

A FORMAÇÃO CONTINUADA POR ÁREAS CURRICULARES: POSSIBILIDADES E LIMITES DE CONSTITUÍREM-SE COMO “COMUNIDADES INTERPRETATIVAS”

DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera – UFES – taniadelboni@terra.com.br

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Introdução

Este trabalho trata de uma investigação sobre como professores e professoras praticam o espaçotempo de formação continuada a partir das reuniões das áreas curriculares de 5.^a a 8.^a séries do Sistema Municipal de Educação de Vitória, Espírito Santo. As reuniões de área são constituídas por encontros quinzenais institucionalizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), com horários garantidos semanalmente, nos quais professores e professoras de uma mesma disciplina se reúnem para discutir questões da própria área do conhecimento, ou outras decididas pelo grupo de professores e o coordenador de cada área. Optamos aqui em fazer um recorte da nossa dissertação de mestrado defendida em 2006, analisando as possibilidades e os limites dessas reuniões constituírem-se como “comunidades compartilhadas”.

Esclarecemos, entretanto, que, ao analisar como esse espaçotempo de formação é praticado por professores e professoras, não pretendemos desconsiderar o *locus* privilegiado onde tal formação se efetiva: a escola. Como afirma Azevedo (2004, p. 8), “É nesse contexto - o do cotidiano escolar - que são forjados os docentes. Nele se aprende a ser professor sendo professor”.

Acreditamos que, nesses espaçostempos das reuniões de área, professores e professoras praticam “maneiras de fazer” e “maneiras de utilizar” (CERTEAU, 1994) que representam o cotidiano de sua formação, já que há diferentes espaçostempos de formação. Defendemos que essas reuniões de área podem ser assumidas do ponto de vista da análise do cotidiano, não do cotidiano da escola, mas do cotidiano da formação de professores e professoras, pois são espaçostempos de construir e desconstruir, ouvir, falar, silenciar, criar, transformar... São os espaçostempos de deixar as vozes falarem também das bordas, das fronteiras nas quais muitos/as de nós, professores e professoras, nos encontramos.

Os caminhos percorridos...

Procuramos inscrever nossos passos – cremos que mais ziguezagueantes que regulares – nas observações das reuniões de áreas e entrevistas com 27 professores e professoras e com os 10 coordenadores e coordenadoras das áreas do conhecimento de 5.^a a 8.^a séries do Sistema Municipal de Ensino de Vitória: Artes, História, Português, Inglês, Geografia, Educação Física, Ciências e Matemática. Optamos por delimitar os trabalhos, tanto de observação como de entrevistas, no período de fevereiro a junho de 2005, o que totalizou 300 horas de observação das/nas reuniões e 37 entrevistas. O critério para a escolha dos/as professores/as entrevistados/as foi a frequência deles/as às reuniões do ano de 2004. Foram escolhidos/as os/as professores/as efetivos/as que tiveram de 80% a 100% de assiduidade no ano de 2004, acreditando-se que são essas pessoas mais presentes que sustentam e inscrevem suas marcas nos grupos de reuniões de área.

Para nós, existe uma multiplicidade de tentativas, de possibilidades, de caminhos e descaminhos, em que, com a ajuda do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que nos ensinou a trabalhar com pistas, indícios e pormenores, deparamos com uma imbricada rede de atravessamentos, cujos limites, incerteza e incompletude assumimos, como sujeitos que pesquisam com sujeitos. Para Morin (1996, p. 285), “[...] o pensamento complexo não é o pensamento completo; pelo contrário, sabe-se de antemão que sempre há incerteza”. Nosso olhar não pretendeu captar tudo o que estava à volta, até porque, em nossa subjetividade, nós selecionamos o que queremos ver, o que achamos relevante. Assim como na entrevista somos nós que selecionamos a voz do outro, na observação somos nós que direcionamos nosso olhar para “inventar a realidade” (VON FOERSTER, 1996, p. 65).

Apesar de termos consciência de não conseguirmos apreender a totalidade em qualquer situação, procuramos analisar: os espaçotempos praticados (CERTEAU, 1994), os não-lugares (AUGÉ, 1994), as redes de subjetividades (SANTOS, 2001), a rebeldia do cotidiano (OLIVEIRA, 2003), as abobrinhas e trocas de figurinhas (AZEVEDO, 2004), os diálogos entreouvidos nos entrelugares das reuniões de área (CARVALHO, 2005), a produção de sujeitos e subjetividades de professores/as e os movimentos instituintes (LINHARES, 2001), a tessitura do conhecimento em rede (ALVES, 2002), a invenção dos currículos (FERRAÇO, 2004), além de tantas outras emoções, atravessamentos, marcas...

