

Cotidiano e formação continuada de professores: a perspectiva dos supervisores escolares de uma rede municipal de ensino

Everyday school life and continued teacher education: the perspective from school supervisors from a municipal school system

Gilberto Ferreira da Silva

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação do Unilasalle/Canoas, Brasil.

Juliana Aquino Machado

Mestre em Educação e professora da Rede Municipal de Canoas, Brasil.

Natacha Scheffer

Professora do Centro Universitário Metodista do IPA e da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Mestre em Educação pela PUCRS.

Resumo

Nosso objetivo é compreender como os supervisores de uma rede municipal de ensino concebem o trabalho de formação continuada em serviço. Recorremos às contribuições do campo dos estudos sobre o cotidiano para amparar nossa discussão, procurando construir a necessária articulação entre teoria e prática. Defendemos a potencialidade do cotidiano escolar como estratégia para qualificar e reorientar as práticas formativas no ambiente escolar. Partimos do pressuposto que as ações que se produzem neste “espaçotempo” contribuem para a construção das identidades docentes, para a qualificação efetiva das práticas educativas e maximizam a formação continuada em serviço. Da análise das narrativas produzidas pelos supervisores escolares, a ideia de provisoriidade e incompletude do planejamento e do tempo para pensar sobre o que se faz são enfatizados. As estruturas de organização curricular clássicas que limitam as possibilidades de criação e de estabelecimento de ruptura com o cotidiano, visto como mera repetição, constituem-se como desafios para a assunção do espaço da escola como formador e auto formador.

Palavras-chave: formação de professores; formação continuada; cotidiano escolar, educação básica.

Abstract

Our goal is to understand how the supervisors of a municipal school system conceive of the work of continuing in-service education. We apply contributions from the field of studies on everyday school life to support our discussion, seeking to create the necessary articulation between theory and practice. We advocate the potential of everyday school life as a strategy to qualify and redirect training practices in the school environment. Our starting point is that the actions produced in this “spacetime” contribute to the construction of teacher identities and to the effective qualification of educational practices, while also maximizing the benefit of continuing in-service education. Drawing on the narratives produced by the school supervisors, the provisional and incomplete nature of planning and of time to think about one’s actions is emphasized. The classical structures of curriculum organization that limit the possibilities for breaking out of everyday life, understood as mere repetition, are challenges for establishing the school as a formative and self-formative space.

Keywords: teacher education; continuing education; everyday school life; basic education.

1. INTRODUÇÃO

A análise pretendida, sobre Formação Continuada de Professores, perpassa por uma dimensão fundamental a ser considerada: o cotidiano da escola e dos atores que a constituem. Levar em conta a complexidade das relações que se estabelecem no espaço da escola, propondo uma discussão sobre Formação Continuada alicerçada em tal questão, significa entender o cotidiano como um campo no qual diferentes construções se efetivam, de acordo com possibilidades e circunstâncias específicas de cada “espaçotempo”. A intrigante afirmação de António Nóvoa (2009) reforça nosso ponto de partida para este trabalho: “Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (p.19).

Nos colocamos a caminho para realizar a análise de como os supervisores compreendem a formação continuada em serviço, ou seja, no espaço da escola. Para dar conta de nosso propósito organizamos este trabalho em quatro momentos. O primeiro deles apresenta a discussão sobre a noção de cotidiano, explorando algumas referências e problematizando o quanto a ideia de cotidiano pode contribuir para se pensar e repensar a ação educativa realizada com os educadores em serviço. No segundo evocamos a noção de formação continuada em serviço, destacando a importância desta modalidade de formação no espaço de trabalho. No terceiro momento apresentamos o percurso da construção dos dados da pesquisa e, no quarto, procedemos à organização das narrativas obtidas e sua consequente interpretação. Finalmente, apresentamos, em formato de síntese, alguns dos achados da análise.

26

2. ESTUDOS SOBRE/COM O COTIDIANO E/COM A ESCOLA

Evidencia-se cada vez mais, o interesse de pesquisadores (Ferraço, 2008; Oliveira e Sgarbi, 2008; Warschauer, 2001), acerca do conceito “cotidiano” e dos estudos sobre este tema, especialmente de forma a tentar compreender como os sujeitos vão significando suas vidas e suas relações a partir de suas vivências diárias e rotineiras. Assim, se faz necessário acionar a compreensão que se trabalha em relação à noção de cotidiano. Os estudos (Esteban, 2007), contemplando esta discussão, apontam para a importância em compreender a complexa realidade em que se movem os sujeitos na educação, assim como a compreensão do cotidiano que, no dizer de Ferraço, é visto “como redes de

