

## ANÁLISE SOBRE A DINÂMICA DO ENSINO-APRENDIZAGEM E A (TRANS) FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES

Janette de Fátima Reis<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho faz um recorrido histórico com o objetivo de demonstrar que o homem como ser histórico e social vive em constante transformação e em contínuo processo de aprendizagem, que sua estrutura biológica específica sequenciada pelas relações de trabalho, pelo uso de seus instrumentos e linguagem, favorecem o desenvolvimento das capacidades intelectivas. Entretanto, entendendo que todos os problemas complexos são fontes de aprendizagens complexas e, que na atualidade, em decorrência da velocidade que as mudanças ocorrem, também, se faz necessária certa urgência para resolvê-los, e que o caminho primeiro indicado para atender os novos desafios é a instituição escolar, demandando que os professores necessitam estar, cotidianamente adquirindo novos conhecimentos para aplicá-los nas suas práticas pedagógicas. A este respeito, estão mencionados aqui alguns marcos legais que asseguram a aplicabilidade, dentre outros pontos, dos Temas Transversais e a Formação Continuada para Professores como fatores fundamentais para dirimir tais problemas.

**Palavras-Chave:** aprendizagem, temas transversais, formação continuada.

**ABSTRACT:** In this text I do a historical approach with the intention to demonstrate that man, as a social and historical being, lives in a constant transformation and in continuous process of learning, that his specific biological structure sequenced by labor relations, by the use of his tools and language, favor the development of intellectual capacities. However, understanding that every complex problems are source of complex learning and that nowadays, because of the speed that changes occur it is necessary some urgency to solve them, and that the first way indicated to solve new challenges is the educational institution, demanding that teachers need to be in their everyday life, acquiring new knowledges to apply them in their pedagogical practices. In this way, some legal frameworks are mentioned here in order to ensure the applicability, among others points, the transverse themes and the continuing education to teachers as fundamental factors to soften such problems.

**Key-Words:** learning, transverse themes, continuing education.

---

<sup>1</sup> Janette de Fátima Reis, doutoranda da USC – Universidade de Santiago de Compostela – Faculdade de Ciências da Educação – Departamento de Teoria e História da Educação e Pedagogia Social – Santiago de Compostela – Acoruña – Galícia – Espanha. 15.782 – janette\_fatima@hotmail.com

## **1. O homem como ser histórico e em constante processo de aprendizagem**

Historicamente, é sabido que o homem é um ser político que vivendo em sociedade, no tempo e no espaço transforma o seu próprio destino. Porém, enquanto ser sócio-histórico e humano, ele é multideterminado. Ou seja, os elementos determinantes que o fazem um ser distinto assentam-se desde sua estrutura biológica específica sequenciada pelas suas relações de trabalho, pelo uso de seus instrumentos e da linguagem. Logo, esta relação entre o biológico, o ambiente físico e o social, isto é, a vinculação entre as funções mentais e as atividades humanas, segundo a teoria vygotskyana, favorece para o desenvolvimento das capacidades intelectivas. Sobre esta relação, em suas análises sociológicas e em seu Materialismo essencialmente dialético, Marx (1818 – 1883), segundo Motta (1978, p. 43 e 52) assegurou que: “não há natureza sem o homem, nem homem sem a natureza, a relação entre estes dois termos é o total movimento do real. [...], a natureza e o homem são elementos que se reciprocam, necessariamente, pela mediação do trabalho e da cultura”.

A mesma compreensão tem o modelo de aprendizagem sociocultural planejado por Vigotsky (1896 – 1934), cujo movimento ocorre primeiro através das interações sociais – mediadas pela cultura –, e depois no nível individual – comportamento –, que o homem pode desenvolver suas funções mental/psicológicas superiores. Por conseguinte, na medida em que os intercâmbios sociais são assimilados e progridem, simultaneamente, as formas de pensar tornam-se mais complexas, uma vez que, processos inevitáveis levam o homem a buscar novos mecanismos de aprendizagens para modificar a si mesmo e, conseqüentemente, a sociedade.

Neste exercício de alteridade, o homem como um ser social ao interagir com o outro e o mundo circundante é produto e produtor de conhecimentos, pois com o aprendizado adquirido de experiências anteriores e exteriores este terá capacidade e condições de proporcionar novas ideias que contribuirão positivamente na sua formação social e na transformação de seu ambiente, compreendendo, pois, que sendo o campo do saber vasto e distinto, haverá, portanto, muito a esclarecer. Em tal trajetória, deverá ter ainda a plena convicção de que todos enquanto seres pensantes estão em constante

aprendizado, em contínuo constituir-se, cotidianamente em busca de informações que torne patente algo desconhecido, que desvendem as incógnitas existentes para alcançar resultados sobre o homem-mundo, permanentemente em construção. Porém, como qualquer relação com a realidade é dialética, provisória e transitória, este (o homem) sentir-se-á eternamente incompleto e em ininterrupto ponto de partida, empenhado na arte de perguntar e investigar para tornar-se atualizado e projetar-se nos planos individual e coletivo.

