

Integração de saberes investidos e desinvestidos na formação de professores

Integration of Wisdom invested and disinvested in the professor formation

Valdileia Carvalho da Silva

Egídio Martins

Doriedson do Socorro Rodrigues

Universidade Federal do Pará-UFPA

Cametá – Pará – Brasil

Resumo

O artigo analisa a formação de professores, especificamente os egressos do PARFOR, na perspectiva dos saberes investidos e desinvestidos nas atividades de trabalho. Pautamo-nos pela abordagem qualitativa, apoiados no materialismo histórico-dialético. A coleta de dados seguiu as orientações da entrevista semiestruturada e analisada, base das análises de conteúdo. Os resultados evidenciaram que a formação de professores se materializa nas atividades de trabalho escolar, numa integração dialética entre saberes investidos e desinvestidos. Conclui-se que a formação de professores, na perspectiva da integração de saberes, ajuda a analisar criticamente a realidade escolar, ao mesmo tempo em que possibilita materializar metodologias inovadoras no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, contribuindo para a formação de sujeitos comprometidos com as transformações sociais.

Palavras-chave: Formação de Professor; Integração; Saberes.

Abstract

This article analyze the professor formation, specifically the egress of PARFOR, in the perspective of wisdom invested and disinvested in the activities of work. We base ourselves on the qualitative approach, sustained by historical-dialectical materialism. The data collection was guidelines in the semi-structured interviews and analysed, based on content analysis. The results evidence that teacher formation is taking place in the work school activities, in a dialectical integration between wisdom invested and disinvested. It concluded the professor formation, in the perspective of integration wisdom, helps to critically analyze school reality, at the same time enabling innovative methodologies to be implemented in the process of teaching and learning of learners, contributing to the formation of subjects committed to social transformations.

Keywords: Formation in Professor; Integration; Wisdom.

Introdução

O presente artigo é parte de resultado de pesquisa sobre integração de saberes, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação, da Universidade Federal do Pará, a qual analisa a formação de professores da educação básica, especificamente os egressos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) no município de Cametá (PA), na perspectiva da integração de saberes investidos e desinvestidos nas atividades de trabalho. Os saberes investidos são produzidos nas atividades de trabalho, construído historicamente pelos trabalhadores ao longo do processo histórico; já o saber desinvestido é materializado nos espaços acadêmicos, seguindo-se formulação rigorosa, pautada metodologicamente nos moldes científicos (TRIQUET, 2010).

A luta pela formação inicial de professores é uma política pública necessária e urgente no contexto da sociedade atual. É evidente que a educação, por si só, não é capaz de conter os problemas sociais, porém contribuirá na reflexão para fortalecer o reconhecimento das condições básicas das relações humanas. A escola tem papel fundamental na formação de sujeitos comprometidos com uma nova sociedade, pautada na valorização e respeito do ser humano.

Dourado (2007) compreende que o papel da escola seria o de favorecer o fortalecimento da identidade humana na coletividade, no acompanhamento do ser social, nas ações educativas dos sujeitos, na formação integral humana — um processo articulado com a organização escolar e a formação de professores, principalmente daqueles que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Compreender a formação de professores como produto de integração de saberes nas atividades de trabalho possibilita construir proposta metodológica comprometida com a formação dos educandos, articulada com o contexto socioeconômico, político e formativo dos sujeitos mais interessados no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando formação de homens e mulheres capazes de analisar a sociedade a partir do contexto vigente.

Ao mesmo tempo, o professor constrói postura política que se contrapõe aos saberes instituídos pelo sistema de educação, contrapõe-se a uma ideologia que requer direcionar os saberes escolares para os princípios das normas do modo de

produção dominante, direcionando as práticas pedagógicas para uma concepção técnica, centrada no conteúdo, desvinculado da realidade dos alunos.

O presente estudo se articula com abordagem da ergologia, que por sua vez “busca compreender como as pessoas vivem as ‘dramáticas’ de uso de si em um mundo repleto de normas mais ou menos estáveis, ambíguas e anônimas, às vezes em desaderência¹ no tocante ao agir humano” (ECHTERNACHT; VERÍSSIMO, 2015, p. 1). *Dramática* significa que a história é um processo dialético, construído pela ação de homens e mulheres a partir do trabalho. “Dramática quer dizer que nunca vai deixar de acontecer alguma coisa, porque ocorrerão sempre esses debates, e ninguém vai poder escapar deles” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2015, p. 37).

Para direcionar as análises do objeto proposto, seguimos o questionamento: como os professores da educação básica, egressos do PARFOR materializam formação nas atividades de trabalho integrado entre saberes investidos e desinvestidos? Com base nesse questionamento, objetiva-se demonstrar que a formação de professores é produto da integração de saberes desenvolvidos nas atividades de trabalho numa relação dialética, rumo às transformações do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas.

O texto está dividido em quatro seções. Inicialmente, apresentaremos o percurso da pesquisa, relatando o método e a abordagem de pesquisa do estudo. Destacaremos ainda os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos da análise dos dados. No segundo momento, enfatizaremos os achados do estudo, demonstrando a integração de saberes investidos e desinvestidos às experiências dos professores pesquisados.