Reconhecendo os limites que nos são impostos como sujeitos encarnados, apesar das complexas redes que nos atravessam, assumimos nossa incapacidade de corporificar

toda a paisagem que se colocou (ou que nós mesmos colocamos) diante de nós, pois “o enfoque da complexidade implica sempre a aceitação de incompletude” (NAJMANOVICH, 2001, p. 62).

A formação continuada de professores e professoras: pressupostos teórico-metodológicos

Muitas têm sido as discussões sobre formação continuada, por isso pretendemos aqui apresentar o que entendemos e defendemos como um espaçotempo de formação continuada de professores e professoras. Para tanto, buscamos referências a partir de alguns fios teóricos trazidos por autores como Augé (1994), Certeau (1994, 1995, 1996) e Santos (2001, 2002, 2003).

Acreditamos numa formação continuada que se dá em processo, num espaçotempo praticado, entendendo *lugar praticado* conforme nos apresenta Certeau (1994), que remete a uma coletividade, a marcas, a desenhos que vão sendo traçados, que vão sendo tatuados pelos e nos sujeitos.

Vamos encontrar também em Augé (1994) possibilidades para ampliarmos a discussão sobre *lugar*. E é a partir de Certeau (1994) que Augé apresenta o que chama de *lugar antropológico*, entendido como “[...] aquela construção concreta e simbólica do espaço que não poderia dar conta, somente por ela, das vicissitudes e contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles a quem ela designa um lugar, por mais humilde e modesto que seja” (AUGÉ, 1994, p. 51).

A partir de então, e sem pretender um enquadramento dentro de um conceito fechado, estanque, o que não caracterizaria o que Certeau considera um *lugar praticado*, reconhecemos como formação continuada a legitimação de um lugar de trocas, compartilhamentos de experiências, de sentimentos, tensões, embates, enfim, de inúmeras possibilidades de movimentações, de ser e estar num lugar. Desenvolvendo, criando, trocando saberes e fazeres os/as professores/as inscrevem-se em um espaço entendido como esse “lugar praticado” de que nos fala Certeau. Sendo assim, ao praticar, marcar, viver o espaçotempo instituído como participantes e praticantes, professores e professoras tornam-se autores e autoras de um lugar coletivamente ocupado. Ao praticar esse cotidiano de formação, professores e professoras vão inventando e reinventando esse espaçotempo, onde

movimentos instituintes vão sendo engendrados, à medida que o conjunto de conhecimentos e subjetividades se tornam interligados, atuantes e interativos. Uma experiência instituinte supõe uma organização que vai renascendo, reacendendo e iluminando mediante ações praticadas, mediante movimentos que vão surgindo das margens, de fora, do não instituído.

Acrescentamos outros fios que se juntam aos de Certeau e Augé, ampliando a noção de lugar, para o que Santos (2002, p. 333) tem chamado de heterotopia: “Em vez da invenção de um lugar situado algures ou nenhures”, o autor propõe uma deslocação radical dentro de um mesmo lugar – o nosso. Esse deslocamento tem como finalidade “permitir uma visão telescópica do centro e uma visão microscópica de tudo o que o centro é levado a rejeitar para reproduzir a sua credibilidade como centro. O objetivo é experienciar a fronteira da sociabilidade enquanto forma de sociabilidade” (SANTOS, 2002, p. 333).

Defendemos, assim, um processo de formação continuada que se dá numa relação entre o local e o global. Uma vez que nosso espaço imediato de atuação – a escola – está localizado numa dada localidade, devemos analisar as complexas redes nas quais ela é enredada pelas práticas sociais. A escola, como espaço local, singular, próprio, tem sido atravessada por questões globais e discursos hegemônicos. Analisar e problematizar tais questões faz parte de um processo de formação continuada realizada nas/das/com práticas de seus sujeitos, a partir do nosso lugar: o cotidiano vivido.

Parafrazeando Santos (2003, p. 73), a relação local e global em nossas vidas é tal qual os rios, que nascem das nossas práticas locais e arrastam consigo as areias de nossos percursos moleculares, individuais, comunitários, sociais e planetários. Temos que transformar o local numa forma de percepção do global. Dentro desse “local”, faz-se necessário incentivar as vozes para que os conhecimentos de professores e professoras sejam recuperados, resgatados, pois como sujeitos, somos produtores de conhecimento. O conhecimento é processo, é contínua transformação e (re)criação. E essa transformação e recriação podem e devem ser (re)significadas para que adquirem sentido no cotidiano das existências sociais e culturais vividas, rumo a uma transformação social emancipatória (SANTOS, 2002).