A sua vez, construtor de seu particular conhecimento, desejoso em conhecer e esclarecer o novo, de criar mecanismos que o liberte – embora de forma efêmera – da obscuridade intelectual, que o torne, de maneira mais elaborada, em pessoa sensível, consciente e responsável para conceber respostas às demandas emanadas do mundo globalizado, que requerem ações e reações imediatas, o homem é por natureza um ser investigador. Neste sentido, o caráter histórico e da historicidade do homem, segundo Paulo Freire (2003, p. 73) o faz “reconhecer-se como ser que **está sendo**, como ser inacabado, inconcluso, **em** e **com** uma realidade que sendo, histórica também, é igualmente inacabada”.

E continua:

Seres mais além de si mesmo, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir um futuro (FREIRE, 2003, p.73).

O entendimento político-pedagógico de Paulo Freire vem a tempo confirmar claramente que o ser humano está em constante processo de desenvolvimento, onde reconhecendo as realizações pretéritas deve planejar as condições presentes e delineá-las com vista ao futuro, sem com isso, superestimar o passado. Freire remete a todos à necessidade de apoderarem-se, cada vez mais, de conhecimentos promotores de medidas efetivas, eficientes e eficazes para através, principalmente das dimensões educativas serem aplicadas no processo de transformação sócio, político, econômico e cultural, objetivando fazê-los, portanto, seres críticos e conscientes de suas atribuições.



Revista Igarapé  
Literatura, Educação e Cultura: Caminhos da Alteridade

A propósito, a sociedade reconhecida como pós-moderna deve estar sempre conectada e aberta as diferentes conjunturas do mundo globalizado e, ademais, convertida em rede ao longo do planeta, pois o acesso as diferentes realidades tanto nutre a mente humana com novos conhecimentos como desenvolve e aperfeiçoa sua capacidade de pensar e priorizar pontos relevantes que possam ser convertidos em mudanças necessárias à vida cotidiana; tarefa que demanda responsabilidade, respeito e ética como condições indispensáveis na construção de ambiente favorável a consolidação de processos democráticos.

Não obstante, presume-se ser tal conexão a essa ampla rede um procedimento de vital importância para toda sociedade, bem como, condição *sine qua non* para todos aqueles que estão no exercício da docência, haja vista, a diversidade de temas transversais cujos conteúdos integram as disciplinas específicas do currículo escolar destinados ao ensino-aprendizagem, essencialmente atitudinais com vistas a um futuro promissor. Afinal, como afirma Perrenoud (2001, p. vi), não se pode “pensar mais a escola atual como parte isolada, seletiva, apartada da vida lá fora, tem que pensar sim como um todo na diversidade, expressão de antagonismos e presença nem sempre coerentes de diversos fatores”. Do contrário, argumenta Moreno (2003, p. 23), “correrá o risco de preparar estudantes para um futuro inexistente, proporcionando-lhes uma formação intelectual que não está de acordo com as necessidades da sociedade na qual terão de viver”.

Sobre o exposto, Montserrat Moreno (2003, p. 36), ainda assegura:

[...] – conhecimentos sobre tudo aquilo que os homens e as mulheres do presente precisam saber, porque vivemos em uma sociedade que está clamando por paz, pela igualdade de direitos e oportunidades entre o homem e a mulher, pela preservação e melhoria do meio ambiente, por uma vida mais saudável, pelo desenvolvimento da afetividade e da sexualidade que permita melhorar as relações interpessoais; uma sociedade que necessita forjar personalidades autônomas e críticas, capazes de respeitar a opinião dos demais e de defender os seus direitos, ao mesmo tempo. Estas questões não são contempladas na problemática da ciência clássica.

Por conseguinte, conjectura-se: estará o professor do século XXI, era das novas tecnologias da informação e da comunicação, progredindo intelectualmente,

apropriando-se de diferentes conhecimentos, haja vista, a multiplicidade de novos temas sobre o mundo globalizado divulgados nas variadas mídias que podem ser agregados aos conteúdos de suas disciplinas? Estará o professor proporcionando a seus alunos, através do processo didático-pedagógico, conhecimentos necessários para superarem suas barreiras internas e atuarem sobre os complexos problemas socioambientais da atualidade com fins a construção de uma sociedade mais justa, livre da opressão e sustentável?