No terceiro momento analisaremos os achados da pesquisa, demonstrando os desafios da formação de professores nas atividades de trabalho. Demonstraremos ainda a formação de professores para além dos saberes no trabalho, reconhecendo que esses profissionais desenvolvem atividades que repercutem para além do espaço escolar. Por fim, as considerações finais, onde faremos uma síntese do estudo pesquisado.

O percurso da pesquisa

Integração de saberes investidos e desinvestidos na formação de professores

Apoiamo-nos no materialismo histórico-dialético, por compreendermos que esse método possibilita analisar os fenômenos pesquisados na perspectiva da transformação social, numa relação contextualizada. Pesquisar com base no materialismo “tem que dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto significa dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação não são apriorísticas, mas construídas historicamente” (FRIGOTTO, 1989, p. 73).

Ao analisar a formação de professores egressos do PARFOR na perspectiva dos saberes investidos e desinvestidos, faz-se necessário considerar o contexto histórico desses sujeitos, para compreender suas atividades materializadas nos diversos espaços formativos, como a família, a escola, os movimentos sociais, entre outros.

Apoiamo-nos ainda na abordagem qualitativa, de modo que esta permite analisar o fenômeno da pesquisa numa abordagem ampla, considerando o contexto socioeconômico, político e formativo dos professores pesquisados. “A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZOTTI, 1991, p. 79).

Como instrumento de coleta de dados, apoiamo-nos nas análises documentais, por serem registros históricos de uma determinada realidade, representando um contexto histórico do fenômeno pesquisado.

O documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas (CELLARD, 2008, p. 295).

Nesse sentido, analisamos os documentos legais que regem o PARFOR, entre eles o projeto político pedagógico do curso, o decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Para Cellard (2008), o documento é o único testemunho de atividade, do passado e do presente, que ajuda o pesquisador a desenvolver sua pesquisa. Valeremos ainda das entrevistas semiestruturadas, que permitem dialogar

diretamente com os professores sobre as atividades de trabalho, facilitando analisar o contexto histórico da formação dos professores pesquisados.

A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2002, p. 65).

Para analisar os dados, utilizamos análise do conteúdo, de modo que esta permitiu buscar, nas experiências de trabalho, elementos que nos possibilitaram rever inferências para encontrar possíveis resultados. Para Bardin (2012, p. 38), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A análise de conteúdo emprega técnica para analisar cada texto, verificando o núcleo do assunto que sirva de base para a investigação.

Os *lócus* desta investigação são três instituições escolares no município de Cametá, no estado do Pará: Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros, Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Nazaré e Escola Municipal de Ensino Fundamental Delclécio Filgueira da Ponte. As duas primeiras escolas localizam-se na sede do município; a última localiza-se na zona rural.

Os sujeitos da pesquisa foram professores egressos do PARFOR das turmas 2011.1 e 2011.2. A seleção dos entrevistados justifica-se por anos de experiência, pois são professores com mais de 10 anos de trabalho docente na educação básica, com idade entre 40 e 55 anos, com experiência de sala de aula desde o jardim ao nono ano do ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA).

A amostra é então constituída a partir de critérios de diversificação em função das variáveis que, por hipótese, são estratégicas, para obter exemplos da maior diversidade possível das atitudes a respeito do tema em estudo. Por variáveis estratégicas, entendemos aquelas que, em função de reflexões teóricas e dos estudos anteriores, pode-se estimar como sendo as que desempenham o papel mais importante no campo do problema estudado (THIOLLENT, 1982 p. 199).

Os entrevistados serão identificados com as quatro letras iniciais do alfabeto, ficando, portanto, Professor A, Professor B, Professor C, Professor D, que nas

Integração de saberes investidos e desinvestidos na formação de professores

citações diretas e indiretas são indicados por PA, PB, PC e PD, respectivamente, facilitando-se assim a identificação dos entrevistados ao longo do texto.

Integração de saberes investidos e desinvestidos nas experiências dos professores

Para tratar de saberes investidos e desinvestidos na experiência da formação de professores da educação básica, faz-se necessário considerar a compreensão da categoria *trabalho*, visto que a vida se produz pelo trabalho, numa engenhosa e dolorosa forma de caráter enigmático.

Em todas as sociedades, quaisquer que sejam os lugares ou as épocas, os homens e as mulheres trabalham, ou seja, envolvem seus corpos em uma atividade socialmente programada que visa a produzir os meios materiais de suas existências”. E, ao mesmo tempo, porque “todo o mundo não partilha a mesma concepção do trabalho (SCHWARTZ, 2011, p. 20).

A formação docente se materializa nas experiências do trabalho, numa relação de integração de saberes entre o vivido-experenciado no cotidiano de sua existência, com o vivido-experenciado como estudante, professor, pesquisador. A experiência é produzida nas ações de refletir, agir de homens e mulheres sobre os acontecimentos do mundo. “Refletir sobre *experiência* é problematizar a relação entre o sujeito e os condicionantes que o limitam e que, ao mesmo tempo, o estimulam a ser e a estar no mundo – ou com o mundo” (FISCHER; FRANZOI, 2018, p. 208).

