

A escola como espaço de formação continuada: tensões e possibilidades instituintes

*Bruna Ferreira<sup>1</sup>*

*“ É tempo de somar, subtraindo pela diminuição das certezas e arrogâncias para compartilharmos dúvidas e enigmas com os quais o futuro vai se fazendo.”  
(Célia Linhares)*

A formação continuada vem ganhando cada vez mais relevância na área da educação. Mas o que se entende por formação continuada? O que tem sido feito, em termos de políticas públicas, para que os educadores tenham essa continuidade garantida? Quais as tensões e possibilidades instituintes da escola como espaço dessa formação?

### Políticas Públicas de Formação Continuada

Rememorando a história da educação brasileira e resgatando as principais reformas do sistema educacional, percebe-se um caráter quase sempre reprodutor, prestando-se a adequar a escola e a formação que ela oferece às exigências do mercado (CANDAU, 1999), contribuindo para a manutenção das relações sociais tal e qual se apresentam.

Associado a esse processo, a educação brasileira vem sofrendo uma crescente desvalorização profissional e social de seus trabalhadores, o que se reflete na formação dos mesmos.

---

<sup>1</sup> Estudante de Pedagogia da UFF, bolsista Pibic/CNPq do Grupo ALEPH, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Célia Linhares

Convivendo com essa realidade reprodutora das reformas, projetos instituintes (LINHARES, 2000) são construídos na busca de inventar mais do que reproduzir, *compartilhando dúvidas e enigmas* e diminuindo *certezas e arrogâncias*. Acolhem as vivências das escolas em um projeto democrático-popular de sociedade de que participam partidos políticos, associações, sindicatos e movimentos sociais que buscam instituir uma outra ordem social e por isso nutrem os processos sociais e escolares de um constante empenho de construção-desconstrução-reconstrução. Por isso mesmo, estruturam um trabalho pedagógico com tempos e espaços mais dinâmicos e entrelaçados com a vida.

Reconhecendo a necessidade de um profissional que se envolva com esse novo cotidiano da escola e que possa intervir na construção e reconstrução desses projetos, propõem novas abordagens na formação de professores (FERREIRA, SANTOS & ALMEIDA, 2002). São propostas que vão a contrapelo das que estamos acostumados a ouvir sobre a formação continuada que utilizam termos como reciclagem, treinamento, capacitação, transformando a formação continuada em momentos estanques, afastados das vivências do cotidiano da escola (SANTOS, 2002) e desqualificando os saberes dos professores.

No Projeto Escola Cabana, de Belém – PA, a formação continuada dos profissionais da educação é garantida com a reorganização do tempo de trabalho, possibilitando a implantação das Horas Pedagógicas, momento que os professores dispõem para estudo e planejamento com seus pares na escola, reconhecido como parte integrante da jornada de trabalho do professor.

O projeto Escola Plural tem garantido importantes conquistas na luta pela qualidade na educação. Uma de suas principais características é o fato de ter surgido da pluralidade de experiências que muitos dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME) vinham realizando nos seus espaços pedagógicos cotidianos. Foram, sem dúvida, características específicas dos profissionais da RME que tornaram possível a implantação do Programa. Eles vinham elaborando projetos de trabalho nas mais diferentes áreas do conhecimento e possuíam uma história de participação nos movimentos sindicais,

lutando por melhores salários e por uma Educação voltada para os interesses das classes populares.

O Programa surgiu, assim, de práticas pedagógicas que transgrediam as estruturas hierarquizadas, burocratizadas e excludentes do antigo sistema de ensino. Esses profissionais burlavam a ordem ao construir parâmetros diferentes de avaliação; ao pensarem estratégias que garantissem aos alunos prosseguir o processo de escolaridade sem interrupção; a formação, no seu dia-a-dia, apesar das dificuldades impostas pela organização rígida do trabalho escolar; e, por fim, ao buscarem alternativas teórico-metodológicas que garantissem uma escola de qualidade, voltada para os interesses maiores da população. Para tanto, tem buscado assegurar aos sujeitos do processo educativo – alunos e profissionais da RME – condições para a construção cotidiana de uma educação plural.

No Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) encadearam-se práticas pedagógicas das escolas da Rede Municipal com as quais se elaborou o Projeto Político Pedagógico da escola Plural. Para dar maior alcance de sua política de formação, o CAPE quis possibilitar a ampliação da interlocução com profissionais de diferentes lugares, com as escolas e formadores de professores de outros centros. A formulação desta política inclui estratégias de formação continuada em serviço, consideradas exigências de melhoria da educação no município e, especialmente, um direito do profissional ao seu aperfeiçoamento e seu desenvolvimento. Esse centro se organizou inicialmente em oficinas cujo conteúdo eram os conteúdos curriculares. Os coordenadores dessas oficinas eram professores da Rede que, por um período de até dois anos cadastrados, passaram a investir nessa frente de trabalho. Além disso, houve um investimento da Secretaria em parcerias com instituições ligadas à Educação, principalmente as Universidades para assessorar ações do CAPE.

Sua atuação se faz nas escolas, visando uma melhor consolidação das equipes de trabalho com o intuito de investir num coletivo dos profissionais em atuação, procurando fazê-los sensíveis à multiplicidade de dimensões da

formação humana. Dentre as atividades promovidas pelo CAPE, destacamos o CAPP (Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica) e a Rede de Trocas, que reúne relatos, questões e debates sobre diferentes vivências e processos das escolas na implementação da Escola Plural para serem socializados.

### Tensões e possibilidades instituintes

Olhando para o nosso dia-a-dia, percebemos que não estamos sozinhos. Mesmo se moramos sozinhos ou trabalhamos trancados numa sala com um computador, nossa vida depende, necessariamente, de relações que estabelecemos com os outros. E é nessas relações que nos construímos e construímos o mundo.

E isso é relevante também no que se refere ao trabalho. Como nos fala MARX (1983)

*É justamente em seu trabalho exercido no mundo objetivo que o homem realmente se comprova como um ente-espécie. Essa produção é sua vida ativa como espécie; graças a ela, a natureza aparece como trabalho e realidade dele. O objetivo do trabalho, portanto, é a objetificação da vida como espécie do homem, pois ele não mais se reproduz a si mesmo apenas intelectualmente, como na consciência, mas ativamente e em sentido real, e vê seu próprio reflexo em um mundo por ele construído.(p. 101)*

Quando o homem não reconhece o seu próprio trabalho como seu e deixa de perceber que este, junto com o trabalho do outro, produzem sua existência não só como indivíduo, mas como espécie – coletivo - , MARX diz que ele é um

trabalhador alienado. E os riscos da alienação no trabalho do professor não são remotos. Como nos fala ARANHA (1996, p.26)

*(...)esses riscos persistem, sobretudo, na atuação desligada do contexto em que se vive, quando predominam práticas despolitizadas e esvaziadas de conteúdo ético. Também favorece a alienação a rotinização do trabalho, quando se mergulha na repetição enfadonha de fórmulas e se permite o prevailecimento de registros e controles burocráticos, esquecendo-se das situações emergenciais do contexto social e cultural em que se atua.*

Essas são questões extremamente relevantes quando se fala de professor reflexivo, professor-pesquisador. NACARATO, VARANI & CARVALHO (1998) trazem importantes contribuições para se pensar as condições de trabalho do professor, as tensões por eles vividas no cotidiano da escola e a exigência de ser um professor reflexivo. Como ser pesquisador da própria prática diante de tensões que envolvem relações perversas, controle externo, burocratização do trabalho e responsabilização do professor pelo fracasso ou sucesso de seus alunos?

Cabe aqui outra pergunta: o que se entende por reflexão quando se fala em professor reflexivo? Ou: o que se entende por pesquisa quando se fala em professor-pesquisador? CONTRERAS (2002), em sua crítica aos conceitos desenvolvidos por SCHÖN e STENHOUSE, salienta os limites da reflexão e da pesquisa que se esgotam na sala de aula e nos elementos da prática de cada professor. Suas propostas se aproximam da teoria crítica de GIROUX a fim de superar esses limites:

*... a reflexão dos docentes, deixada a seu próprio curso, pode se encontrar impedida de ir além de seus próprios limites, isto é, de ir além da experiência e dos círculos*

*viciosos nos quais se encontra atada. Sua reflexão não os levaria a analisar sua experiência como condicionada por fatores estruturais, ou sua mentalidade como dependente do contexto da própria cultura e socialização profissionais. Por esta razão, alguns autores justificaram a necessidade de dispor de uma análise teórica, uma teoria crítica, que permitisse aos professores perceber qual a sua situação. (CONTRERAS, 2002, p.156).*

E complementa:

*Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. ( pp. 157-8)*

Na superação desses limites, considero imprescindível repensar a relação universidade/ escola básica. Não uma relação em que a universidade tem muito, ou tudo, a ensinar à escola; em que as pesquisas trazem análises **sobre** a escola e prescrições **para** a escola, mas uma relação em que se possa construir junto, cada qual aprendendo e ensinando; pesquisas que se realizem **com** a escola.