Em vista disso, tem o professor, em seu favor, meios e tempo suficientes para avaliar e retroalimentar seus conhecimentos com informações recentes que dizem respeito à sociedade pós-moderna, já que a sala de aula também é composta por uma multiplicidade de realidades? Respostas a estes pressupostos podem ser, frequentemente, oferecidas através de visitas e conversas com o corpo técnico-pedagógico das instituições educacionais, como ainda, em notícias publicadas nos diferentes meios de comunicação que dão conta das condições atuais porque passam estes profissionais. Todavia, estas abordagens/respostas podem ser corroboradas nas diferentes perspectivas dos seguintes autores: Perrenoud (2001), em *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*; Carbonell (2002), com a *Aventura de Inovar a Mudança na Escola*; Lipman (1990), *A Filosofia vai à Escola*; Hernández (1998), sobre a *Transgressão e Mudança na Educação*; e, Ribeiro (1984), em *Nossa Escola é uma Calamidade*.

As circunstâncias acima mencionadas podem não significar regra geral, porém existem fortes indícios no sistema escolar sinalizando os dilemas<sup>2</sup> pelos quais atravessam os professores. Por exemplo, muitos não se acham com saberes e competências<sup>3</sup> suficientes para resolverem situações complexas surgidas na sala de aula;

---

2

No tocante aos dilemas pelos quais passam os professores em seus ofícios poderíamos incluir também as deficiências nas estruturas econômicas, materiais e humanas, a falta de valorização de todos os profissionais da educação, garantia de padrões de qualidade no ensino, dentre outras (grifo próprio).

3

Sobre os tipos de “saberes” e definição de “competência” ver a obra: Perrenoud, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1998. P. 180 -181.

outros são contra o currículo integrado por entenderem que os conteúdos das disciplinas específicas ficam reduzidos; por outro lado, julgam ainda, que o currículo integrado exige maior dedicação dos professores e maior tempo para planejamento; entretanto, existem aqueles, embora em pequena parcela, que entendem ser este tipo de currículo o que atende as finalidades da educação básica em relação à vida contemporânea, (Perrenoud, 1998; Hernández, 1998; Perrenoud, 2001).

Estas são algumas das razões pelas quais, manifesto novamente a necessidade de a sociedade como um todo e, principalmente, os professores devam apropriar-se cada vez mais dos diversos saberes, seja de senso comum, disciplinares, científicos ou qualquer outro que venha a contribuir com seus conhecimentos e, por importância, de seus alunos. É fundamental que o professor ao assumir seu ofício, embora ache difícil, “não renuncie a busca de alternativas para responder as situações de mudanças na sociedade, nos meninos e nas meninas e nos adolescentes, nos saberes disciplinares e na própria função da educação básica”, (HERNÁNDEZ, 1998, p. 43). Julgo que todos estejam convictos de que só podem oferecer aquilo que tem e conhecem do contrário, terão pouco ou quase nada para contribuir na construção da cidadania, do bem-estar social e de um mundo mais humano.

Almejo, portanto, que tanto os professores quanto as instituições escolares estejam preparados para garantir uma escolarização capaz de proporcionar condições e conhecimentos suficientes para tornar os alunos atores e agentes na construção de saberes reflexivos, críticos e libertários, com a finalidade de erradicar a pobreza e a fome, promover a igualdade de gênero e a orientação sexual, garantir a sustentabilidade do meio ambiental e a saúde, respeitar a pluralidade cultural como prática indispensável na construção de uma cidadania ética. Se este processo de aprendizagem for constante e responsabilizar-se pela propagação dos princípios e valores referentes ao exercício da cidadania e se os conhecimentos forem garantidos a todos os indivíduos, certamente, existirá uma sociedade com menos desigualdades e com maiores possibilidades de concorrer às mudanças sociais profundas.

Por fim, não cabendo mais na atualidade os professores desempenharem suas atividades educativas utilizando as disciplinas específicas com fins nelas mesmas é que

justifico a inserção dos Temas Transversais já mencionados e constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais como profícuos nas discussões e debates do projeto educativo e para a construção de uma nova realidade social. Assim sendo, é meu intuito oferecer no item 2, definições e fundamentos sobre os Temas Transversais e o papel da transversalidade.