Nas relações de trabalho na escola, os professores produzem saberes. “Saberes ditos investidos, em aderênciaⁱⁱ a situação de trabalho e de vida concretos” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2015, p. 52). Esses saberes não foram escritos em nenhum lugar, nem formalizados pelos processos educativos institucionais. Foram investidos nas experiências dos professores, construindo consciência, luta por melhores condições de existência e de trabalho no espaço escolar.

Vim de uma família humilde, mãe professora e pai feirante. Desde pequena vivo nesse círculo de familiares professores, tios e tias, ensinando e acompanhando crianças; vivia assistindo à correria da minha mãe, hoje não é diferente. Fui crescendo, vendo a minha mãe na correria de professora e gostando da profissão dela, comecei a gostar a partir disso (PC).

A formação do professor materializa-se muito antes de efetivar-se a profissão, de estar numa sala de aula; é uma construção que se inter-relaciona com diversos

contextos sociais, como a família, os movimentos sociais, entre outros. É uma decisão construída ao longo do processo histórico, que envolve trabalho, experiência e afetividade. É nessa angústia, consciência e luta de ser professor, que os saberes vão produzindo-se.

A experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá a cor à cultura, aos valores e ao pensamento; é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e pela prática que a produção é mantida. A razão dessas omissões se tornará clara quando examinarmos a outra expulsão, a expulsão da agência humana (THOMPSON, 1981, p. 112).

A experiência é formativa, pois proporciona consciência social, constrói valores, organiza o pensamento. A experiência construída pelos professores é um processo dialético; ao mesmo tempo em que se ensina, também se é ensinado, é um aprendizado constante. Schwartz (2010) afirma que a experiência só será formativa se os sujeitos se envolverem em sociedade, se se propuserem a ser ensinados, se agirem frente às dramáticas *do uso de siⁱⁱⁱ por si e pelos outros*, se produzirem os meios de sua própria subsistência.

Os saberes investidos no *corpo-si* dos professores pesquisados impulsionaram preparação para enfrentar o mundo ao redor de si e do trabalho. Para Trinquet (2010), o saber envolvido no *corpo si*, demonstra envolvimento com o corpo e com a alma, uma íntegra total do trabalhador. É nesse sentido que os pesquisados constroem subjetividade como elemento de inserir-se no mundo, de construir pensamentos próprios, fortalecendo posicionamento diante das relações sociais, principalmente com o trabalho.

Antes de ser professor eu era uma pessoa anônima, fui músico, ainda sou, às vezes ajudava meu pai na pesca, morávamos no interior e trabalhava na pesca, na lavoura do açaí. Com muita dificuldade começamos a estudar na cidade, depois que não teve mais como estudar no interior, pois tinha apenas a 5ª série; tivemos que mudar para a cidade, matriculei no supletivo, aonde completei meu ensino fundamental, depois entrei na Escola de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz. Naquela época ainda era feito um teste de seleção, não tinha vaga para todos, era feito uma seleção para cursar o magistério, como, por exemplo, hoje o vestibular que seleciona para entrar na universidade. Nesse tempo, poucas pessoas passavam para

Integração de saberes investidos e desinvestidos na formação de professores

poder cursar o ensino médio; graças a Deus passei na primeira vez que fiz a seleção (PD).

Construir subjetividade é inserir-se nas relações sociais, construir valores, posicionamentos, crenças etc.; é lançar-se ao mundo das relações humanas, aprendendo regras, condutas e a agir frente às normas antecedentes, compartilhando saberes culturais, políticos, econômicos e sociais. Os professores entrevistados constroem personalidades, identidades como profissionais da educação, nas relações com seus trabalhos, nas experiências construídas historicamente.

Toda memória individual é também social e que são as experiências vividas, no interior de uma sociedade e nos grupos de pertencimento mais próximos, que moldam tanto o caráter social quanto o interativo da memória coletiva. Para Halbwachs (2006), as experiências vividas são as que mais duram na memória e são mantidas e recuperadas, mesmo na sua modificação, de acordo com os interesses dos indivíduos referenciados pelos grupos sociais (MAGALHÃES, 2018, p. 77).

O saber investido se integra sobre os saberes desinvestidos nas experiências dos professores, possibilitando formação humana, integrando seu *corpo-si* na relação da profissão: “Os saberes profissionais seriam, então, a expressão da relação entre experiência e ciência nas situações de trabalho” (RAMOS, 2018, p. 146). Os professores aqui pesquisados compreendem as dificuldades de ser um profissional da educação; porém, na resistência da luta cotidiana, demonstram persistência, vencendo os desafios de ser professor.

Foi um desafio muito grande, primeiro porque o meu curso de magistério da Osvaldina considero que não foi muito bom, por vários aspectos; na época na escola falhava muito a energia, estudávamos à noite, numa semana, geralmente dois dias não tinha aula por conta da energia, estava em racionamento nos bairros da cidade, por conta disso considero que foi precária de conteúdo a minha formação. Mesmo assim não desisti, acreditei que era possível. E fui. Hoje sou professor e penso nisso para ajudar meus alunos (PD).