Uma experiência muito marcante em minha trajetória, vivida e compartilhada de maneira especial com duas colegas, Mônica e Luiza, e com a professora Rejany Dominick, foi um trabalho de pesquisa realizado numa escola pública estadual da cidade de Niterói (FERREIRA, MOREIRA & SANTOS, 2003). Buscávamos identificar práticas que possibilitassem aos alunos uma escola com prazer. E aprendemos muito com as professoras dessa escola. Com força e determinação, num universo tão cheio de incertezas, acham fôlego para reinventar

a escola. Proporcionam às crianças um “saber com sabor” quando ensinam aos seus alunos conteúdos relacionados com a vida deles, quando os convidam para serem os poetas de suas próprias poesias, quando o antídoto usado para acalmar a agitação dos alunos em sala de aula não são gritos e sim a contação de história, funcionando como um “pó mágico”... Sem se darem conta, emergem de suas práticas formas de oxigenar a escola e proporcionar prazeres à aprendizagem dos alunos.

Uma das professoras com quem conversamos, num dado momento da entrevista, disse estar desanimada, sem esperança. Mas percebemos que essas palavras se contradiziam com a emoção que dela transbordava – até chorar ela chorou – quando falava das conquistas de seus alunos e das possibilidades que vê na escola.

Outra professora, com palavras carregadas um tanto de raiva, um tanto de súplica, dizia que a universidade precisa estar mais integrada à escola. Segundo ela, as tantas pesquisas realizadas já poderiam ter mudado muitos aspectos negativos da educação se seus resultados chegassem ao chão da escola. Sua fala demonstrava um ar messiânico quanto aos saberes produzidos na universidade, como se, em certa medida, só eles fossem legítimos e capazes de promover transformações. Porém, em sua prática, detectamos muitas iniciativas que estão proporcionando aprendizagens prazerosas a seus alunos, que estão contribuindo e muito para mudar a triste realidade da violência, por exemplo.

Com esse trabalho, percebemos, mais uma vez, o quanto as marcas históricas do processo de *pedagogização dos saberes* de que nos fala VARELA (1994) foi nos impregnando, foi *tatuando imagens-memórias em nossa corporeidade* (DOMINICK, 2003) de tal forma que fica difícil agora nos vermos como produtores de conhecimento. Mas nós os somos. E produzimos conhecimento de acordo com as experiências e questões que vivemos e compartilhamos no cotidiano. Não os *sujeitos desencarnados* pregados pelo pensamento moderno, mas *sujeitos encarnados*, como nos fala NAJMANOVICH (2001)

*O sujeito da objetividade não podia dar conta de si mesmo, porque não se via, era um homem desencarnado. (p.84)*

*O sujeito complexo, ao contrário, se sabe partícipe e co-artífice do mundo em que vive, um mundo em interação, de redes fluidas em evolução, um mundo em que são possíveis tanto o determinismo como o acaso, o vidro e a fumaça, acontecimento e linearidade, surpresa e conhecimento. (...) Um mundo onde a certeza é menos importante que a criatividade e a predição menos que a compreensão. (p.95)*

### Sem querer concluir

Com este trabalho, não gostaria de apresentar conclusões ou prescrições, mas abrir possibilidades para que possamos construir outras formas de pensar, viver e fazer a escola e a formação de professores. Formas essas que sejam realmente includentes e emancipatórias, que deixem para trás toda uma *lógica de guerra* (LINHARES, 2002) instaurada por uma razão e uma política dominantes, hierarquizantes, excludentes.

Gostaria de compartilhar um certo incômodo com os discursos polarizados, dicotômicos que atribuem à universidade o lugar de produtores de conhecimento e à escola o lugar dos práticos, dos técnicos, dos reprodutores; que dão a uns o direito de falar e silenciam outros, diferenciando *os que contam e os que não contam, os que têm voz (articulação fônica) e os que têm fala (articulação discursiva)* (RANCIÈRE, 1996).