## **2. Os Temas Transversais e a necessidade de sua aplicabilidade**

O mundo está sempre em intensa dinâmica. Esta é uma essencial proposição que, possivelmente, tenha defendido a aplicabilidade dos Temas Transversais no cotidiano escolar. Os argumentos que sustentam esta asseveração podem ser rememorizados no horizonte histórico produzido a seguir, que tendo efetivado os princípios democráticos convergiram também para formulação e afirmação de políticas públicas como garantia de Direitos Humanos. Corroborando com esta concepção Henry Giroux (1997, p. 30), faz seguinte referência:

É a noção de recordação histórica que sustenta a memória dos movimentos sociais que não apenas resistem, mas também transformam em seu próprio interesse o que significa desenvolver comunidades em torno de horizonte alternativo de possibilidades humanas. É simplesmente desenvolver um estilo de vida melhor.

Neste caso, um exemplo significativo ao qual recorro, é o período ditatorial na década de 70, do século passado. Realidade histórica, dentre tantas outras, que comprovou a constante luta travada pelo povo brasileiro para fazer seus direitos reconhecidos e, sobretudo, inseridos nas estruturas de políticas públicas desenvolvidas no país. Esse avanço, em meio às crises, só pôde ser viabilizado, de fato, a partir de meados da década de 80 com o declínio do aparelho repressivo mantido pelos generais, bem como, com a abertura política, com a instalação dos governos democráticos e, principalmente, com a promulgação da Constituição de 1988 – a Constituição Cidadã –, que em seu bojo "constituiu a capacidade de organização social, exercendo forte pressão e influenciando, sobremaneira a condução do processo de integração dos direitos da

massa popular já tão marcada pelo elevado nível de desigualdade, injustiça e exclusão social”, (FERNANDES, 2009, p. 77).

Nos meandros dessa nova dinâmica de estruturação e seguindo as exigências do processo de globalização, necessário se fazia que o Brasil adequasse às normativas dos seus setores econômicos e políticos aos padrões do mercado mundial e aos preceitos do projeto neoliberal. Entretanto, conexo aos projetos estruturantes encontravam-se as políticas de reformas pedagógicas e, de igual forma, as instituições escolares como desafio para sacar o Brasil do *déficit* educacional e social em que se encontrava por aqueles tempos. A obra de Darci Ribeiro intitulada “*Nossa Escola é uma Calamidade*” escrita em 1984, cujo conteúdo reunia denúncias sobre a situação do ensino dava sinais comprobatórios da necessidade de uma política educativa mais efetiva.

Ante os fatos conflitantes, novos parâmetros tinham que ser desenhados e consolidados com vistas ao crescimento humano e as mudanças socioculturais, prevendo, sobretudo, os princípios democráticos no ensino e a igualdade de oportunidades. Mas, seria possível a comunidade estudantil apoderar-se dos conhecimentos políticos, econômicos e sociais e, ainda, conquistar os princípios democráticos trabalhando somente com as disciplinas das áreas curriculares<sup>4</sup> como a matemática, química, física, biologia, língua, literatura, história, geografia, Filosofia, Sociologia, Artes e Ciências?

Em meio às circunstâncias, no início da década de 90, acreditava-se que estas disciplinas *per se* não poderiam promover a ampliação de conhecimentos necessários para tornar o estudante um ser crítico e conhecedor dos seus direitos e deveres com fins a sua emancipação humana. O mesmo reconhecimento teve Henry Giroux (1997, pp. 188-189), declarando:

Os professores como intelectuais formadores devem desenvolver e trabalhar com movimentos fora dos contornos limitantes das disciplinas, simpósios e sistemas de recompensa que tornaram-se os únicos referenciais da atividade intelectual. [...]. A sala de aula, p.ex., é tradicionalmente vista como um lugar

---

4 Para conceituar o conjunto de disciplinas (português, matemática, história, geografia,...) utilizadas no ensino escolar encontramos mencionadas por alguns autores como sendo: **Estruturas Específicas** (Giroux, 1997), **Áreas Curriculares ou Matérias Curriculares** (Moreno, 2003), **Componentes Curriculares Centrais ou Áreas Convencionais** (Resolução nº 04 de 2010).



Revista Igarapé  
Literatura, Educação e Cultura: Caminhos da Alteridade

onde a informação é transmitida aos estudantes. Os especialistas através de uma disciplina transmitem somente aos aprendizes o conhecimento reconhecido acerca de um assunto particular, assim os estudantes não são agentes neste processo, mais receptáculos passivos e explicitamente acríticos. [...], se assegurarmos aos estudantes um papel ativo no processo de formação cultural, eles poderão se tornar agentes na produção de práticas sociais.

É importante salientar que nem os gregos, de quem também herdamos tais disciplinas nos idos dos séculos, adotaram para a formação de seus seletos estudantes somente as disciplinas que hoje denominamos de específicas. Eles, “criaram uma pedagogia da eficácia individual e, concomitantemente, da liberdade e da convivência social e política” (GADOTTI, 2003, p. 30). Diante deste exemplo, fico a imaginar, quão diferente seria o comportamento do povo brasileiro se há tempos o sistema educativo brasileiro tivessem incorporado novos métodos pedagógicos no ensino escolar.