fazeressaberes tecidas pelos sujeitos cotidianos” (Ferraço, 2007:77). É Ferraço que questiona a pertinência de definir o que é o cotidiano, correndo o risco de aprisionar algo que define como efêmero, passageiro, inusitado, caótico, levando, inclusive, à impossibilidade de se continuar trabalhando com o próprio cotidiano, pois já não seria marcado pelo caótico e pela imprevisibilidade, mas uma previsibilidade resguardada pela elaboração/definição conceitual que se construiu, e, portanto, “engessada”. Ainda assim, faz parte do universo acadêmico a cultura de apresentar/explicitar, de se “filiar” a determinadas abordagens e correntes teóricas a que “sustentam” elaborações interpretativas. Como resolver esse problema, então? Ferraço propõe que a alternativa seria a mudança estratégica do lugar clássico do pesquisador que institui a relação sujeito objeto (pesquisador/pesquisado) para o lugar de quem considera os sujeitos como protagonistas que permitem a efetivação da pesquisa levada a cabo pelo pesquisador. Portanto, nesta lógica, o pesquisador encontra nos sujeitos parceiros ao invés de sujeitos objetificados. Com isso, afirma Ferraço, a legitimação de estudos que considerem o cotidiano só é possível quando ganha sentido na vida cotidiana e é realizado com as pessoas que praticam esse cotidiano, sendo significativos para as redes que configuram o cotidiano (2007:78).

É nesta mesma direção que Certeau (1996) acentua a ideia de cotidiano: «(...) o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente» (p. 31). Ou ainda para Certeau «[...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada»(p.31). Assim, ao trabalharmos com a valorização do que nos acontece no cotidiano escolar e elevarmos a um patamar de referência para o trabalho de formação continuada em serviço, estamos intencionalmente proporcionando a ruptura com este cotidiano, pois ele deixa de ser o que nos acontece, como quer Certeau, para passar a ser algo que é resultado de uma intencionalidade voltada para a modificação deste cotidiano, naquilo que preconizamos neste trabalho, identificado como transformação do cotidiano.

A perspectiva da pesquisa com o cotidiano na educação está vinculada a um interesse pelas “artes de fazer” (Certeau, 1994) dos sujeitos, buscando compreender suas regras próprias, seu desenvolvimento, encontrando sentidos nos

saberes e valores que permeiam suas práticas e táticas próprias. Dessa forma, a pesquisa a partir do cotidiano da escola se capacita para captar as “artes de fazer” realizadas pelos sujeitos atores que constituem o *espaçotempo* da escola.

Pensar o cotidiano da escola significa inicialmente concebê-lo como um espaço relacional permeado por uma complexidade, onde a individualidade está vinculada necessariamente a um caráter de coletividade. Esta individualidade, presente na atividade que exerce cada sujeito no espaço da escola, está profundamente impregnada por questões que são também coletivas e, portanto, remetem para a ultrapassagem das diferentes formas de hierarquização de saberes. O que ganha evidência nesta direção é justamente a capacidade de escuta do cotidiano e sua complexidade. Das interações entre os diferentes atores do conhecimento, que ganham sentido na medida em que estabelecem a relação com o coletivo-social. Para Oliveira e Sgarbi (2008): ao considerar o enredamento entre os diferentes *saberesfazeres* presentes na vida cotidiana e entre eles e as formas de inserção social e de interação entre os diferentes sujeitos na tessitura de redes de conhecimentos, essa horizontalização permite também revalorizar o caráter necessariamente coletivo dessa criação e, daí, a necessidade de reconhecer que as lutas emancipatórias são, elas também, necessariamente coletivas (grifo do autor). (p.83-84)

28

Nesta direção coloca-se como imperativo enfrentar a desobstaculização das relações que impedem que o coletivo assuma papel preponderante nas tomadas de decisão e com isso garanta, de fato, a participação do coletivo nessas decisões e a solidificação do comprometimento individual que acaba por fortalecer o projeto coletivo. Ao considerar o cotidiano como elemento importante para se pensar a formação continuada dos educadores, estamos na verdade, propondo que o vivido no e do cotidiano seja elevado a outro patamar que não o da mesmice ou da mera repetição. A formação continuada desencadeada no espaço da escola constitui uma das facetas do processo de desenvolvimento e formação que ocorre durante a trajetória dos docentes, ou seja, durante o período em que o sujeito exerce sua profissão. Analisar a formação continuada, enquanto processo de formação e autoformação, levando-se em conta as diversas variáveis implicadas neste processo direciona o olhar para uma trajetória que é constituída de forma individual, mas que se faz também coletiva, forjada a partir de diferentes vivências e imersa em contextos que são também plurais. É na verdade a assunção do inusitado, vivido no cotidiano, como bem demarca Certeau (1996), por aquilo que nos prende desde o interior, recolocado em lugar que merece ser analisado, contemplado, refletido, pois é no cotidiano onde a vida acontece, onde a docência se traduz nas ações. Assim, pois, considerar estes *saberesfazeres* significa elevar a um outro lugar estes acontecimentos e fazer a interrupção.