Neste contexto, propomos também, para um processo de formação continuada, o que Santos (2002, p. 27) apresenta como sociologia das ausências e sociologia das

emergências. Numa sociedade como a nossa, marcada por tantas opressões e dominações, marcada por universalismos ou totalidades, marcada pela colonização do Norte em relação ao Sul, em que a ciência moderna se manteve onipresente, faz-se necessário lançarmos mão de instrumentos emancipatórios para a invenção de novas cidadanias a partir da sociologia das ausências para identificarmos “[...] os silêncios e incompletudes das culturas, das experiências e dos saberes [...]” (SANTOS, 2003, p. 26). Portanto, torna-se um grande desafio reconhecer-se e reconhecer o outro como produtores de conhecimento.

Defendemos esse espaço/tempo de formação como forma de autoconhecimento e reconhecimento do/no/com o outro, para que os sujeitos possam narrar-se conjuntamente e não ser narrados/enquadrados pelo pensamento hegemônico. Como professores e professoras, muitas vezes fomos e somos alijados/as do processo de construção de nossa própria formação, de sermos reconhecidos/as como autores/as de nossa própria prática pedagógica. O autor, então, apresenta a necessidade de uma teoria da tradução: “[...] que torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos actores colectivos ‘conversarem’ sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam” (SANTOS, 2002, p. 27), buscando reinventar os caminhos da emancipação social. Sendo assim, o processo de formação continuada deve proporcionar possibilidades de descobertas para além do instituído; faz-se necessário proporcionar, perceber tantas outras/novas possibilidades que são engendradas no espaço cotidiano.

Enredamos nossos fios com Oliveira (2006, p. 98), que aponta a sociologia das ausências como proposta de uma base político-epistemológica para pensarmos um projeto emancipatório de educação, a partir do momento em que indica caminhos possíveis de alargamento do presente para o desvelamento das margens/limites que a dominação nos impõe. A possibilidade de tornar visíveis as práticas por meio da “arqueologia das existências invisíveis” leva-nos ao que Santos chama de sociologia das emergências, com vistas a contrair o futuro para que possamos construí-lo a partir do alargamento do presente, do vivido, do criado, do (re)significado, do lugar praticado.

As reuniões de área como “comunidades interpretativas”: entre a denúncia e o anúncio

Buscamos ampliar nosso debate sobre esse espaçotempo de formação, para o que Santos (2001, 2002) chama de “comunidades interpretativas”, entrelaçando-o ao clamor que Freire (1992, p. 91) faz sobre “[...] a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós mulheres e homens”. Vamos puxando fios que vão ligando-se a outros... Vamos, com Santos (2001, 2002, 2003), entrelaçar-nos com outros/as autores/as, com professores e professoras, em busca de diálogos, entendendo o diálogo como possibilidade de conflito, harmonia, tensão, tudo junto, e não “ou uma coisa ou outra”.

As “comunidades interpretativas” estão inseridas na proposta de Santos (2001, 2002) de contribuir para a constituição de um paradigma emergente, já que nos encontramos numa “sociedade intervalar”, numa fase de transição paradigmática, entre o paradigma da modernidade e um novo paradigma, ainda sem nome, que o autor, por ausência de nome, chama de pós-modernidade.

Esse período de transição paradigmática tem implicações não apenas no plano epistemológico – da ciência moderna rumo a um conhecimento pós-moderno – mas também no plano societal, com implicações políticas, sociais e culturais. E, ao propor como paradigma emergente “um conhecimento prudente para uma vida decente”, o autor instiga-nos a problematizar o conceito de emancipação social, fazendo uma escavação arqueológica em busca de indícios, pistas de saberes e práticas sociais, em diferentes contextos, lugares e campos, para ampliar a noção de emancipação: “O meu interesse é identificar nesses resíduos e nessas ruínas fragmentos epistemológicos, culturais, sociais e políticos que nos ajudem a reinventar a emancipação social” (SANTOS, 2002, p. 18).

O paradigma da modernidade traz duas formas de conhecimento: o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação. Para o autor, “todo saber é saber sobre certa ignorância e, vice-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber” (SANTOS, 2002, p. 78), pois a ação de conhecer se constitui numa trajetória que vai de um ponto de ignorância para um ponto de conhecimento, opondo-se à idéia de que a ciência moderna produz a única forma válida de saber. O conhecimento-emancipação implica uma trajetória entre o colonialismo (estado de ignorância) e a solidariedade (estado de saber); o conhecimento-regulação é uma trajetória entre o caos (estado de ignorância) e a ordem (estado de saber).