Embora não tenha sido assim, vale observar, que examinando as obras dos educadores Phillipe Meirieu (1998), Laura Barbosa (2002) e Paulo Freire (2003), percebi que suas concepções nunca foram em descartar as ditas disciplinas do ensino escolar, mas sim, encontrar mecanismos claros que unidos a elas fomentassem a contento o conhecimento e a compreensão dos alunos sobre suas realidades e as vivências contidas no mundo plural e diverso. Não sem razão Freire (1997, p. 34) faz a seguinte defesa: “porque não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo”?

De fato, com o *boom* da globalização, num cenário histórico de grandes transformações política, econômica e sociocultural dos finais do século XX, já se fazia pra lá de necessário que o Sistema Nacional de Educação repensasse novas modalidades de ensino para a Educação Básica Escolar<sup>5</sup>, a partir das quais, outras práticas e conhecimentos deveriam, com a ajuda do sistema escolar, ser implantados nos currículos. Com esta nova concepção curricular se estabeleceria relação entre os

---

5 Como menciona Fernando Hernández em sua obra **Transgressão e Mudanças na Educação**: os projetos de trabalho, repensar o saber escolar e a função da escola são “desafios ambiciosos e, de certa maneira, desmesurados, se levamos em conta as atuais culturas (concepções sobre o que se deve ensinar, finalidades da Educação, práticas na sala de aula, formas de organização do tempo e do espaço escolar,...) que predominam na Escola e as que promovem as reformas educativas orientadas, sobretudo, a uma redefinição dos conteúdos disciplinares” (1998, p. 49).

conteúdos disciplinares com as experiências de vida dos estudantes e a realidade global em que a humanidade estava inserida. Esta combinação ajudaria a “formar indivíduos com uma visão mais global da realidade, vincularia a aprendizagem a situações e problemas reais, trabalharia a partir da pluralidade e da diversidade e prepararia para aprender toda à vida...” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 51).

Por esta razão, não era mais permitida a possibilidade de estar em sala de aula ou em qualquer recinto escolar sem abordar com os estudantes temas pertinentes as diversas mudanças positivas e negativas que seguiam acometendo a humanidade rumo ao século XXI. Principalmente, as mudanças mais relevantes surgidas nas últimas 3 décadas, como: as revoluções político-econômica, sociais, científicas e tecnológicas que abrangeram fortemente os campos do conhecimento, da informação, da comunicação e da robótica, contribuindo para a criação de diversificados canais de redes sociais que levam a integração de saberes em todo planeta.

Desde um ponto de vista lógico, não seria também suficiente à escola trabalhar com os estudantes, somente as inovações implantadas pelo sistema capitalista, sem proporcionar mecanismos de ensino-aprendizagem que os fizessem compreender as ações e reações que implicaram em sérias mudanças sociais, como exemplo, – a exclusão e desigualdade social, mudanças de hábitos, de comportamentos, de concepções, de valores e limites, desemprego, crescimento migratório, discriminação de raça, cor, língua, orientação sexual –, além de terem influenciado sobre as formas de vida e as relações com um meio ambiente quase insustentável.

Para professores e alunos apropriarem-se dos desafios demandados à sociedade do século em vigência e respondê-los a contento, fazia-se necessário revelar a seguinte incógnita: como apresentar aos estudantes através do ensino formal algo mais inteligível que pudesse explicar e justificar os fatos, suas causas, complexidades, dinâmicas e consequências? E a pergunta: como construir possibilidades que proporcionem esta interação entre as disciplinas específicas e os conhecimentos oriundos de campos de ação tão diversos? Claramente as dúvidas estavam instaladas e algo teria que ser pensado para colocar em prática os ditames promulgados na Constituição brasileira de

1988, em seu Capítulo III – *Da Educação, da Cultura e do Desporto* –, que asseguram do Artigo 205 ao 214, a educação como:

Direito de todos e dever do Estado e da família, deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E que o ensino seria ministrado com base, dentre outros princípios, na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar pensamentos, a arte e o saber, bem como, no pluralismo de idéias e concepções pedagógicas (CONSTITUIÇÃO DO BRASIL, 1988, p. 136).

Não obstante, para regulamentar os sistemas de educação brasileira fundamentado nos princípios da Constituição foi oficializada em 20/12/1996, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - nº 9.394/96, a qual tornou sem efeito todas as disposições contrárias. Para dar maior sustentação a nova LDB foram instituídas as: Resolução nº 4 de 13/07/2010 definindo as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, Resolução nº 7 de 14/12/2010 fixando *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos* e a Resolução nº 02 de 30/01/2012 definindo *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*.

