidades, talentos e defeitos que alguém pode exibir ou ocultar – está implícita em tudo o que diz ou faz. (ARENDR, 2005b, p. 191-192).

Ao registrar e tornar públicas estas ações, os sujeitos que as engendram dão o caráter político do que é público e constroem um espaço de diálogo que fortalece o coletivo de educadores. Preocupados com o que fazem diariamente no cotidiano escolar, os professores vão engendrando novos modos de pensar a atividade docente e, desse modo, contribuem por desencadear novos processos. “[...] Seja qual for o poder mental necessário para desencadeá-los, a capacidade humana responsável por esse poder mental – e única força capaz de realizar tais fatos – não é nenhuma capacidade ‘teórica’, não é contemplação nem razão; é a faculdade humana de agir, de iniciar processos novos [...]” (ARENDR, 2005b, p. 243).

Este patrimônio cultural construído num mundo partilhado por um coletivo de pessoas que têm os mesmos objetivos, elaboram concepções, estudam suas problemáticas, procuram descobrir novas formas de elaborar projetos e superar as limitações do contexto social, pode constituir-se num conjunto de forças que serão utiliza-

das nos momentos de conflitos, na necessidade de reivindicações. Na falta desse amálgama os professores podem sentir-se fragilizados, desacreditando das próprias potencialidades na luta por melhorias das condições de trabalho e projeção na carreira.

Parece importante, também, que o professor tenha a compreensão de como ele é visto na sociedade, como é a sua relação entre seus pares e como os professores se veem entre si. É necessário que tenha consciência da própria singularidade para que possa espelhar-se, vendo-se no outro e construir um “nós”, uma classe de respeito, com uma visão abrangente do mundo que o rodeia, para a compreensão de seu papel de mediador nas relações sociais que propiciam a construção do conhecimento.

Para superar as condições de alienação, é necessário visualizar alternativas de propostas pedagógicas, superando a crítica e a simples constatação dos problemas enfrentados pelos professores, cuja luta é muito solitária, uma vez que, em grande parte, lhe é negado o espaço para a reflexão de sua prática cotidiana, com os demais colegas. As condições de uma formação continuada que privilegiem o coletivo, no sentido de compreender a própria prática, à luz de concepções teóricas que oportunizem identificar a teoria que embasa estas práticas, podem desenvolver um sentimento de pertencimento, fundamental no fortalecimento de um grupo ou de uma classe.

Arendt defende a recuperação da palavra viva e da ação vivida, que surge em certas situações específicas. Mostra como ação, palavra e liberdade são coisas dadas, mas requerem a construção e a manutenção do espaço público. Segundo Arendt (1993), o resultado da compreensão é o significado que produzimos em nosso próprio processo de vida, à medida que tentamos nos reconciliar com o que fazemos e com o que sofremos.

A compreensão preliminar que está na base de todo o conhecimento e sua verdadeira compreensão têm isso em comum: conferem significado ao conhecimento. Entretanto, esta mesma compreensão do que é percebido no real é quase um paradoxo ao ver a teoria distante da



prática, ou o que é científico divorciado do senso comum. O desenvolvimento de ações, no sentido político de intervenção na realidade no espaço da escola, permite aos professores compreenderem a forma como vêm agindo, de acordo com a influência de tendências educacionais e concepções pedagógicas. Esta compreensão permite visualizar a fragilidade do ser humano que sozinho não consegue desencadear nada significativo, condição necessária ao ato de compreender a si mesmo e às suas ações, numa relação íntima de coerência entre o discurso e a prática. (ARENDR, 1993)

A distorção ou incoerência entre o discurso e a ação provoca uma instabilidade nociva ao desempenho do professor ao mesmo tempo em que cria uma insegurança em relação ao que sabe e o que faz diariamente, a ponto de provocar certa imobilidade, e até negação, na revelação das próprias ideias e pressupostos. Talvez por isso mesmo quando os professores são convidados a construir seu ideário pedagógico, seja sob a forma de projeto político-pedagógico, ou proposta curricular etc., surjam, a despeito destas tentativas de mobilização do coletivo de educadores, tantas propostas educacionais. Elaboradas por um pequeno grupo, cada proposta pensa como a prática pedagógica poderia ser mais eficiente, em detrimento de um grande número de pessoas que se encarregam de um fazer pedagógico incipiente, mesmo seguindo os ditames das tais propostas.