Santos sugere para a reconstrução do conhecimento-emancipação a transformação da solidariedade em forma de saber, contrapondo-se ao colonialismo, que “consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conhecer o outro a não ser como objeto” (SANTOS, 2002, p. 81). E é esse “conhecimento-reconhecimento” que Santos designa por solidariedade. O conhecimento-emancipação, apresentado por Santos (2002), assume-se incompleto e local, sendo criado, disseminado e organizado através de discursos argumentativos (SANTOS, 2001, p.109; 2002, p. 95). Seu caráter local (que favorece a proximidade) e argumentativo apresenta as comunidades interpretativas como possibilidade de um espaço de interlocução para se construir o conhecimento-emancipação.

A noção de incompletude e inacabamento de toda forma de conhecimento traz em si a possibilidade do diálogo, da abertura ao outro, da busca pelo encontro/confronto entre as diversas formas de interpretar a realidade. Assim, “a ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório” (SANTOS, 2002, p. 81). Nesse diálogo com Santos (2002), percebemos o quanto professores e professoras têm buscado, nas reuniões de área, movimentos de trocas, discussões, diálogos, movimentos *de* encontro *ao* outro e *com* o outro, assim como encontramos conflitos, embates, sugestões, solidariedade, enfim, movimentos de emancipação transformados na possibilidade de uma comunidade interpretativa. E o estar junto com o outro é apontado pelos professores e professoras como uma grande possibilidade para a formação, assim como, conforme já nos referimos anteriormente, o espaço/tempo de formação se caracteriza como lugar praticado coletivamente.

É justamente esse ambiente gostoso, descontraído, você está entre professores, tem oportunidade de estar expressando opiniões, vendo coisas novas, a gente pode ouvir também as opiniões dos colegas. É um momento de entrelaçamento da nossa realidade [dos professores] e do conhecimento, sem procurar uma homogeneidade ou uniformidade (Professora Andréia).

O fato de você estar junto é um negócio ímpar, porque normalmente a gente não tem essa possibilidade, e muito menos de reunir com um certo tempo para discutir. Juntar é algo que possibilita, propicia... (Professora Maria).

Carvalho (2003), a partir da concepção de Santos (2001) sobre a comunidade interpretativa, vem trabalhando com o que chama “comunidade compartilhada”, baseada também no princípio da comunidade, solidariedade e coletivo que aponta

[...] em direção a um projeto instituinte forjado e/ou gerado na rede desconhecimentos concebidos (teoria) e vividos (prática cotidiana) por meio de discursos práticos que, em sua dinâmica, desvelem as relações entre representado (objeto) – representação (objeto mental e/ou seu equivalente simbólico) – representante (conceito, teoria), ou seja, desvelem as teorias-linguagem que, sendo produções sociais e envolvendo transmissão cultural, comportam visões de mundo que contribuem para a reprodução do instituído ou para a produção do instituinte.

A possibilidade que se coloca rumo a um projeto instituinte, nesse espaçotempo praticado que são as reuniões de área, é apresentada com muita força através da experiência que cada um traz nesse estar junto. Aliás, é muito recorrente a possibilidade da troca de experiências, da amizade, de encontro com os colegas nesse espaçotempo de formação. E todos os sujeitos da pesquisa entrevistados assumiram ser esse momento de compartilhamento, de trocas, de entrelaçamentos primordial para um processo de formação, o que realmente se consegue por meio de processos contínuos e não de encontros esparsos e estanques. Como nos diz Linhares (2004), devemos buscar experiências, e não meras ocorrências, presentes em programas de atualização ou de inovações instrumentais.

A comunidade torna-se, então, um princípio para se construir o conhecimento-emancipação, e são as práticas sociais que geram e sustentam as muitas formas de conhecimento, ao contrário da modernidade, que é sustentada por uma única forma de conhecimento. E, parafraseando Linhares (2003, p. 16), poderíamos reconhecer o processo de formação continuada (a partir das reuniões de área) como uma forma de organização de lugares, durações, ritmos e intensidades, em processos educativos e escolares, potencializando ações políticas que se traduzem em atividades de participação, como criação e singularização, escapando dos aplicacionismos que separam o pensar do agir, como uma forma de solapar e atrofiar os exercícios de autonomia?