Não se forma professor de uma hora para outra; ele forma-se nas dificuldades, nas esperanças e desesperanças, nos desafios da realidade cotidiana, no movimento histórico. As dificuldades, nas experiências de trabalho, Schwartz (2011) chama *dramáticas*, uma realidade presente nas relações de trabalho, inserida pela lógica do

sistema. Uma das alternativas de superação é a renormatização no espaço de trabalho, desenvolvendo instrumentos renovadores capazes de ultrapassar as normas postas pelo sistema da educação.

Como já foi mencionado, a experiência é formativa, produz saberes investidos na aderência: “Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente” (CHARLOT, 2000, p. 60). A formação de professores se materializa na comunicação, na partilha do diálogo com seus pares, nas relações sociais. É um sacrifício que requer anúncio e denúncia das escolhas da assistência.

Os corpos humanos se fazem também pelas relações entre a memória coletiva e a individual e, por conseguinte, integram quadros sociais de ideias e valores, perenes e transformados sobre espaços e tempos construídos socialmente (CUNHA; CUNHA, 2015, p. 116).

A formação de professores materializa-se nas experiências históricas acumuladas, produto da socialização coletiva com seus pares; nessas relações produzem-se saberes investidos na aderência integrados aos saberes desinvestidos na desaderência da escola. Nessa integração os docentes desenvolvem consciência da necessidade de emancipar-se das normatizações inseridas no interior da escola básica.

A formação do professor é influenciada pela política econômica do modo de produção dominante, e, nessa perspectiva, a ideologia da classe detentora do poder material se apropria dessas políticas para manter e ampliar os saberes de professores articulados às estruturas destes do modo de produção: “O capital se mantém e cresce amparado na sua estrutura de dominação da força de trabalho na obtenção do lucro e consequente acumulação. Baseia-se no trabalho vivo e no trabalho morto” (LAUDARES, 2006, p. 103). As normas, as regras do sistema vigente contribuem para aprisionar a formação de professores à lógica dos princípios do capital.

Eu disse que Marx tornou visíveis as "regras" do capital. [...] Dessa maneira, ele pôde formular o conceito de um "modo" capitalista de produção, tanto como circuito do capital quanto como um modo de auto-reprodução, pelo qual o capital reproduzia as relações produtiva que permitiam sua própria reprodução. Esse modo de produção pôde então ser conceitualizado como uma estrutura integral, na qual todas as relações devem ser tomadas,

Integração de saberes investidos e desinvestidos na formação de professores

erroneamente como um conjunto, e na qual cada regra tem sua definição dentro dessa totalidade (THOMPSON, 1981, p. 171).

A formação de professores não está isenta das influências das normas do sistema vigente, daí os desafios de formação de professores na perspectiva da emancipação, pois os princípios ideológicos do capital interferem nos diversos espaços da produção do saber no trabalho, entre eles a escola. O currículo escolar é uma disputa de classe, de modo que a classe que detém o poder material requer manter e ampliar suas ideologias na produção dos saberes escolares. Por outro lado, há um movimento, que inclui um conjunto de trabalhadores da educação comprometido com uma formação para além dos princípios instituídos pelo sistema.

Ao contrário da opinião de certos praticantes teóricos, nenhum trabalhador conhecido pelos historiadores permitiu jamais que a mais-valia lhe fosse arrancada do couro sem encontrar uma maneira de reagir (há muitas maneiras de "fazer cera"); e paradoxalmente, por sua reação, as tendências foram desviadas e as "formas de desenvolvimento" se processaram de maneiras inesperadas (THOMPSON, 1981, p. 171).

A formação do professor encontra-se inserida num processo dialético, ao mesmo tempo em que é influenciada pela ideologia de um modelo de produção que se pauta na técnica, na manutenção do sistema, e reage rumo à transformação, compreendendo a necessidade de construir formação de professores na perspectiva da contraposição hegemônica.

No decreto do PARFOR, destaca-se que a formação do professor da educação básica deve ampliar os saberes já construídos: “XII – a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais” (BRASIL, 2009, p. 2). São princípios que revelam a necessidade de uma sociedade que considere a cultura, a política, a dimensão humana numa relação articulada com a formação de professor.

Em outras palavras, a atividade está em tensão entre o que está previsto pelos procedimentos, graças, de um lado, ao pensado em desaderência e, de outro, “à infidelidade do meio” (CANGUILHEM, 1999), às surpresas dos acontecimentos, ao “desafio da aderência” (SCHWARTZ, 2009). Onde se fala de subjetividade, eu proporia a noção de ‘*corpo-si*’ (DURRIVE, 2011, p. 52).