Daí a necessidade de planejar processos de formação inicial e continuada que superem esta dicotomia e permitam aos professores, num processo de familiaridade e de confiança mútua, discutirem suas práticas, revelando concepções, superando tendências, à luz dos processos emergentes de construção de um ideário pedagógico coerente com a sociedade contemporânea. “É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento original [...] seu ímpeto decorre do começo que vem ao mundo quando nascemos, e ao qual respondemos começando algo novo por nossa própria iniciativa”. (ARENDR, 2005b, p. 189).

O ato de tornar públicas as próprias ideias, numa ação coletiva, tem um caráter de coragem; deste modo não é possível controlar os resultados da ação e as consequências não são previsíveis, a exemplo de tantos processos desencadeados. A consciência da força de uma ação compartilhada, tanto no sentido da durabilidade, da imprevisibilidade e da irreversibilidade, impulsiona o professor a vir em público contar sobre seus projetos, e colocar-se em parceria para discutir pressupostos que inclusive podem ser alvo de críticas e de incompreensão provocando instabilidade e insegurança.

Colocar-se no lugar público é um ato político. Nesse sentido faz-se necessário um distanciamento entre o sujeito e o contexto. Arendt fala sobre a aproximação demasiada que se faz pela experiência direta, e as barreiras que o mero conhecimento produz:

Esse distanciamento de algumas coisas e aproximação de outras, pela superação de abismos, faz do diálogo da compreensão, para cujas finalidades a experiência direta estabelece um contato próximo demais e o mero conhecimento ergue barreiras artificiais. Sem esse tipo de imaginação, que na verdade é compreensão, jamais seríamos capazes de nos orientar no mundo. **Ela é o único compasso interno que possuímos.** (ARENDR, 1993, p. 53). (grifos nossos)

O processo de crescimento intelectual, que incorre na conquista da autonomia e constituição de um coletivo de educadores, é muito complexo. Buscar este compasso interno, que é singular, resgatando conhecimentos construídos, conceitos internalizados, a partir de uma interlocução com outros autores, exige um distanciamento do que está próximo demais – as experiências cotidianas – e aproximação de outras, através de leituras, reflexões, sistematizações, o envolvimento com a ciência, a filosofia e a arte.

No cotidiano pedagógico a busca de crescimento intelectual exige um esforço enorme, visto que, aquilo que está longe demais demanda a constituição de um coletivo de educadores que possa visualizar nas suas circunstâncias histórico-sociais as possibilidades de superação desse estranhamento próprio de quem ainda não se apropriou

de uma concepção, de um conceito, sobre os quais possa refletir como parte de seu repertório. “A compreensão é, como tal, um empreendimento estranho. No final, pode não ir além de articular e confirmar o que a compreensão preliminar, consciente ou inconscientemente sempre engajada na ação, intuía de início. (ARENDR, 1993, p.40).”

Considerando a prática pedagógica uma prática social, partimos do pressuposto que a construção do conhecimento docente está sujeita às condições objetivas do trabalho pedagógico, em espaços de reflexão da teoria que embasa a prática e da prática que alimenta as possibilidades de ampliação da teoria. Para que os alunos se apropriem do saber escolar, de modo a se tornarem autônomos e críticos; os professores precisam, eles próprios, apropriar-se desse saber e tornar-se cada vez mais autônomos e críticos. Ao apropriar-se da cultura acumulada pelas gerações anteriores, precisa, ao mesmo tempo, criar novas objetivações correspondentes às suas ideias e aos desafios de seu tempo. Isto implica não só um conhecimento da experiência de cada professor, de sua memória e de seu saber prático, seu ciclo de vida profissional, mas uma referência com a forma de pensamento e ações próprias do cotidiano e do contexto social em que está inserido.

Essas mudanças quando não são discutidas exaustivamente – até que se alcance um nível aprofundado de entendimento e compreensão das concepções de mundo, de sociedade, de homem, de educação, de escola etc.; criam desconforto e insegurança, resultando em resistências, implícitas ou explícitas. As lacunas decorrentes da falta de discussão podem comprometer o processo de implementação de políticas, uma vez que não tomaram como sujeitos da proposta aqueles que de fato fazem a Educação na escola, e vão materializar, ou não, estas políticas em ações concretas no cotidiano escolar.