O novo paradigma propõe reinventar alternativas de práticas sociais a partir da horizontalidade entre os conhecimentos, possibilitando a construção de saberes no encontro, na abertura ao outro, no estabelecimento de relações intersubjetivas. Ao trazer para as reuniões de áreas as marcas das experiências vividas numa multiplicidade de

espaços/tempos, professores e professoras vão tecendo – a partir dos fios das histórias, das pessoas, das situações – um novo processo de formação.

Esse processo de formação, que ocorre em diversos contextos, através de trocas, partilhas, cumplicidades, emoções, angústias, essas práticas sociais geram e sustentam as muitas formas de conhecimento. Para Santos (2002, 2003), todo conhecimento é autoconhecimento, é autobiográfico. A experiência de cada um vai sendo construída e/ou desconstruída através das tramas, dos trançados, das redes que indivíduos e coletivos vão tecendo a partir de relações, trocas, invenções, artimanhas, multiplicidades, complexidades, atravessamentos, assim como a ciência vai criando, e não simplesmente descobrindo.

Reconhecemos esse saber que professores e professoras vão tecendo com base em suas trajetórias, em suas marcas e autorias, nesse espaçotempo das reuniões de área. Aquilo que professores e professoras aprendem uns com os outros e que tem significado para eles/elas tem muito a ver com o que vivem. Assim, através dos desafios complexos da prática cotidiana, cada um/a vai construindo saberes e fazeres de forma diferente. Percebemos que o que para cada um/a é significativo e importante não é uma escolha aleatória, mas, sim, uma escolha datada, em função da biografia de cada uma, faz parte de uma construção histórica e autobiográfica. Como nos diz Ferraço (2005, p. 19) “processos de conhecimento e processos de vida coincidem”.

A possibilidade de aprender com os outros permite compreender que as redes de fazeres e saberes dos/as professores/as estão permanentemente sendo tecidas, ressignificadas, destecidas, esgarçadas, de acordo com as alternativas que se apresentam. Existem várias possibilidades sendo apresentadas cotidianamente por professores e professoras, possibilidades muitas vezes não visíveis aos olhos de uma racionalidade técnica, mas que nessa comunidade interpretativa vão sendo colocadas, praticadas e vividas. E é aí que a possibilidade da troca se torna fundamental. As redes de saberes e fazeres vão sendo tecidas, ressignificadas a partir de cada um/a. Não existe a “cópia”, um fazer igual ao do outro. Existe a autoria de cada um/a, o uso que cada um/a faz do que lhe é posto e imposto, as “maneiras de fazer” e as “maneiras de utilizar” (OLIVEIRA, 2005, p. 44-45).

Esse aprender com os/as outros/as professores/as, com seus pares, através da troca de experiências é bastante apresentado como possibilidade de formação. “*Discutir questões*

do conteúdo específico, as problemáticas que se encontram no dia-a-dia em sala de aula, na escola, esse ambiente gostoso, descontraído, poder ouvir e expressar opiniões” são situações sempre colocadas como caminhos que facilitam o processo de formação bem como engendram práticas sociais, concebendo a construção de comunidades interpretativas.

Eu acho que é interessante a gente discutir questões do conteúdo de Ciências, as problemáticas que a gente encontra no dia-a-dia em sala de aula. E também questões inúmeras, inclusive questões salariais, que a gente desabafa. É um momento de desabafar, e com colegas de área fica mais interessante. É interessante que é um grupo de professores que você sabe que tem a mesma formação que você, tem um ou outro que é de outra área – como da pedagogia – alguns pedagogos participam, mas são pessoas que têm a ver com a educação, que têm formação e vão estar contribuindo umas com as outras. A gente está ali interagindo... (Professor Marcos).

Creio que é um espaço que não pode ser deixado de lado, porque é justamente onde ocorre um entrelaçamento da nossa realidade e do nosso conhecimento. Eu creio que é um momento muito importante, eu creio que seja um momento único. Mesmo que você se encontre e faça festinha, comemoração, a formação continuada tem um aspecto característico especial, onde não somente a gente faz, tem essa relação de festa, mas a gente cria também as coisas. Existe um registro, então você cria um histórico, mantém aquecido aí esse relacionamento profissional das pessoas (Professor André).

A partir do nosso entendimento de que as reuniões de área constituem-se como comunidades interpretativas, ou como comunidades compartilhadas, buscamos entender quais os fatores que possibilitariam a construção de um processo de formação para professores e professoras praticantes desse espaço/tempo de formação, que são as reuniões de área. Algumas palavras foram muito usadas pelos sujeitos praticantes: *troca de experiências, ouvir o outro, diálogo, interação, expressar opiniões, ver coisas novas, compartilhar, juntar*, entre outras.