“O trabalho do professor é um trabalho difícil, porque as coisas para o ser humano, quando são impostas, se torna difíceis, fica difícil cumprir todas as ordens da

gestão escolar, do coordenador pedagógico e ainda atender o currículo que é fornecido a nós” (PA). Nessa experiência dramática os professores formam-se, constroem saberes críticos no e do próprio trabalho, reconhecem a necessidade de conquistar a autonomia como profissionais da educação: “A atividade humana aparece, assim, como a gestão indefinidamente renovada e sempre problemática de uma tensão entre o local e o atual, e entre os diversos graus de distância, de antecipação” (DURRIVE, 2011, p. 52).

Os professores, ao cumprirem suas atividades, cumprem também horários, currículo, avaliação e outras atividades que fazem uso *de si*, envolvendo suas capacidades intelectuais, afetivas, psicomotoras, inteligência que aprenderam sobre normas e a contestação dessas normas na desaderência, bem como utilizam sua capacidade intelectual para confrontar as normas e reelaborá-las de acordo com sua concepção.

Vejo a escola, de modo geral, como quem quer o bem do aprendizado dos alunos. Antes de ter o entendimento mais amplo, entendia que cada pessoa devia saber o que fazer: tu és adulto, tu sabes o que fazer; eu não via aquele outro lado, entendo que a pessoa se tornou adulto num ambiente ruim, por isso é mal-humorada e vem criar problema com todos na escola. Quando vejo algum problema, tento resolver sem criar outros problemas (PC).

A postura da professora no contexto da escola, representada na fala citada, demonstra responsabilidade de construir saberes junto com seus alunos numa concepção de valores humanos, do respeito, da compreensão das dificuldades socioeconômicas e políticas de seus alunos. Nessas experiências, os professores vão efetivando formação, numa relação de saberes investidos e desinvestidos nas atividades cotidianas do trabalho.

Foi no curso de Pedagogia que aprendemos mecanismos de como produzir e manusear a prática do meu trabalho. A gente melhorou muito, tanto profissional quanto humana de nosso trabalho. Depois que entramos na faculdade, aprendemos teoria, era muita prática que tínhamos antes da graduação. Após o curso, aprendemos as fases do desenvolvimento da criança, temos mais facilidade de aplicação das técnicas da aprendizagem em nosso trabalho (PD).

Integração de saberes investidos e desinvestidos na formação de professores

O curso de pedagogia do PARFOR oportunizou a integração dos saberes investidos e desinvestidos, corroborando para o desenvolvimento profissional, econômico, político e formativo dos professores entrevistados. O curso proporcionou aos sujeitos da pesquisa outra concepção de vida, outros saberes no cotidiano da escola. Estudando os entrevistados, verificou-se que ampliaram seus conhecimentos, aprenderam a inter-relacionar-se com as pessoas, compreenderam as dramáticas que o mundo oferece.

Marx e Engels colocaram foco na própria produção da vida material, no modo como os homens produzem a sua vida material, em suas relações de produção e suas forças produtivas, pois são estas que condicionam a vida social. Para pensarem e para se expressarem, os homens precisam estar vivos; e para viverem, precisam produzir a sua própria existência. Para entender o modo como os homens produziam sua existência, apontavam para a necessidade de se ter premissas que expressassem as relações dos indivíduos reais, de suas ações e de suas condições materiais de existência, perfeitamente verificáveis por vias empíricas (pela experiência) (LOMBARDI, 2018, p. 45).

Os saberes investidos-desinvestidos, como produto da experiência da formação de professores, são condições reais de vivência, de luta, de saberes. São saberes oriundos da aderência e da desaderência, que constroem o *corpo-si* dos professores no processo histórico de sua formação.

[...] as ideias constituem a representação daquilo que o homem faz, da sua maneira de viver, do modo como se relaciona com outros homens, do mundo que o circunda e das suas próprias necessidades. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina o mundo do pensamento (LOMBARDI, 2018, p. 46).

Os professores, ao mesmo tempo em que produzem saberes, investem em sua atividade profissional, propiciam novos caminhos *do uso si de si mesmos*; logo, identificam-se profissionalmente nas relações sociais, na socialização de saberes no contexto da escola.

Hoje compreendo as coisas, analiso que minha vida era rica, aprendi vivendo, acho que foi rica porque participava dos eventos que as escolas mais próximas de casa faziam em tempos festivos, por exemplo: festa de São João, dia dos Pais, das Crianças, das Mães; e às vezes eu jogava bingos para ajudar a escola, participava também do encontro de jovem nas igrejas católicas, viajava com eles para as comunidades, para as vilas e às vezes para outras cidades (PA).

É nesse movimento cotidiano, de contribuição, de atividade, solidariedade, que a profissão de professor é construída. São saberes materializados nas relações históricas das experiências de professores. Para Schwartz (2010), a experiência só é formadora quando possibilita aos sujeitos encarar os encontros da vida e fazer escolhas continuamente do uso de si mesmos: “O trabalho profissional não é resultado apenas da posse do conhecimento formal que fundamenta e delimita a profissão; porém, tampouco se constitui num conjunto de automatismos gerados e consolidados na experiência de trabalho” (RAMOS, 2018, p. 147).