A ação docente na escola e a constituição das identidades docentes neste mesmo espaço proliferam práticas que, ao mesmo tempo em que *reproduzem*, também *produzem* de forma criadora e criativa, atualizando antigos conceitos, revitalizando compreensões e possibilitando o revisitar das práticas. Talvez, seguindo aquilo que tão bem Certeau (1996) denominou de “táticas”, ou seja, na verdade apresentando continuidades e permanências. Os fazeres no espaço da escola parecem estar carregados destas permanências, por vezes invisibilizadas, por outras visíveis. Invisibilizadas quando o professor elabora o discurso no cotidiano atribuindo à formação inicial, aquela ofertada pelo universo acadêmico, um lugar sem importância para sua constituição profissional, e de outro lado, alude à prática, aos “fazeres” como os grandes responsáveis pela sua trajetória formativa profissional.

É nesta perspectiva que a escola precisa ser entendida como ponto de partida e de chegada da formação docente, tomando como objeto de capacitação a solução das necessidades e problemas dos sujeitos da escola e da própria escola em si enquanto instituição, ou seja, das questões cotidianas que se apresentam. Conforme afirmam Oliveira e Sgarbi (2008),

Os processos de criação de conhecimento científicos são, portanto, todos eles, processos sociais nos quais as estruturas sociais, as relações de poder, as circunstâncias do momento, as possibilidades da competência científica e da vida pessoal dos pesquisadores, os *espaçotempos* nos quais tudo será pensado, vivido e produzido se enredam, (...). (grifos do autor). (p.72)

29

O entendimento da escola enquanto espaço de construção de um conhecimento que é científico, mas que também se constitui pedagógico, alicerçado na recusa ao senso-comum enquanto elemento limitador de uma ação criativa e criadora, constitui este lugar como lócus de efetivação dos entrecruzamentos entre esta instituição, seus atores, seus tempos, espaços e a sociedade em que estão inseridos, anunciando a potência da produção do conhecimento que emerge desta assunção do cotidiano, no dizer de Oliveira e Sgarbi (2008): “A partir desse entendimento, o cotidiano não pode mais ser percebido nem como *espaçotempo* dissociado dos espaços de produção do conhecimento, nem como *espaçotempo* de repetição e mera expressão do chamado senso-comum” (p.72). A escola se apresenta como um lócus em que pode ser efetivado “todos esses entrecruzamentos, é o *espaçotempo* da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais” (Oliveira e Sgarbi, 2008: 72 - grifos do autor).

Ao preconizarmos esta perspectiva no trabalho de formação de professores e apostar que a formação em serviço pode ser uma alternativa produtiva e produtora de novos modos de fazer educação, defendemos a importância do voltar-se para a articulação entre universidade e o contexto da educação básica, seguindo o que Oliveira e Sgarbi (2008) acentuam: “Daí a extrema importância de aprofundar seu estudo e desenvolver a compreensão de sua complexidade intrínseca para pensarmos a realidade social e as possibilidades emancipatórias que nela se inscrevem” (p. 72). É nessa direção que centramos nossa atenção no próximo ponto deste trabalho.

3. NOTAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O termo “formação continuada” aponta para a compreensão de um processo que se efetiva após a formação inicial, que foi realizada na maioria das vezes na universidade. Para Carvalho (2005), é preciso investir em uma postura de recusa do significado da formação continuada limitado apenas a treinamento, cursos, seminário, palestras, etc., de forma a emergir uma nova conceituação deste termo e de forma a encontrar seu foco na ação dos educadores no cotidiano da escola. Assim, direcionar tal dimensão para a formação continuada em serviço realizada na escola, é pensar este espaço prioritário de trabalho como uma alternativa da viabilidade de consecução de propostas e ações pedagógicas que estão alicerçadas no trabalho coletivo e refletido/reflexivo, buscando a construção de alternativas que estejam de acordo com as necessidades e especificidades de cada instituição, a partir da compreensão da realidade e contexto em que se insere.