Questionamentos vão emergindo, instigando-nos, provocando-nos: as reuniões de área são possibilidades de práticas emancipatórias se as considerarmos como possibilidades de comunidades compartilhadas, comunidades interpretativas? Até que ponto esse lugar praticado por práticas sociais emancipatórias tem possibilitado a professores e professoras

mudanças nas suas concepções de ser professor e professora? Como não ficar somente na festividade do encontro com os outros?

As comunidades interpretativas não são reduzidas a um artefato cognitivo, são também comunidades onde há uma busca de inteligibilidade recíproca entre experiências de diversos lugares local e global, entre diferentes culturas e mesmo entre diferentes movimentos sociais dentro de um mesmo contexto cultural. Para Santos (2003; 2004) a hermenêutica diatópica parte da idéia de que todas as culturas são incompletas, podendo ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas. Pressupõe, portanto, a idéia da “impossibilidade da completude cultural”. Juntando outros fios a essa tessitura, acrescentamos que pressupõe também os “usos e costumes” (CERTEAU, 1994) que fazemos do que está instituído. A incompletude da hermenêutica diatópica pressupõe inúmeras, diferentes e plurais marcas que cada um faz, a autoria, a criatividade na vida de cada um de nós tatuada em nossos saberes e fazeres. E as reuniões de área, como lugar de encontros, confrontos, contradições, jogo de forças e de interesses têm sido espaço de possibilidades para o encontro de culturas, assim como espaço de conhecimento compartilhado?

Algumas narrativas demonstram o respeito para com o outro, a consciência da nossa incompletude cultural e a possibilidade de fazermos desse espaçotempo de formação um espaço marcado por práticas sociais solidárias e compartilhadas. É através de um processo dialógico que as culturas se conscientizam de suas incompletudes e buscam outras/novas formas de praticar o lugar onde nos encontramos.

A grande maioria dos professores e professoras entende esse processo de formação como uma possibilidade, uma alternativa de emancipação, até porque eles/elas percebem esse espaço como uma conquista e liberdade, não sentindo que seja controlado pela SEME. E é nessa conquista que vamos percebendo um compromisso com esse espaçotempo e com o grupo, com o coletivo.

Nessas comunidades interpretativas, – que poderiam ser as reuniões de área? – encontramos várias formas de praticar esse espaçotempo de formação e de participar dele. Como já dissemos, há trocas, encontros, desencontros, desânimo, reclamações... e diferentes opiniões sobre como esse espaço pode ser considerado como uma alternativa de emancipação mediante a participação coletiva de professores e professoras. E é a maneira

de usar esse espaço que vai determiná-lo como sendo de emancipação ou de controle por parte do poder instituído. Pode ser um espaço de emancipação, de transformação, mas pode também ser lugar de acomodação, dependendo da forma como é praticado. Cada um/a vai fazendo com que seu caminho se alargue com os dos outros...

Eu, na realidade, não sinto controle nesse espaço. Eu acredito que a gente deveria ter... o caminho deveria ser esse: uma alternativa de emancipação, de crescimento. Eu acho que é assim que eu vejo aquilo ali. É uma criação da SEME, mas não vejo a SEME... não sinto nenhum tipo de cerceamento, nada disso. Eu vejo ali como espaço mesmo de emancipação, de crescer... aproveitando aquele momento pra enriquecer o nosso trabalho (Professor José).

Vamos percebendo como cada um vai criando e até mesmo forjando sua própria maneira de praticar esse espaçotempo de formação, bem como sua maneira de ser e estar professor/a. Cada um/a vai inscrevendo sua maneira de atuar nesse lugar marcado por sincronias e diacronias... falas e silêncios... Há uma certa contradição entre o que professores e professoras pensam sobre esse lugar ser próprio para desabafos, reivindicações... Há cooperação, mas há também conflito. As relações nunca são polarizadas, são misturas de sentimentos, pontos de vista, colocações.

Para Santos (2002), é a dimensão da participação que confere a marca política às práticas sociais emancipatórias. O paradigma emergente de “um conhecimento prudente para uma vida decente” implica expandir o conceito de democracia em todos os espaços estruturais, e para o autor, “[...] as comunidades interpretativas são comunidades políticas” (SANTOS, 2002, p. 95). A atividade pedagógica é um ato político que se estabelece com a interação entre os indivíduos.