Entretanto, a LDB com o objetivo de consolidar suas prerrogativas no circuito da Educação Nacional dá origem e institui, em 2 períodos distintos, aos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's*, como referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino; sendo que: em 1998, atendeu o **Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**; e, em 2006, o **Ensino Médio**.

Todavia, para garantir as crianças e aos jovens estudantes do Brasil o direito de usufruir de novos conhecimentos, o próprio documento ofereceu os temas – **Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo** – que agregados foram conceituados como **Temas Transversais**. Aliás o Art. 16 da Resolução 04/2010, determina que sejam incluídos outros temas não disciplinares relativos ao **trânsito** e a **condição e direito da pessoa idosa**. É importante salientar que as redes municipais, estaduais e, mesmo as escolas, podem acrescentar outros temas que julgarem relevantes as suas realidades. Ademais, tais temas não podem ser trabalhados

isolados das matérias curriculares, estes devem ser articulados e aplicados tanto na perspectiva transversal quanto interdisciplinar.

Mas afinal, quais as definições e/ou as explicações dispensadas aos conceitos de **Transversalidade** e **Interdisciplinaridade**? A Resolução nº 4/2010, em seu Capítulo I, Art. 13 e **Parágrafo 4º**, entende a **transversalidade** como “forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas”. E adverte em seu **Parágrafo 5º**: “a **transversalidade** difere da **interdisciplinaridade** e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado”. Por fim, no **Parágrafo 6º**, assegura que: “a **transversalidade** refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a **interdisciplinaridade**, à abordagem epistemológica dos objetivos de conhecimentos”. Estas propostas metodológicas, se desenvolvidas a contento no contexto escolar, estarão caminhando para por-se de acordo as considerações das dimensões do educar e do cuidar.

É oportuno ressaltar, que a função social da Educação Básica, considera as dimensões do **educar** e do **cuidar**, em sua inseparabilidade, como assegurado no Art. 6º da Resolução nº 4/2010, sob as seguintes enunciações:

**Educar** e exige **cuidado**; **cuidar é educar**, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do planeta. **Educar** é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. **Educar** com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, como zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena, (CNE/CEB nº07/2010).

No encadeamento destas ideias, a Câmara ainda faz a imediata consideração:

Somente pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que envolvem como projeto transformador e libertador. A relação entre **cuidar** e **educar** se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influenciou significativamente a definição de conduta, no percurso cotidiano escolar. Não de um valor pragmático e utilitário de educação, mas do valor intrínseco aquilo que deve caracterizar os comportamentos de seres humanos, que



## Revista Igarapé Literatura, Educação e Cultura: Caminhos da Alteridade

respeitem a si mesmo, aos outros, à circunstância social e ao ecossistema. Este valor está fundamentado na ética e na estética, que rege a convivência do indivíduo no coletivo que pressupõe relação de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e a liberdade. [...] **Cuidado** é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. [...] Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. [...], nesse sentido, **cuidar** e **educar** são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões, (CNE/CEB nº07/2010).

Este arcabouço de expedientes que atualizam as políticas educacionais brasileira, manifesta o imenso desejo em modificar o *status quo* da sociedade brasileira e auxiliá-la na busca de novos horizontes para sua própria transformação e, sobretudo garantir os fundamentos restritos e amplos intrínsecos ao conceito de democracia. Entretanto, é sabido que atingir e garantir esse patamar de conhecimentos não é tarefa fácil para nenhum profissional da educação, visto a complexidade que é entender o mundo social envolto de contradições. Mas, será que os profissionais da educação, principalmente o professor que está, diria, na dianteira da sala de aula, está (ão) preparados para promoverem a educação brasileira aos moldes pré-estabelecidos? Será que as instituições educacionais têm estruturas suficientes a altura das ambições declaradas? Será que as formações oferecidas aos professores estão atendendo satisfatoriamente as exigências para um ensino de qualidade? Será que os saberes dos professores contemplam as dimensões traduzidas como Temas Transversais? Estas incertezas representam somente algumas das tantas possíveis e contribuem para as instituições (re) pensá-las como fatores primordiais ao processo de desenho da educação enquanto políticas públicas, cabendo-lhes criar meios e condições através da formação do professor, lançando mão desse instrumental para atingir o objetivo final da educação.