30

É neste sentido que Nóvoa (2004) analisa a formação continuada, partindo da premissa de que a mesma necessita constituir-se em um “trabalho de pensar o trabalho”, investindo na pessoa e na valorização de sua experiência, tanto na profissão e nos seus saberes, através do trabalho sobre o que os professores já sabem, quanto na escola e nos seus projetos.

Temos investido e apostado na ideia de que a formação continuada deva ganhar uma evidência no espaço da própria escola, pois é neste ambiente em que se dá o trabalho do professor, e portanto, a formação pensada como um ato que faz parte do cotidiano e não como algo que rompe o cotidiano. As construções que se realizam e efetivam dentro da formação continuada na escola não atuam somente como meios formativos dos sujeitos enquanto docentes,

mas como possibilidade de formação de um coletivo docente que, ao somar conhecimentos, esforços e discussões, constrói a sua prática em um processo que se inter-relaciona com as práticas dos demais. Para Tardif (2002) trabalhar não é somente executar um trabalho, mas fazer algo consigo mesmo, na medida em que o próprio trabalho modifica a identidade do trabalhador, já que ela carrega as marcas da atividade do sujeito. Para o autor, os saberes ligados ao trabalho são temporais, assim como a identidade, que se constitui em um processo. Os saberes dos professores, sendo plurais, compósitos e heterogêneos, ajudam a constituir a identidade individual e coletiva do sujeito docente e vão sendo construídos e dominados progressivamente, pois os conhecimentos e maneiras de ser coletivos se efetivam a partir da integração e participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho.

Carvalho (2005, p. 97) analisa que o “aumento da atribuição da importância ao professor como centro do processo de formação continuada, atuando como sujeito individual e coletivo do saber docente de experiência feito em sua relação com o saber científico” significaria o professor ganhando vez e voz, através da legitimação de um espaço que é seu, na medida em que atua de forma cada vez mais ativa. Assim toma-se esta perspectiva de compreensão sobre formação continuada neste trabalho.

Identificada com esta direção a noção de autoformação que adotamos ampara-se naquilo que Warschauer (2001), esclarece, para a autora autoformação diz respeito a “aprender por si mesmo” priorizando o papel do aprendente. Tem por função “traduzir a inversão da perspectiva da instrução-transmissão para aprendizagem-apropriação, assim como a mudança do behaviorismo para o construtivismo e do estagiário-a-formar para o sujeito aprendente” (p.129). Compreender a formação continuada de professores como, igualmente um espaço de vivências formativas, nos remete para a valorização do que se vive no/com o cotidiano.

4. SOBRE O PROCESSO DA PESQUISA COM OS SUPERVISORES ESCOLARES: DESCREVENDO A PRODUÇÃO DOS DADOS

Recorremos aos dados produzidos na pesquisa de campo junto a um grupo de quatro supervisores atuantes em quatro escolas da rede municipal de ensino de Canoas. O roteiro utilizado com os supervisores escolares, um de cada escola, foi composto por oito questões que mobilizaram a produção da narrativa oral.

As questões contemplaram elementos da formação acadêmica até a trajetória profissional; finalmente exploramos a experiência e compreensão sobre formação continuada, tanto aquela oferecida pela rede municipal quanto a que ocorre no cotidiano escolar. Sobre este último aspecto reside nosso maior interesse neste momento.

Neste trabalho lançamos mão da valorização da oralidade como estratégia para adentrar-se no mundo cotidiano de educadores e de suas formas de conceber e organizar as ações educativas, tomando como pressuposto a concepção de Josso (2007) que defende a narrativa como uma forma de resgatar na memória fragmentos da experiência e das práticas realizadas para aprender com elas. A recuperação das experiências de vida, através das narrativas, coloca em evidência esses aprendizados ao organizar e traduzir em discurso estas práticas.

Para a análise e tratamento preliminar das narrativas lançamos mão das contribuições propostas por Bardin (1977), sendo que a proposição dos três pólos cronológicos preconizados pela autora servem de inspiração para o tratamento dos dados: o primeiro, a pré-análise seria o período de intuições, da definição dos temas e objetivos, o momento da leitura flutuante. O segundo, a exploração do material refere-se à apreciação sistemática das decisões tomadas, à codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas e o terceiro, o tratamento dos resultados, diz respeito à delimitação de inferências e à interpretação dos dados. Na análise exposta aqui neste trabalho apresenta-se o resultado deste processo já sistematizado a partir de nosso objetivo.