Aprendemos com Paulo Freire que a educação é um ato político e, portanto, os problemas educacionais não são apenas técnicos e/ou pedagógicos; são também políticos e econômicos. Paulo Freire indica-nos o papel dos educadores na reinvenção do poder: reinventar a educação, reinventando a política. Por isso entende a educação como prática da liberdade. Fazendo uma tessitura com Santos (2002, p. 113) aprendemos que “[...] quanto mais vasto for o domínio da política, maior será a liberdade. O fim da política significará sempre, duma forma ou doutra, o fim da liberdade”. O compromisso político de ser e estar professor e professora torna-se essencial nas relações uns com os outros.

As narrativas de professores e professoras apontam várias maneiras de entender esse espaçotempo de formação como espaço político. Alguns/Algumas não percebem esse espaço como político. Mas muitos/as acreditam na formação continuada e creditam a ela a construção de um projeto político para o grupo. Para eles/elas o desabafo, as angústias por si sós não sustentam esse espaçotempo de formação; tampouco estar de “corpo presente”. Eles/Elas buscam a construção coletiva de um projeto político onde o grupo possa se colocar: “O que queremos?”.

Percebemos, mais uma vez, a necessidade da denúncia ao mesmo tempo do anúncio de novas/outras possibilidades. Temos visto como o estar junto propicia, possibilita um processo de formação, principalmente na vida de professores e professoras, onde não há disponibilidade de tempo para o outro no cotidiano escolar. Para atender às demandas de uma escola pautada nos moldes da modernidade, somos separados/as/isolados/as por áreas, por horários, por turmas, por salas, restando, muitas vezes, apenas trinta minutos diários para encontrar o outro dentro de um mesmo espaço, onde ficamos durante 5 horas diárias, das 7h às 12h. Aliás, existem 30 minutos (entre as 11h30 e às 12h ou entre as 17h30 e 18h) – que alguns colegas chamam de “Se vira nos trinta”, numa alusão a um programa na televisão – e que são utilizados para informes diversos, planejamento de datas festivas e, como ainda alguns/algumas ousam dizer, para formação continuada!

Juntando alguns fios sem pretensão de um arremate final

Nossa intenção foi e é mostrar que, se quisermos “identificar e valorizar outros modos de pensar e estar no mundo” (OLIVEIRA, 2006, p. 81), faz-se necessário compreender, conhecer o que de fato acontece nos espaços/tempos da escola e para além dela e, no nosso caso, escolhemos ancorar nosso olhar nas reuniões de área. Decidimos partir do existente, do que estava sendo praticado nas reuniões de área, aprendendo a olhar, a partir de Certeau (1996, p. 217), “[...] esses modos de fazer, fugidios e modestos, que muitas vezes são o único lugar de inventividade possível do sujeito [...] sem reconhecimento para enaltecê-las” para dar visibilidade a essas coisas invisíveis para aqueles que não querem ou não conseguem ver.

Nossa intenção, ou tentativa, portanto, foi dar visibilidade aos diferentes movimentos de praticar um espaço/tempo de formação onde há discordância, divergência,

solidariedade, respeito, acomodação, conflito, negociação, onde as diferenças têm sido articuladas, negadas e esgarçadas. É um lugar também onde se tenta enquadrar, limitar, transpor, ampliar os saberes, enfim é um lugar praticado de diferentes formas, que devem ser problematizadas em seu coletivo. Pretendemos, sim, dar visibilidade às existências escondidas/invisíveis e não conhecidas por alguns professores, professoras, pedagogos, pedagogas, diretores, diretoras e equipes técnico-pedagógicas da SEME. Pretendemos caminhar nos lugares praticados por professores e professoras, mostrando as marcas que os constituem, mostrando as autorias, as criações, as reinvenções a partir de e com o outro, procurando analisar esse espaçotempo como comunidades interpretativas, onde há denúncia e anúncio. Denúncia de silenciamentos, mas anúncio de participação política, de movimentos instituintes que reinventam as práticas de professores e professoras. Anúncio de um clamor de professores e professoras que se assumem como sujeitos praticantes de/em/com uma escola que pode ser ressignificada, assim como nossa prática, a todo momento.