Dessa forma, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade, os conceitos e concepções veiculadas nos encontros de formação continuada podem ser apropriados de forma difusa, caótica, provocando insegurança no desempenho dos professores, colocando-se em discussão os objetivos de uma

formação continuada que teria em princípio o objetivo de proporcionar aos professores oportunidades de evolução, emancipação e autonomia intelectual.

De acordo com Gatti (2013, p.157-8),

movimentos diferenciados e alternativos podem ser gerados e levados adiante, mesmo nos limites das condições histórico-sociais em que a inserção dos diferentes atores envolvidos com a educação escolar se faz, sejam os formadores de professores, sejam os administradores de redes ou escolas, sejam os coordenadores ou supervisores educacionais, e os próprios professores. Rupturas em concepções e rotinas podem ser geradas. Cada ação, por menor que pareça, tem seu papel – para mudar em direções qualitativamente melhores, ou para estacionar/regredir. Mas, para alterar condições para melhor, são necessárias ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetivas sobre a realidade experimentada, vivenciada.

É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve, que vai lhe fornecer o universo de significados possibilitando a formulação de conceitos e categorias entendidos por esse grupo. Desse modo, conceitos, pressupostos e políticas devem estar articulados com as problemáticas que circundam o cotidiano escolar do professor. A prática social baseia-se na contradição entre o cotidiano e o não cotidiano, na relação entre a experiência individual e as experiências acumuladas pelo conjunto da sociedade ao longo da história.

Na apropriação de uma base teórica que possibilite o entendimento das concepções que embasam uma proposta, as discussões sobre a interdependência entre prática social e prática pedagógica devem ser o ponto de partida. Na transformação prático-revolucionária das relações sociais o homem modifica as circunstâncias e afirma seu domínio sobre elas, isto é, sua capacidade de responder ao seu condicionamento ao abolir as condições que o condicionam.

O cotidiano escolar expressa o universo de múltiplas práticas formativas que tensionam a relação entre produção e apropriação das objetivações genéricas do ser social para-si: ciência, arte, filosofia, moral e política. As circuns-

tâncias que mudam o homem são ao mesmo tempo, modificadas por ele, o educador que educa tem que ser ao mesmo tempo educado. É o homem, sem dúvida, que faz as circunstâncias mudarem, e que muda a si mesmo. (ARENDE, 2005)

Ao iniciar novos processos no contexto da Educação, é necessário que se tenha a ideia de um coletivo de educadores, que tem sua história, constrói padrões de comportamento e relacionamentos que vão definir as possibilidades e os limites da implementação desses processos formativos. A distinção singular dos sujeitos se manifesta no grupo através do discurso e da ação. Daí a importância do agir em conjunto, entendido como recurso gerado pela capacidade dos membros de uma comunidade política de concordarem com um curso comum da ação.

### ***Considerações finais***

A materialização das políticas educacionais se dá através de ações realizadas pelo grupo de professores que atuam no interior da escola. Essas ações, quando embasadas em projetos cuja elaboração envolve o coletivo, podem promover uma visão mais acurada do que se está fazendo e se de fato faz-se o que se propunha ser adequado fazer. Propostas referendadas por todos os envolvidos no processo de educação escolar reúnem mais chance de se concretizar. É real a existência de múltiplas restrições e condicionamentos, mas também é evidente que há margens para a expressão da individualidade profissional.

Quando os professores participam efetivamente na conjuntura escolar, constroem um espaço de tempo e lugar específico de formação continuada. A ação individual é reforçada pelo coletivo, permitindo visualização de particularidades e potencialidades. Os resultados da ação conjunta se expressam de modo diferente e não caracterizam individualmente cada um dos envolvidos; no entanto, ao permitir que cada um se veja neles e por meio deles, reúnem a riqueza da pluralidade de um coletivo de profissionais e podem exprimir seu modo de pensar. O que mantém o grupo unido após o momento fugaz das ações é o poder do conhecimento coletivo. A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da

autonomia do professor. Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que reflete a influência de relações mais amplas em outras instâncias da prática social.

A perspectiva sócio histórica considera as ações dos sujeitos vinculadas ao contexto em que se inserem e a práxis como uma modalidade do fazer humano, que vê o outro como um ser autônomo e procura ajudá-lo a chegar à sua autonomia. Sob esta concepção é possível situar a formação continuada como uma via possível de reflexão e deliberação a respeito da atividade docente. Inferindo na práxis docente e, não tendo, e não podendo ter fim em si mesma, a formação continuada contribui na transformação do contexto dos sujeitos na escola e também transformação de si pela própria atividade docente como uma subjetividade reflexiva.