32

Os supervisores escolares entrevistados possuem formação acadêmica semelhante: magistério em nível médio e Pedagogia, com habilitação em supervisão escolar em nível superior. Todos eles possuem um tempo grande de atuação na área da educação, ou seja, acima de 15 anos. A experiência docente, com anos iniciais, é também um ponto em comum entre eles. Fica evidente a multiplicidade de experiências docentes dos supervisores entrevistados, durante sua trajetória profissional. Com relação ao tempo de atuação na supervisão escolar, todos os entrevistados possuem já uma caminhada que não se mostra recente, ou seja, os supervisores atuam há, no mínimo, 6 anos na função, sendo que alguns deles já possuem mais de 15 anos na função.

A opção por explorar, neste trabalho, as narrativas produzidas pelos supervisores escolares refere-se ao fato de ser este profissional que no espaço da escola é o responsável primeiro por dar conta dos processos formativos em serviço, ainda que na referida pesquisa, o trabalho de produção de dados, em seu

conjunto, tenha privilegiado outros atores, tais como: gestores, assessores da rede e professores de uma forma em geral. Identificamos os supervisores em seus extratos de narrativas a partir da codificação S1 (Supervisor 1, 2, 3, 4).

5. O COTIDIANO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO

Partindo dos pressupostos da análise de conteúdo, realizamos o tratamento das narrativas procedendo em um primeiro momento a leitura preliminar, ou conforme denomina Bardin (1977), a pré-análise. Uma vez familiarizados com o conteúdo, passamos a sistematizar as categorias que mais evidenciavam contribuições para provocar a reflexão sobre nosso objeto de estudo neste artigo. Nesse sentido iniciamos nossa incursão pelo processo de sistematização e reflexão, destacando o quanto a formação continuada em serviço, no espaço da escola, muitas vezes é utilizada como uma denominação ao espaço periódico e sistemático organizado no calendário escolar, também chamado de “Reunião Pedagógica”. Este é, certamente, um momento privilegiado de discussão e construção coletiva, mas no entanto, é importante problematizar a formação continuada enquanto um processo que se estabelece no cotidiano da escola e das relações que o permeiam rotineiramente. Assim se refere um dos supervisores entrevistados: “Eu acho muito importante, eu acho que até deveria ter mais formações do que realmente a gente tem, porque eu acho que tu só vai crescer se tu tiver sempre uma formação, tiver sempre um estudo, se tiver uma sequência” (S1).

Nesta direção Ferrazo (2008) afirma que “[...] quando habitamos o cotidiano das escolas, encontramos dificuldades em responder “quando”, “como” e “com quem” acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, dentre outras questões” (p.39). Aqui retomamos a ideia da ruptura deste cotidiano como elemento potencializador da intencionalidade necessária para a realização da formação em serviço no próprio espaço da escola, ou seja no cotidiano escolar, onde a ação educativa acontece, e nos acontece. Continua Ferrazo (2008): “De fato, se nos situarmos em meio às redes cotidianas das escolas, e junto aos seus sujeitos, a resposta para essas questões é uma só: acontece tudo ao mesmo tempo e com todos!” (p.39)

Dessa forma, pensar o cotidiano da escola como formação implica que se amplie o olhar para o contexto espaço-temporal em que se insere, bem como aos elementos externos que influenciam ou determinam as relações que dentro dela são estabelecidas.

Mas o nosso professor aqui ele é bastante crítico, ele não aceita as coisas impostas, a gente tem que usar assim bastante de democracia, sabe, tem que colocar sempre para o grupo decidir. Daí o grupo decidindo eles aceitam. Agora, quando vem assim, imposto determinadas coisas, como eu vou te colocar da “Ação em Rede¹” (...). (S1)

Levando-se em conta os conceitos de autoformação e formação continuada como processo, torna-se praticamente impossível determinar quando, como, com quem e onde inicia e termina este trabalho. Dizer que ele se resume ao espaço determinado para o “encontro coletivo”, conforme já citado, seria assumir um ponto de vista simplista e desconsiderar a riqueza do cotidiano e das vivências diárias na constituição do professor enquanto docente, da mesma forma que desconsiderar que o cotidiano da escola é afetado, igualmente, pelo externo a ela. Assim seguimos o que Warschauer (2001) tão bem aponta: “No paradigma que se constrói, aprender está identificado com o vivo do ser vivo, de modo que, enquanto houver vida, haverá aprendizagem. Entender a formação de professores em sintonia com esta visão é pensá-la como ação permanente, contínua” (p.133). É apostar no trabalho e na vida do próprio profissional da educação em ação cotidiana, é potencializar realmente o que acontece na escola e na ação docente como elemento para ser fecundado na reflexão que reverbera para a própria qualificação da nova intervenção que acontece e nos acontece no espaço da escola. Assim “é pensar em todos os espaços de vida do professor como espaços de aprendizagem e de formação” (Warschauer, 2001: 134).