A formação continuada como lugar praticado por professores e professoras das diferentes áreas caracteriza-se por trajetórias diferentes, por meio de caminhos que algumas vezes se intersectam, outras não; enquanto alguns sujeitos assumem esse espaçotempo inscrevendo, germinando, disseminando autorias, outros vão sendo “levados”, “guiados”. As maneiras de praticar, de marcar esse espaçotempo de formação demonstram uma multiplicidade de atravessamentos locais e globais de professores e professoras que fazem a escola pública do município de Vitória. Nossa opção foi, longe de dar receitas, revelar, desvelar possibilidades, puxando fios de esperança a partir de saberes e fazeres de professores e professoras, indicando que, inventar, reinventar, criar, recriar outros/novos movimentos de convivência, de conhecimento, de ser, de estar, de compartilhar a vida é possível quando reconhecemos que somos capazes de ressignificar e transformar as práticas sociais.

Apontamos que a formação continuada como lugar praticado é atravessada por processos histórico-sociais, porém, a esses fios, vimos a oportunidade de respeitosa e dialogicamente acrescentar outros, problematizando o vivido para superação das dicotomias teoria e prática, aprovação e reprovação, erro e acerto, aprender e ensinar, assim como

problematizar/questionar os territórios (bem) demarcados de algumas disciplinas, o conteúdo a ser ensinado em cada série e em cada bimestre.

Essas são apenas algumas pistas para ressignificar, para reinventar práticas sociais emancipatórias. As “viegas” utilizadas por alguns professores e professoras que ainda reproduzem discursos hegemônicos, ao invés de causar-nos repulsa ou desconsideração, instigam-nos a questionar nosso papel como educadores de escola pública que buscam refletir sobre a função social da escola como apropriação/construção/ressignificação do saber e vivência da cidadania. Mas, qual saber? Qual cidadania?

Ao invés de aceitarmos a compartimentalização que encontramos nas reuniões de área, por que não começarmos uma tentativa de “[...] fazer de nossos currículos novos mapas, não mais marcados por territórios fragmentados, mas tentando ultrapassar fronteiras, vislumbrar novos territórios de integração entre os saberes”?(GALLO, 2002, p. 25). Apesar da dificuldade de acabar com a disciplinarização, há a possibilidade de se conhecer como as diversas áreas estão trabalhando a questão do saber, qual o papel de cada uma na construção do conhecimento. Por que não conhecer as diferentes redes de conhecimento tecidas nas diferentes áreas, procurando retecê-las e ressignificá-las?

Percebemos que, para muitas perguntas e questionamentos feitos por professores e professoras, as tentativas de encontrar caminhos possíveis estão também em suas próprias vozes. Mais uma vez vemos que a noção de rede também é relevante quando pensamos que o que professores e professoras têm discutido, debatido, questionado, a partir de dúvidas, de colocações, de posições, se entrelaçam. As redes de saberes e fazeres de professores são permanentemente tecidas, retecidas e até mesmo esgarçadas, na busca por outras formas de tessitura. As reuniões de área por si bastam como formação continuada? Não! Nas diferentes áreas há caminhos já abertos e outros ainda a serem alcançados, trilhados, outros que ainda são atalhos. Mas já é um bom começo para se pensar em políticas públicas emancipatórias graças às quais professores e professoras tenham vez e voz. Apesar das dificuldades, professores e professoras lançam e relançam convites à ação. Se há limites, há também inúmeras possibilidades; se há acomodação, há também intenção; se há conflitos, há também negociação; e, parafraseando Santos (2002), se há ruínas, são ruínas emergentes.

Referências

1. AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papirus, 1994.
2. AZEVEDO, J. G. De “abobrinhas” e “trocas de figurinhas”. In: AZEVEDO, J. G.; ALVES, N. (Org.). **Formação de professores**: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
03. CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 2**: morar, cozinhar. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.
04. _____. **A cultura no plural**. Campinas (SP): Papirus, 1995.
05. _____. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.
06. CARVALHO, J. M. Do projeto às estratégias/táticas dos professores como profissionais necessários aos espaços/tempo da escola pública brasileira. In: CARVALHO, J. M. (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2002. p. 9-45.
07. _____. 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.
08. FERRAÇO, C. E. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 77-94.
09. FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
10. GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
11. LINHARES. C. (Org.). **Formação continuada de professores**: comunidade científica e poética – em busca de São Luís do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
12. LINHARES. C. (Org.). Órfãos de guerra?: a educação nos labirintos de tempos e espaços contemporâneos. In: VILELLA. M. A. L. (Org.). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003. p. 13-47.
13. _____. Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 43-54.

14. MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-286.
15. NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
16. OLIVEIRA, I. B. **Boaventura & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 43-67.
17. _____. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
18. SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.
19. _____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.
20. _____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001.
21. SCHNITMAN, D. F. Introdução: ciência, cultura e subjetividade. In: _____. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 9-21.
22. VON FOERSTER, H. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-74.