Os professores que se pautam numa perspectiva crítica analisam as drásticas consequências promovidas pelas ideologias de uma classe detentora do poder material; ao mesmo tempo, contribuem como intelectuais orgânicos na organização dos diversos movimentos sociais em prol da escola pública, principalmente a escola básica.

Que todos os membros de um partido político devam ser considerados como intelectuais, eis uma afirmação que se pode prestar à ironia e à caricatura; contudo, se pensarmos bem, veremos que nada é mais exato. Dever-se-á fazer uma distinção de graus; um partido poderá ter uma maior ou menor composição do grau mais alto ou do mais baixo, mas não é isto que importa: importa, sim, a função, que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, intelectual (GRAMSCI, 1988, p. 15).

Na organização do partido político integram-se saberes investidos e desinvestidos, formando-se uma das alternativas de luta contra as estruturas do poder dominante, em prol da classe trabalhadora, uma atitude política capaz de direcionar a luta dos professores para a melhoria das condições de trabalho no espaço escolar.

Eu sempre fui muito ligada aos movimentos sociais, sempre participei do sindicato, embora nunca tenha sido associada; mas, por ser filha de agricultores, participei desses movimentos ligados ao sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, participava da igreja católica, APAAC, na época tinha muita formação por ela; também a questão da Pastoral da Criança, que foi bastante trabalhado no governo de 2002, foram programas voltados para a zona rural, para atender às mazelas da zona rural. Sou filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), e por conta disso muitas vezes somos mal compreendidos pela sociedade e acabamos sofrendo certas perseguições (PB).

Os movimentos sociais organizados — sejam de partidos políticos, movimentos religiosos, juvenis, estudantis etc. — são espaços de formação. Assim, os

Integração de saberes investidos e desinvestidos na formação de professores

professores são sujeitos da própria aprendizagem, de uma formação construída na experiência da vida em aderência, e mobilizam relações que se articulam aos saberes investidos e desinvestidos nos trabalhos que desenvolvem no contexto da escola básica.

A formação de professores para além dos saberes no trabalho

Os professores pesquisados, após concluírem o curso de Pedagogia pelo PARFOR, revelaram que ampliaram seus saberes sobre o processo metodológico de ensino-aprendizagem para desenvolver com seus alunos em sala de aulas da educação básica. Trata-se de um desafio de suma importância para o trabalho de professor, de modo que são saberes pautados no compromisso e responsabilidade pela transformação de si mesmo, da escola e dos alunos.

Viver e trabalhar faz parte da experiência de viver, é ir ao encontro do presente, que Yves Schwartz chama de “aderência”. Quem decide fazer algo deve enfrentar as provocações do momento presente. De acordo com a situação, o meio em que vive. Propõe resistências ou oferece apoios. A atividade humana aparece, assim, como a gestão indefinidamente renovada e sempre problemática de uma atenção entre o local e o atual, e entre os diversos graus de distância, de antecipação (DURRIVE, 2011, p. 52).

A luta dos professores por uma formação comprometida com a transformação dos saberes escolares demonstra postura política, práxis educativa, de profissionais críticos e, ao mesmo tempo, construtores de saberes para além dos currículos estabelecidos por uma lógica que defende a manutenção e ampliação de uma ideologia que favorece as estruturas dos saberes vinculados ao modo de produção dominante.

Um educador conscientizado procura uma forma de desmascarar a ideologia dominante e de criar em seus alunos uma atitude crítica. Em síntese, um educador que alimenta sua ação com a necessidade de formar um determinado tipo de homem e de sociedade fará de sua profissão uma práxis política explícita e consciente (GUTIÉRREZ, 1988, p. 45).

A formação política do professor não está restrita aos espaços de saberes desinvestidos, mas também abrange os espaços de saberes investidos, ou seja, as relações sociais, como a própria família, a escola, os partidos políticos, entre outros. É nesses espaços pedagógicos que o professor acumula saberes sobre a realidade do seu entorno, constrói concepção de mundo, identidade como profissional da educação comprometido com as transformações sociais.

A formação de professor é um processo histórico, materializado nas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Para Charlot (2000, p. 59), “nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo”. A formação de professor não é algo estático, linear, mas é conflituosa, efetivada nas relações de contradição da sociedade.

Sou filha de agricultores. Desde muito cedo, tive que me deslocar de minha localidade para dar continuidade aos meus estudos; estudei até a 4ª série no campo, depois passei a morar na cidade, para continuar os estudos. Desde cedo, já sabia que queria ser professora — sonho que realizei mais tarde, com ajuda de meus familiares e das pessoas que me orientavam (PB).

Nessa mobilização de saberes investidos e desinvestidos, os professores vão-se identificando como sujeitos intelectuais da história, comprometidos com a melhoria de condição de existência, e ao mesmo tempo preocupados com a realidade da educação. Por outro lado, assumem postura política, compreendendo a necessidade de contribuir com melhores condições no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. “Nossa formação/educação cotidiana se faz em processos complexos de contatos de saberes e com os sujeitos que os criam e recriam, permanentemente” (ALVES, 2002, p. 17).