34

É neste sentido que a formação continuada em serviço ganha evidência, apostando no espaço da escola como o lócus privilegiado para que a qualificação da prática aconteça, esta defesa não é excludente de outros espaços e modalidades formativas, mas é afirmativa de um lugar que historicamente foi desconsiderado.

O espaço da intervenção do supervisor educacional com o professor, numa relação bilateral, onde ambos são “formadores” e “formados” no cotidiano de seus trabalhos, constitui um lugar rico de possibilidades formativas. No entanto, segundo Warschauer (2001) para que uma atividade individual ou coletiva seja significativa do ponto de vista da formação, é necessário uma ação sobre elas, “convertendo-as em oportunidades formativas” (p. 272). É necessário que as

¹ Ação em Rede: Ação, proposta pela mantenedora, na qual, em uma das semanas próximas ao final do trimestre, todos os professores da escola devem “parar” o trabalho que estão desenvolvendo, realizando um trabalho de recuperação da aprendizagem. Tal ação objetiva, também, a redução dos índices de baixo rendimento dos alunos.

intervenções e discussões sejam pontuais, fundamentadas, debatidas, estudadas, para que possam ser potencializadas e promovam avanços significativos do ponto de vista das práticas pedagógicas. O relato de um dos supervisores é elucidativo nesta direção:

A oportunidade que todo mundo tem de crescer junto. É isso, vou resumir nisso, não importa o tema, não importa o que está sendo trazido, (...). Porque na minha opinião, a escola é uma família, a gente fica no mínimo 8 horas da vida da gente aqui dentro... e a gente fica mais com os colegas do que com os filhos, às vezes. Então, é uma construção, é um momento que a gente tem pra estar junto, para falar o que pensa, o que sente, o que está gostando, o que não está gostando, mas não só de malhar, sabe... ou então só de reclamar, ou falar só de salário, sabe.. Não é isso, a formação tem que ser assim, alguma coisa que cresça ... professor, equipe, para o aluno crescer... é assim que eu vejo com 100% de certeza. (S4)

A formação permanente, mais do que uma ação isolada, precisa ser um pressuposto que permeie todas as ações da escola, levando em conta os sujeitos que dela fazem parte. O planejamento do processo formativo deve considerar, especialmente, as necessidades e demandas advindas do próprio cotidiano, através da observação realizada por todos os atores envolvidos, num olhar atento, que busca indícios que possam auxiliar na resolução de questões imprescindíveis. Ou, seguindo poeticamente Ferraço e Gomes (2013), como “oficineiros da vida cotidiana” (p. 475).

O enredamento pelo cotidiano e no cotidiano parece consumir os profissionais da educação em uma malha que sufoca e, ao mesmo tempo, provoca a ação, a narrativa a seguir demonstra o quanto revela-se um cotidiano que exige peripécias:

[...] a minha mesa é isso aqui, é livro, é material, que eu não consigo terminar uma coisa e começar outra, então eu começo a planejar uma reunião ou ver material pra professor, já deixo separado aqui, daqui a pouco já tem que fazer coisa pra entregar pra secretaria, entra um professor aqui que deu um problema numa sala, tem que resolver problema de disciplina. (S2)

O conflito com a demanda cotidiano e a incapacidade de ruptura com a demanda que “engole”, sufoca, revela o que e em que os supervisores acaba por dispendir o seu tempo. São ações tramadas em um cotidiano que acontece, o inusitado que ganha corpo e asoberba de compromissos este profissional que se empenha por responder de forma satisfatória ao coletivo ao qual pertence. E segue este mesmo supervisor relatando: “Então hoje a supervisão aqui na

nossa escola pelo menos, mas eu acredito que na grande maioria das escolas municipais é como se fosse um polvo. Tu tens uma cabeça e vários braços que tu tens que dar conta porque tem que apagar o incêndio". (S2)

Ferraço (2008) ao refletir sobre as possibilidades efetivas de formação em serviço, tendo a escola como locus desta formação defende "um processo de formação continuada que aconteça em meio às redes cotidianas, evocando questões específicas, mas que não se reduzem ao local, e assumindo o cotidiano vivido enquanto *espaçotempo* de análise da complexidade da educação" (p. 21-22).