### **3. Formação Continuada para Professores: as diferentes realidades**

A Lei de Diretrizes e Bases/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, traz no Título VI – *Dos Profissionais da Educação* e em seus subsequentes Artigos e Incisos, referências sobre “**a formação de profissionais da educação**”. No



Art. 62, faz uma abordagem sobre a **formação inicial**, enquanto no Art. 63º alude sobre a **formação continuada**, ressaltando que: “os institutos superiores de educação manterão: – Inciso III – os programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”.

Mais uma vez, a história da educação brasileira consolidada pela Lei nº 9.394/96, deixa claro, que as práticas metodológicas da educação aplicadas no término do século passado aos estudantes do ensino básico, não condizem com as atuais demandas decorrentes das transformações sociais. A estas e aos seus velhos estatutos foram atribuídas dúvidas, e por alcance, a formação e o conhecimento do professor e suas práticas pedagógicas. Entretanto, é óbvio, que os diferentes tempos históricos requerem políticas sociais condizentes com suas realidades, e no presente momento, um importante item requerido pela política educacional, estende-se a **Formação Continuada de professores**.

Aliás, diante de tantas perplexidades oriundas dos setores econômicos e políticos verificados nos níveis local, nacional e global não vejo a possibilidade de a escola estabelecer seus entendimentos de ensino-aprendizagem e, nem tampouco, desenvolver uma consciência coletiva na sociedade, sem falar em educação de qualidade, e sequer, em oferecer formação continuada a seus professores, que aliada à formação inicial são preponderantes para atenderem aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Todavia, devo salientar que meu propósito aqui é, reportar-me, somente, a Formação Continuada para Professores.

Mas, afinal, o que significa a tão almejada **Formação Continuada ou contínua**? Doravante FC. Segundo Vaillant e Marcelo (1998), mencionado por Roseli P. Schnetzler (2002, p. 17), FC significa:

Formação Continuada é um processo de aprendizagem e de socialização, de natureza voluntária, informal e pouco previsível, que está centrado na interação entre colegas e nos problemas que trazem de suas práticas docentes. Por isso, um processo de FC não é linear, mas sim sofre redefinições de rumos dependendo das necessidades de seus participantes.



Apesar desta demarcação, é importante frisar que para melhoria do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula e para ajustar-se as inovações resultantes da legislação educativa, respeitando sempre a diversidade de situações no exercício da profissão, o Estado através de suas instituições deve disponibilizar meios para garantir as condições inerentes a sua realização. O próprio Art. 63 da LDB, mencionado acima, assegura esta responsabilidade através das instituições superiores de educação. “Sem tempo, espaço e incentivos assegurados pela administração pública, não há FC que se mantenha. E isso não pode ser entendido como uma concessão dada aos professores, mas sim como direito deles” (Schnetzler, 2002, p. 16). Por tal entendimento, faço um breve recorrido histórico sobre a Formação Continuada para conhecimento dos que deste trabalho se utilizarem para aquisição de conhecimentos.

Perrenoud (2002, p. 20), declara que a princípio a FC foi concebida como um ensino, ministrada por professores para outros professores, como troca dos saberes disciplinares, das reformas curriculares, das referências didáticas e dos *savoir-faire* tecnológicos. Este professor formador, em tese, tinha o papel de apresentar aos demais, novos mecanismos que os livrassem das cotidianas dificuldades práticas da sala de aula. Em realidade, a FC tinha como importância oferecer novos conhecimentos aos professores, visto que, os mesmos, não os tinham recebido quando de suas formações iniciais.

Por outro lado, em certo período, a FC foi oferecida somente com o intuito de repassar novos saberes aos professores, os quais referiam-se a – pedagogia por objetivos, teoria dos tipos de textos, princípios de avaliação formativa, trabalho por meio de situação problema –, objetivando sua implementação em suas aulas. Estas práticas demonstravam uma enorme lacuna entre as atividades vigentes e as inovações propostas. Talvez, este procedimento decorresse pela escassez do tempo de duração das FC's, pois com espaçamentos variando entre 20 ou 30 minutos, ou fragmentadas –, tornava-se muito difícil trabalhar com técnicas para serem aplicadas, posteriormente, aos estudantes (PERRENOUD, 2002a; PERRENOUD, 2002b); (SCHNETZLER, 2002).

É oportuno mencionar, que a maioria das FC's oferecidas como propostas práticas ocorrem sobre as modalidades de simpósios, reuniões, seminários, fóruns, oficinas, treinamentos, dentre tantas outras ações. Para o momento, isto não é mais suficiente, uma vez que, o professor não acolhe informações necessárias para criar seus métodos de acordo com que, efetivamente, ocorre com sua clientela escolar e, sim, passa a ser um aplicador de fórmulas pré-estabelecidas que não proporcionam resultados eficazes a sua prática pedagógica.