A experiência no trabalho de professor é um dos espaços de formação, é uma referência de construção de identidade profissional, acúmulo não somente de saberes, mas de consciência, de reconhecimento da necessidade de continuar lutando em prol das mudanças no contexto da escola. A produção de saberes no trabalho não se efetiva na atividade isolada, mas nas ações coletivas dos professores, nas relações de diálogos, dos sonhos de um espaço melhor de trabalho.

Os saberes do trabalho e sobre a vida em sociedade são mediados pelos saberes de diversos protagonistas dos movimentos populares. São saberes que se tecem no cotidiano de luta política e ao, mesmo tempo, de sobrevivência; são saberes técnico-políticos que ora se confrontam, ora se complementam. Como construção histórico-social, os saberes se constroem na coletividade (portanto, não podem ser propriedade privada de um grupo ou classe social) (TIRIBA, 2009, p. 9).

Integração de saberes investidos e desinvestidos na formação de professores

Na escola os professores aprendem a dialogar com diversos sujeitos. Gramsci (1988, p. 9) afirma que “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. Compreende que a experiência é um dos caminhos que forma os intelectuais orgânicos”, sujeitos que compreendem o processo de ensino-aprendizagem como ato político, como espaço de formação dialética, entre professor-aluno e entre professores e outros sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1988, p. 6-7).

Os professores egressos do PARFOR revelam posicionamento de responsabilidade consigo mesmos e com a realidade da educação básica, uma postura construída com seus pares, com seus instrumentos de trabalho, com suas relações efetivas com aqueles que compõem a escola. São produções de saberes investidos e desinvestidos materializados nas relações de trabalho, que proporcionam concepções de sociedade, de educação para além do espaço escolar, contribuindo para o questionamento das ideologias do capital.

Mas toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos; toda situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros. Ora, nossa tese, mas este nosso é coletivo, é que todo este conjunto de normas, de saberes, de concentrados de história passada, não pode, em caso algum, determinar por si só o que vai se passar na atividade de trabalho (SCHWARTZ, 2003, p. 23).

A formação de professores egressos do PARFOR materializa-se na integração de saberes investidos e desinvestidos no contexto das relações de trabalho. É uma formação que ultrapassa a dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando analisar criticamente as ideologias do modo de produção dominante, de modo que essa postura se insere nos saberes escolares por meio das práticas pedagógicas, dos currículos escolares, entre outros.

Considerações finais

Tratamos de analisar a formação de professores da educação básica, egressos do PARFOR, na perspectiva da integração dos saberes investidos e desinvestidos nas atividades de trabalho. A compreensão dessa integração possibilita reconhecer as práticas pedagógicas do professor como instrumentos de transformação do processo de ensino-aprendizagem; ao mesmo tempo, reforça as análises críticas da inserção dos princípios do modo de produção dominantes nos saberes escolares.

O professor, antes mesmo de exercer sua profissão, já construiu um conjunto de saberes ao longo de sua existência. São experiências acumuladas que contribuem para a construção da identidade profissional, um processo dialético fundamental para o crescimento intelectual do professor como sujeito comprometido com as transformações sociais, principalmente nos espaços escolares.

São essas experiências que se integram aos saberes desinvestidos, produzidos nos espaços acadêmicos do curso de Pedagogia, que os professores vão construindo novos saberes. A formação de professores é um movimento dialético que integra os acúmulos culturais, relacionados com os conhecimentos sistematizados, que interferem na resignificação das atividades dos professores no cotidiano da escola.

A formação de professor é um desafio, pois suas experiências são materializadas nas dificuldades cotidianas, enfrentando a dura realidade do contexto familiar, dos movimentos sociais e das atividades de trabalho. É também um instrumento de luta para superar os desafios encontrados nas relações de trabalho, contrapondo-se às ideologias de um sistema de produção que impulsiona o fortalecimento dos princípios mercadológicos no contexto dos saberes escolares.

É nas atividades de trabalho que se dá a atuação do professor, num espaço que requer direcionar as normas, as regras e as condutas do professor nos moldes da produção dominante, um modelo de produzir que visa à acumulação de excedente, em prol de uma minoria, para manter e ampliar seus privilégios culturais, seu modo de viver; uma concepção de sociedade que se fundamenta na desigualdade social, na exclusão dos mais necessitados, impede o acesso e a permanência dos educandos humildes nos espaços escolares, alegando que esses sujeitos não possuem os

Integração de saberes investidos e desinvestidos na formação de professores

elementos básicos para participar da escola, e por isso, de uma forma ou de outra, são excluídos da sala de aula.

É contra essas normas instituídas que atua o professor comprometido com uma nova sociedade. Para isso, sua formação como profissional da educação necessita possibilitar o reconhecimento da realidade vigente, para contribuir nas transformações dos saberes escolares. A formação de professor que integra saberes investidos e desinvestidos tem mais possibilidade de analisar criticamente o contexto social da escola e avançar nas propostas de melhoria.