A implantação de um processo de formação continuada, enquanto pressuposto de ação, favorece o rompimento com o individualismo docente, na medida em que todos se co-responsabilizam pelo desenvolvimento e enriquecimento das aprendizagens dos envolvidos, promovendo responsabilidades e compromissos coletivos. Embora assumindo papéis diferentes no cenário da escola, cada sujeito coloca-se trazendo suas vivências e conhecimentos, possibilitando que haja uma alternância no movimento de quem ensina e de quem aprende e possibilitando momentos em que todos aprendam e/ou ensinem ao mesmo tempo, como bem relata a supervisora:

36

No início do ano a gente faz um levantamento, do que que eles gostariam de trabalhar, com quais assuntos e de que forma. Aí é feito o projeto e é mandado pra aprovação. Aí no mês a mês a gente tenta cumprir o que foi combinado com eles. Claro que vai existir alguns momentos que tu vai ter que colocar a tua necessidade, como agora a gente tá com a necessidade de passar para os professores os índices, o Regimento, a Proposta, pra mudar, porque vai ter que ser objeto de estudo para o ano que vem (S1).

São marcas de um cotidiano que se faz e que se impõe, orientando um fazer educativo que alia capacidades de mediação entre o imediato a ser resolvido e o que pode ser relegado para mais tarde. Um exercício que dialoga o tempo todo com as reais condições de trabalho e com o próprio ritmo do viver a educação. E poderia ser diferente? Na aposta que fazemos neste momento, como formação continuada que reconhece e valoriza o cotidiano como espaço formativo, procuramos pautar os motivos que justificam esta aposta. A complexidade que permeia os sujeitos da educação, traduzidos neste momento pelas vozes dos supervisores criam um distanciamento do que pesquisadores tem apontado para este potencial formador. Exemplo disso é a afirmação de Canário (2006):

A otimização do potencial formador dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formadoras que propiciem que as experiências vividas no cotidiano profissional transformem-se em aprendizagens, a partir de um processo de autoformação, marcado pela reflexão e a pesquisa, em níveis individual e coletivo. (p.74)

Seguindo o raciocínio deste pesquisador, resta-nos perguntar como se daria esta “otimização do potencial formador”, ou ainda, como se institui nesta realidade de demandas urgentes a “criação de dispositivos e dinâmicas formadoras”. Talvez uma possibilidade de encaminhamento objetivo desta questão seria pensarmos a elaboração de estratégias que, como já afirmamos anteriormente, criem as condições de ruptura com o cotidiano como mero espaço da repetição e da mesmice, para então, dar condições à experimentação de processos autoformativos como apregoa Canário (2006).

Assim como no planejamento que o docente realiza de sua aula, na formação continuada a análise diagnóstica das necessidades coletivas e individuais fornece indícios sobre o caminho a percorrer e incita os profissionais a pensarem estratégias de trabalho para responder a estes desafios.

É sempre outras demandas, outras prioridades, outras coisas que aparecem, e a gente acaba deixando essas coisas sempre. Mas a gente tem conseguido organizar, tem conseguido fazer, mas não do jeito que a gente gostaria, até porque assim, são duas horas por mês, então tu não consegue, porque tem o administrativo também, acaba sempre precisando falar algumas coisas, não tem momentos assim pra se reunir, tipo tem uma atividade e tu precisa ter uma reunião com o teu professor, pra poder organizar, montar aquilo ali, e tu não consegue. Então as coisas vão indo. A gente sofre tanto com isso [...] (S3)

37

Da mesma forma, uma avaliação preliminar da caminhada percorrida possibilita uma reorientação, caso necessário, de forma a potencializar os momentos e oportunidades de formação continuada, estes entendidos como imersos no cotidiano. Embora momentos formativos pontuais sejam importantes ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola, é preciso fomentar uma formação continuada na perspectiva colaborativa, pois como apontam Oliveira e Sgarbi (2008).

o fazer cotidiano aparece [...] como espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais e, sobretudo, como importante espaço de formação” uma vez que os professores, em seus fazeres cotidianos modificam suas práticas em virtude das circunstâncias e também em um

processo de formação/autoformação através de seus próprios processos de reflexão (nem sempre voluntários ou conscientes) e das interações “com colegas, obras e autores da área ou de cursos formais. (p.46-47)

Rui Canário (2006) aponta que um dos principais aspectos de uma formação centrada na escola consiste em reforçar o potencial formativo do próprio ambiente de trabalho, através das formas de trabalho e situações informais, que frequentemente são desvalorizadas, aproveitando, de forma “consciente e deliberada e para efeitos formativos as situações e os mecanismos de socialização, cujos resultados são, em muitos casos, imprevistos, invisíveis ou indesejáveis.” (p. 81). Por este caminho, nos parece que a aposta na construção da relação entre universidade e educação básica carece, e já vem tarde, de um maior entrosamento, de uma melhor articulação. É Canário (2006) quem nos auxilia a pensar nesta direção ao afirmar que: “É esta articulação ente novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação ‘centrada no contexto organizacional’ que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas (p. 74).