Reverendo esta trajetória das FC's e observando obras de diversos autores vejo o quanto à questão das Formações Continuadas para professores está em voga. Contudo, suponho que isto esteja ocorrendo devido às dificuldades que estes profissionais estão enfrentando nas suas práticas diárias nas salas de aulas, principalmente, por circunstância das novas demandas que a escola tem recebido diariamente e, ademais, por força da legislação educativa brasileira.

Na realidade, se escola já tinha fortemente suas qualidades reconhecidas, na atualidade está sendo configurada como o espaço mais importante para produção de contínuas transformações sociais e, por consequência, o professor é a figura fundamental para orientar os estudantes a mudanças comportamentais e atitudinais, e por sucessão, a sociedade. Este é um indicativo de que o professor necessita, cada vez mais, estar preparado adequar-se as diversas modificações globais.

Sobre tal entendimento, acredito, pois, que se de fato, as instituições educativas primam pela melhoria da educação como direito da cidadania, o professor do século XXI, reclama um contínuo aperfeiçoamento com reflexões críticas sobre sua prática pedagógica. Ademais, é de suma importância contemplar discussões de cunho epistemológico que fundamentem os conteúdos trabalhados. Este conjunto de conhecimentos visa explicar os seus condicionamentos, sejam eles históricos, ou sociais, sejam lógicos, matemáticos, ou linguísticos, Aspectos que colaboram para a promoção da aprendizagem dos estudantes.

Finalmente, entendo que a consolidação do papel da escola através do processo de ensino-aprendizagem decorrerá da consciência do gestor, do professor, dos alunos e da comunidade a cerca de seus dilemas e os caminhos para superá-los.



#### 4. Considerações Finais

Esta composição vem demonstrar que vivemos num mundo plural, em constante desenvolvimento, com complexos processos que influenciam em todos os campos de nossa vivência demandados pela denominada sociedade pós-moderna. E, que, portanto, para acompanhá-los e resolvê-los, necessário se faz, buscar novos conhecimentos.

Entretanto, por considerar a situação atual relevante, incorporei vários temas que dizem respeito à sociedade atual e, por consequência, procurei demonstrar, segundo minhas leituras, alguns caminhos que perpassam pelos problemas circunstanciais, que desencadearam uma nova legislação educativa, que sucederam na aplicabilidade dos Temas Transversais, no modo de trabalhá-los transversal e interdisciplinarmente; aponte as dificuldades que os professores sentem em trabalharem sob tais modelos, até demonstrar a necessidade das formações continuadas como reforço as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. Por serem temas que estão em voga na atualidade, penso ser de suma importância ressaltá-los e levá-los ao conhecimento de outras pessoas que deste trabalho se utilizarem, com o intuito de ajudar no processo de desenvolvimento da sociedade.

É um modo também, de fazer com que as pessoas enxerguem as Instituições Educativas, principalmente as escolas e, claro os seus corpos técnicos, ressaltando os professores, com mais respeito e confiança dado o complexo trabalho que desenvolvem com vistas a tornar a sociedade mais consciente, humana e ética.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL – *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 05710/1988. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/MEC/CEB. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: 3ª e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, 1998.



Revista Igarapé  
Literatura, Educação e Cultura: Caminhos da Alteridade

- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/MEC/CEB. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Brasília, 2006.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/MEC/CEB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.393/96*. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/MEC/CEB. Resolução nº 4/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/MEC/CEB. Parecer CNE/CEB nº 07/2010. *Referenciais Conceituais*. Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/MEC/CEB. Resolução nº 7/2010 – *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/MEC/CEB. Resolução nº 2/2012 – *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 2012.
- BUSQUETS, M. D. Temas transversais em educação: bases para uma formação integral. In: MORENO, M. (Org.). *Temas transversais: um ensino voltado para o futuro*. São Paulo: Ática, 2003. p. 21-59.
- FERNANDES, M. I. A. *Política pública de proteção social à pessoa idosa: o caso dos Estados do Amazonas e Rondônia*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela – Espanha, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2003.
- GIROUX, H. A. *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ArTmed, 1997.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArTmed, 1998.
- MEIRIEU, P. *A Pedagogia entre o dizer e o fazer*. Porto Alegre: ArTmed, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: ArTmed, 1998.



Revista Igarapé  
Literatura, Educação e Cultura: Caminhos da Alteridade

- MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.
- MOTTA, B. *O homem, a sociedade, o direito, em Marx*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1978.
- PERRENOUD, P. *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ArTmed, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: ArTmed, 2001.
- RIBEIRO, D. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- SCHNETZLER, R. P. *Química Nova a Escola: concepções e alertas sobre a formação continuada*. Revista nº 16. São Paulo, 2002, pp.