Portanto, a formação de professores se materializa na integração dos saberes investidos e desinvestidos, um movimento dialético materializado ao longo do processo histórico. É nas atividades de trabalho que o professor amplia sua identidade profissional, como sujeito crítico da realidade vigente, rumo às transformações do processo de ensino-aprendizagem, comprometido com a inclusão e formação do professor-aluno como sujeito de mudança.

Referências

ALVES, Nilda. A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professores. In: MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes; VICTORIO FILHO, Aldo. **Cultura e conhecimento de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa; São Paulo: Edições 70, 2012.

BRASIL, Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Daisy Moreira; CUNHA, Charles Moreira. Por entre corpos e memórias que habitam a docência. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 18, n. 26, dez. 2015. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/691>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28. n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

DURRIVE, Louis. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 47-67, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198177462011000400003&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 13 de dez de 2019.

ECHTERNACHT, Eliza; VERÍSSIMO, Mariana. Cheminement et perspectives de l'ergologie au Brésil. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). **L'activité en Dialogues**: entretiens sur l'activité humaine (II). Toulouse: Octarès Éditions, 2015.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRONZOI, Naira Lisboa. Experiência e Saberes do Trabalho: jogo de luz e sombras. In: MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; TIRIBA, Lia. **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: dilemas na educação do trabalhador. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1989.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais: In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som – um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. Trad. Antonio Negrino. São Paulo: Summus, 1988.

LAUDARES, João Bosco. As relações de trabalho numa sociedade capitalista: a sociedade tecnizada e capitalista. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, n. 2, p. 99-107, 1. sem. 2006.

LOMBARDI, Carlos. A experiência na concepção materialista dialética da história. In: MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; TIRIBA, Lia (Org.). **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando, 2018.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Experiência, memória, aprendizagem social e política. In: MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; TIRIBA, Lia (Org.). **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. A experiência no pragmatismo e na filosofia da práxis: uma reflexão para o estudo dos saberes profissionais. In: MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; TIRIBA, Lia (Org.). **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando, 2018.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. **Trabalho e Educação**, v. 12, n. 1, jan./fev. 2003. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7361>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? Trad. Daisy Moreira Cunha. Rev. Gilberto Icle. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 35-48, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11030>>. Acesso em: 25 dez. 2017.

SCHWARTZ, Yves. Intervenção, experiência e produção de saberes. Trad. Cristian Vieira. Rev. técn. Edna Maria Goulart Joazeiro. **Revista Serviço Social & Saúde**, Campinas, v. X, n. 12, dez. 2011.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). **Trabalho e ergologia II: diálogos sobre a atividade humana**. Trad. Marlene Machado Zica Vianna. Belo horizonte: Fabrefactum, 2015.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. Com textos metodológicos de Pierre BOURDIEU, Liliane KANDEL, Guy MICHELAT, Jacques MAÎTRE, Raniero PANZIERI e Dario LANZARDO. 3. ed. São Paulo: Polis, 1982.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TIRIBA, Lia. Saberes do trabalho associado. A autogestão no contexto do movimento popular de 25 de Abril, em Portugal. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 27; JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, 8, 2009, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009. Disponível em: <<http://www.academica.org/000-062/1400>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, número especial, p. 93-113, ago. 2010. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/arto7_38e.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2017.

Notas

ⁱ Pensar apenas em desaderência a vida social, o trabalho – e abrigar, assim, o prestígio de um saber especialista, é, de qualquer modo, *mecanizar* a vida humana, considerá-la como essencialmente analisável no polo de antecipação no qual o resto não seria mais que residual; é desconhecer seu afrontamento permanente aos desafios da aderência, os quais são sempre debates mais ou menos legítimos com as normas (SCHWARTZ, 2009, p. 267-268).

ⁱⁱ O pólo dos saberes investidos na atividade: refere-se à experiência prática e, permanentemente, recriadora de saberes através dos debates de normas que, no instante em que são conhecidos, jamais podem ser apreciados e controlados pelos saberes constituídos [...]. É por essa razão que o classificamos em aderência com a atividade estudada, como já foi referido. Aí é que reside o seu interesse e o que os tornam indispensáveis (TRINQUET, 2010, p. 104).

ⁱⁱⁱ A evolução do trabalho corresponde a uma capacidade especificamente humana, que o filósofo francês Yves Schwartz – o principal precursor da abordagem ergológica – chama de *uso de si* e que outros intitulam *auto-organização* ou *poder de agir* (TINQUET, 2010, p. 97).

Sobre os autores

Valdileia Carvalho da Silva

Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Colaboradora do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Campus Universitário do Tocantins/Cametá UFPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação-GEPTE/UFPA. E-mail: valdileiacarvalho@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9119-9841>

Egídio Martins

Doutor em Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação-GEPTE/UFPA. Docente da UFPA-Campus Universitário do Tocantins-Cametá/Pará. E-mail: egidio@ufpa.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1903-3908>

Doriedson do Socorro Rodrigues

Doutor em educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. E-mail: doriedson@ufpa.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5120-2484>

Recebido em: 15/07/2020

Aceito para publicação em: 31/08/2020