Trabalhar numa escola implica, necessariamente, estar em meio a um coletivo de pessoas. Mas sabemos o quão difícil é fazer com que esse coletivo – várias pessoas num mesmo lugar – não seja um isolamento de indivíduos e sim um grupo que atua coletivamente. E, para isso, é preciso que haja diálogo, que

todas as vozes sejam ouvidas na construção de um objetivo comum e onde todos se sintam parte fundamental para que o objetivo seja alcançado. E que reconheçam a importância de suas contribuições – desde as decisões até a execução de suas atividades - , sem hierarquias ou discriminações. É como tentar definir qual o órgão mais importante do corpo humano: há uma interdependência entre eles; se um pára, prejudica o funcionamento de todo o organismo.

Reconhecendo o *inacabamento* (FREIRE, 1996) dos sujeitos e o constante movimento de criação e recriação que envolvem a vida do ser humano, suas memórias e seus projetos, e acreditando que ninguém melhor que os professores que estão dentro da escola, que conhecem a realidade de seu cotidiano, que sabem de suas necessidades e limitações, para propor maneiras de reinventá-la, aposto na escola como um espaço privilegiado de formação continuada dos profissionais de educação. Uma formação que reconheça os saberes da prática e que contribua para desalienar os professores, que lhes proporcione o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica, bem como o comprometimento com o coletivo.

Diante das dificuldades e desafios do cotidiano que tanto têm contribuído para o adoecimento, para o esgotamento físico e psíquico dos profissionais da educação (ALEVATO, 1999), fortalecer o trabalho coletivo me parece um caminho. Como nos aponta ALEVATO (1999, p.27)

*(...)se a escola onde trabalha contasse com uma organização grupal interna que favorecesse o desempenho coletivo, que realimentasse as energias e valorizasse as forças vivas, possivelmente nosso professor reagiria de forma diferente e enfrentaria a situação com menos sofrimento psíquico. Não estamos defendendo que ele devesse ignorar as condições efetivas ou a realidade que vive; pelo contrário, um grupo “vivo” não tenta “conviver com as circunstâncias”, mas as enfrenta como um desafio, sonha e investe no sonho.*

## Bibliografia

ALEVATO, Hilda. Trabalho e Neurose: enfrentando a tortura de um ambiente em crise. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de A. “As relações de trabalho”. In: \_\_\_\_\_. Filosofia da Educação. 2. Ed. ver. e ampl. – São Paulo: Moderna, 1996. Pp. 22-28

CANDAU, Vera. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio Flávio et alii - Currículo: políticas e práticas, Campinas, Papirus, 1999.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

Documentos da Escola Cabana.

Documentos da Escola Plural.

DOMINICK, Rejany. Imagens-memórias vividas e compartilhadas na formação docente: os fios, os cacos e a corporificação dos saberes. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, SP: 2003.

FERREIRA, Bruna., SANTOS, Maria Luiza. & ALMEIDA, Elaine. Entre reformas e movimentos instituintes: a formação de professores em contexto de reinvenção da escola. Trabalho apresentado no 4º CONED, São Paulo, 2002.

FERREIRA, Bruna., MOREIRA, Mônica. & SANTOS, Maria Luiza. Vivendo a esperança: possibilidades da escola pública. Trabalho apresentado no *Seminário PPP: outros percursos, novas perspectivas*, UFF, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LINHARES, Célia. Experiências instituintes em escolas públicas: memórias e projetos para a formação de professores, Projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq no terceiro semestre de desenvolvimento, UFF, 2000

\_\_\_\_\_. De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente. In: \_\_\_\_\_. & LEAL, M<sup>a</sup> Cristina (org.). Formação de Professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002

MARX, K. O trabalho alienado. In: FROMM, E. Conceito Marxista do Homem. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983

NACARATO, Adair M.; VARANI, Adriana.; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. (Orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: ALB, 1998, pp. 73-104.

NAJMANOVICH, Denise. "A linguagem dos vínculos: da independência absoluta à autonomia Relativa". In: \_\_\_\_\_. O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 65 – 96

RANCIÈRE, Jacques. O desentendimento – política e filosofia. São Paulo: Ed. 34, 1996. (Coleção TRANS)

SANTOS, Maria Luiza. Escola Plural, Escola Cabana, Escola Cidadã – Cidade

Educativa: laboratórios para a formação de professores. Trabalho apresentado no 12° *Prêmio Vasconcellos Torres de Iniciação Científica*, UFF, 2002.

VARELA, Julia. "O estatuto do saber pedagógico". In: SILVA, T.T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.