38

Ao considerar o cotidiano da escola e das relações que se estabelecem, como um terreno fértil de possibilidades formativas, a escola passa a assumir um compromisso que caminha desde a observação/escuta sensível e cuidadosa das situações que permeiam o dia-a-dia da instituição, até a ação que se efetiva a partir desta. Esta observação/escuta sensível pode fornecer subsídios para implementar este trabalho, nutrindo o planejamento das reuniões pedagógicas e constituindo-se num processo que não se esgota em momentos pontuais, mas permeia o trabalho desenvolvido por todos os atores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A clássica versão da formação continuada em espaços formalizados, sistematizados e estruturados desde o movimento de fora (teoria/universidade) para dentro (prática/escola) revela sinais de esgotamento no campo da formação continuada de professores. As relações entre estes dois campos exigem novos modos de construção e de estar. O cotidiano, conforme demonstramos neste trabalho, se impõe como a exigir um lugar de credenciamento nesta relação, pois há muita informação neste campo que historicamente ficou desvalorizada, relegada, sequer considerada nos debates e estudos sobre formação continuada de professores e que agora cobra o seu lugar. Retomar antigas discussões

sobre outras perspectivas anunciam as possibilidades para a construção de um novo modo de pensar e organizar a formação continuada. É nesta direção que apostamos na formação continuada em serviço no espaço da escola.

Para que este espaço seja um *lócus* formativo é preciso que haja um projeto, uma intencionalidade, característica inerente ao ato de praticar educação. O que demanda por parte dos educadores e como vimos neste trabalho, especialmente por parte dos supervisores, um dos primeiros responsáveis pela formação continuada no espaço da escola, reais condições de estabelecer a ruptura no cotidiano, para justamente com o que ele (o cotidiano) oferece construir outros modos de fazer a prática educativa. Ou seja, transformando em possibilidade real a assunção do vivido no e pelo cotidiano em elemento fundante de formação e autoformação. É neste jogo que ingressa a universidade com seu aparato, tanto teórico do conhecimento e das condições para a produção do conhecimento, quanto com seus recursos humanos que permitem um olhar cuidadoso e criterioso para o que se vive e assim contribuir para eleger as estratégias que serão postas em práticas, na parceria fecunda com a educação básica para criar a necessária ruptura do e no cotidiano escolar.

Precisamos reforçar o que já temos feito em outros trabalhos, sobre o quanto acreditamos que a educação básica pode avançar um projeto de educação de qualidade para as gerações mais jovens se a cultura acadêmica instalada nos meios universitários se propor a construir esta parceria anunciada. Isso implica igualmente em rupturas com práticas clássicas constituindo o deslocamento para ambientes e espaços que em grande medida estarão no externo ao “mundo universitário”. Eis aqui uma outra questão, ou se quisermos, para reafirmar com Nóvoa (2009): “Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos” (p. 22).

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. (1977) *Análise de conteúdo*. Ed. rev. e actual. Lisboa: Edições, 70.
- CARVALHO, J. M. (2005). O não lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.28, p. 96-107, jan/abr 2005.
- CERTEAU, M. (1994) *A Invenção do Cotidiano*: 1. Artes de Fazer. Petrópolis, Vozes.

- CERTEAU, M; GIARD, L; MAYOL, P. (1996) *.A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar*. Petrópolis, Artes de Fazer.
- CANÁRIO, R. (2006) *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre, Artmed.
- ESTEBAN, M. T. (2007). Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Cadernos CEDES*, Abr, vol.27, no.71, p. 9-17.
- FERRAÇO, C. E. (2008). *Cotidiano escolar, formação de professores e currículo*. São Paulo, Cortez.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Maria Regina Lopes (2013).. Sobre as redes que tecem *praticaspolíticas* cotidianas de currículo e de formação de professores/as. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 464-477, set./dez. 2013. Endereço Eletrônico: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/ferraco-gomes.pdf> Acesso em 14/08/2015.
- JOSSO, M.-C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- NÓVOA, A. (1997) Formação de Professores e formação docente. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- NÓVOA, A. (2009) *Professores Imagens do futuro presente*. Portugal/Lisboa, Educa.
- _____. *A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho*. Portugal: Número Zero, Abril de 2004. Entrevista conduzida por João Rita.
- OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (2008) *Estudos do cotidiano e educação*. Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- TARDIF, MAURICE. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: VOZES, 2002.
- WARSCHAUER, C. (2001) *Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.