Para que isso se realize é fundamental que as políticas públicas dirigidas à formação continuada de professores considerem que o professor precisa aliar-se aos seus pares, na própria escola, com sua própria realidade, assim como em outros espaços diferenciados, para buscar caminhos de superação da reprodução para a produção do conhecimento. Sendo assim, espera-se que os docentes consigam teorizar a sua prática para poder renová-la. A competência de teorizar a prática não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamentos, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico e criativo, produção própria e contínuos investimentos na formação.

Nesse sentido é possível fazer uma crítica àquelas iniciativas promovidas pelas equipes gestoras da educação nos municípios que tem se constituído numa cultura de avanços e retrocessos. Movidas pela falta de respaldo e desconhecendo as prerrogativas da categoria de educadores algumas iniciativas já se iniciam fadadas ao insucesso. Sem visualização da concepção e sem lugar no planejamento, os envolvidos na formação continuada não levam adiante a implementação das políticas. Encaminhadas por uma única via, a da gestão, as ações de formação continuada tornam-se, nessas circunstâncias, objetos de mudanças radicais tanto na vida profissional

do professor como no seu contexto histórico cultural, caracterizando-se pelo estranhamento e subordinação.

Quando os sujeitos dos processos de formação compreendem e interiorizam os conceitos e concepções de uma proposta educacional, passam a ter acesso a essas significações que, por sua vez, servirão de base para que possam significar suas experiências, e serão essas significações resultantes que constituirão suas consciências, mediando desse modo suas formas de sentir, pensar e agir. A formação dessa consciência não ocorre de forma independente dos fatos sócio históricos, não estão descoladas do contexto em que atuam.

A prática docente é histórica, reflete um complexo processo de apropriação; envolve tanto a história individual de cada professor, como a história das práticas sociais educativas. Trata-se, portanto, de um processo de construção seletivo, onde se reproduzem, se ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores, e individual ou coletivamente, se elaboram novas práticas.

A formação continuada de professores tem mais possibilidades de êxito quando se privilegia a participação efetiva dos sujeitos da formação, numa perspectiva de construir conhecimentos a partir de uma relação dialética entre a teoria e a prática, tomando os fenômenos educativos em sua totalidade, suas contradições e, em grande medida, suas determinações histórico-sociais.

As políticas educacionais não podem ser apenas um projeto de governo, mas sim um projeto de Estado, no qual todos os professores efetivos da rede de ensino sintam-se sujeitos do processo e possam defender e dar continuidade às ações engendradas por uma equipe, que se sabe transitória pelo processo democrático de mudança de governo. É preciso ter consciência que na implementação de novas políticas há uma mudança no curso da atividade profissional dos professores; em algumas situações as mudanças são radicais.

Por outro lado, se os professores não assumirem a formação como um projeto seu e da rede, se não tiverem uma ampla participação na elaboração das políticas e

de projetos e compreensão dos princípios, concepções e conceitos que embasam tais projetos, haverá sempre possibilidades de rupturas e retrocessos. A ação docente, quando não se efetiva em seu sentido mais amplo, fortalece resistências em processos que poderiam promover avanços, resulta em perdas para a educação e para a profissão. Marcadas pela ação individual e coletiva dos profissionais, políticas desenvolvidas no âmbito do coletivo deixarão de ser vistas simplesmente como projetos partidários de governos para se constituir em resultados de mobilidade pela educação e seu futuro.

## Referências

ARENDR, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva: 2005a.

ARENDR, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b.

ARENDR, H. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Org.: Antonio Abranches. Tradução: Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

GATTI, B.A. Valorização da docência e a avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: \_\_\_\_\_; (Org.) **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.248p.

GROSCH, M. S. **A formação continuada de professores na rede municipal de Blumenau**: a escola de formação permanente Paulo Freire (1997-2004). Tese de Doutorado (PPGE/USFC) Florianópolis(SC), 2011.

SILVA, N. M. A. LUCAS, M.A.P. Núcleos temáticos e formação continuada de professores: espaço de construções curriculares. In: SILVA, N. M. A.; RAUSCH, R. B. (Orgs.) **Formação de professores**: políticas, gestão e práticas. Blumenau: EDIFURB, 2010. 216p

*Recebido em 05 de agosto de 2017.*

*Aceito em 01 de novembro de 2017.*