REVISTA FLUMINENSE DE GEOGRAFIA 1

REVISTA ELETRÔNICA DA ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS - SEÇÃO NITERÓI
ANO 1 - JAN/JUN DE 2005
ISSN 1980-9018

Redes de Conhecimento na Formação Cotidiana de Professores

Knowlwdge Nets in the Daily Teacher's Formation

Tratar da formação docente hoje, exige de nós um esforço na direção de compreendermos as suas múltiplas interpretações e as suas mais variadas determinações. Por formação docente, aqui, não entendemos somente o espaço/tempo vivido nas licenciaturas ou em cursos normais. Entendemos, sim, que esta formação é tecida a partir das mais diversas possibilidades de produção e recriação de conhecimentos e de construção de subjetividade, inerentes ao trabalho e à vida desse profissional.

Atualmente, o professor se desdobra em redes de ensino diferentes, penetra em universos sociais e culturais muito diversos, entrelaça seu cotidiano com o de alunos, pais, colegas de profissão e instituições. Ele extrai, portanto, as mais variadas disposições destes contatos nada tranqüilos nem, necessariamente, compatíveis.

Nessa perspectiva nos dedicaremos, em especial, a tentar compreender como essa formação se faz na práxis cotidiana desse sujeito, onde os saberes docentes são apreendidos/vividos/transformados a partir das mais variadas situações vivenciadas.

Um texto seminal para, no Brasil, discutir a formação docente a partir dessa perspectiva foi escrito por Nilda Alves(1986). Nesse texto a autora mostra que a formação de professores deve ser analisada no âmbito das diferentes esferas a partir das quais ela se constitui. Podemos aqui interpretar esferas como dimensões de formação que são caracterizadas por um espaço/tempo específico de ação formadora e por uma determinada forma no encaminhamento de objetivos e ações.

A primeira esfera citada pela autora, a esfera de formação acadêmica, sempre tão lembrada, deve ser entendida como produtora de conhecimentos e disposições, mas também colabora na constituição subjetiva e profissional do professor. Pode ser identificada muitas vezes como a formação por excelência, pois refere-se aos cursos de formação em nível médio e em nível superior, nos cursos de licenciatura. A autora aponta também a existência de outras esferas: a de ação política do Estado, a das pesquisas em educação, a da prática política coletiva e, finalmente, a da prática pedagógica cotidiana<1> . Elas não seriam, entretanto, elementos ou setores estanques. Pelo contrário, se relacionariam de forma complexa na vida concreta desses sujeitos. Alves (1986) lembra "que as relações entre as várias esferas se estabelecem dentro de uma rede intrincada de coerção, cooptação, conflito e contradição. Não é à toa que a autora passa, em obras posteriores, a trabalhar com a idéia de *rede*<2> para entender a formação docente, mostrando que

"...representa uma outra grafia na construção do conhecimento. Esta

A Autora

Elisete Tavares dos Santos Jorge
Mestre em Educação na UFF e Professor Assistente do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ)

Resumo

Este artigo aborda as múltiplas possibilidades da formação docente. Ao tratar da formação de professores para além da esfera acadêmica, torna-se evidente a fertilidade do cotidiano como espaço/tempo de produção de conhecimentos. Partindo dessa referência, trabalha-se com a idéia de REDE que expressa uma compreensão não linear das relações na educação e que, portanto, materializa uma escola nada previsível, fruto de uma complexa tessitura.

Palavras-Chave

formação - professores - cotidiano - tática - conhecimento em rede.

Abstract

This article discusses the multiple possibilities of the teacher's formation. Talking about the teacher's formation

substitui a idéia de que o conhecimento se ‘constrói’, daquela maneira ordenada, linear e hierarquizada, por um único e obrigatório caminho, pela idéia de que, ao contrário, não há ordem nessa criação – ou que ela só pode ser percebida e representada pelo pensamento a posteriori da própria criação”. (Alves,1999,p.115)

Esta formação só poderia ser entendida em sua complexidade na medida em que se desvendasse as intrincadas tessituras constituídas a partir dessas e de outras esferas (Manhães,1999). É desta perspectiva de entendimento sobre formação que tirarei o pretexto para apontar que a formação docente não se dá de uma maneira linear, sistematicamente organizada, absolutamente controlada e previsível, tal como algumas abordagens e discursos nos levam a crer.

Das diferentes esferas apontadas por Alves, elegi a do cotidiano escolar para melhor entender a formação docente, muito por acreditarmos, tal como Lefebvre (1983), que o espaço/tempo do cotidiano seja privilegiado para se compreender as tramas forjadas pelo entrelaçamento de diferentes determinações.

Ao nos debruçarmos no dia-a-dia da escola e, portanto, do espaço/tempo do trabalho docente, lidamos com saberes das mais diversas naturezas, escutamos tanto as vozes socialmente valorizadas quanto as marginalizadas, falamos dos cheiros, dos olhares, dos sentimentos que atravessam a vida da escola e que, tecidos, emaranhados, produzem conhecimento e ação.

Vale reforçar a idéia, já anteriormente apontada, de que, ao falarmos de saberes, não estamos nos referindo somente aos conhecimentos produzidos e reproduzidos pela academia. Essa noção é ampliada na direção de uma outra perspectiva, que inclui as falas de diferentes sujeitos e práticas, para além do conhecimento validado pela ciência. Essa concepção promove uma relação que se abre para o imprevisto, para o não pensado, para o caótico, entendendo esses estados não como desvios ou portadores de problemas, mas como potencializadores de saídas, de possibilidades, de alternativas para o trabalho pedagógico. É dessa forma que a imagem da rede nos serve como emblema da formação docente. Fios em diversas direções, de diversas texturas, emaranhando-se imprevisivelmente, produzindo sínteses, até então, não cogitadas.

As redes de ensino são o grande exemplo dessa questão. Aparentemente organizadas, normatizando e sistematizando a prática pedagógica de professores, os sistemas locais de ensino promovem uma relação em rede impossível de ser prevista, antecipada ou até mesmo controlada. Normalmente ‘fechando’ com algum partido, os dirigentes têm uma relação que influencia, mas deve-se ainda levar em conta que, internamente, os partidos têm facções. Por outro lado, professores são convocados por concurso e têm verificados seus conhecimentos por intermédio de uma suposta competência técnica. Não têm avaliadas, entretanto, outras questões, como, por exemplo, o potencial de resistência ou até mesmo a origem e/ou compromisso social. Temos também um diretor, muitas vezes eleito, por competência política, técnica ou partidária; em outras tantas circunstâncias é ele indicado. Em alguns casos instala-se a ‘tirania da comunidade’<3> , em outros, pode ser a voz e a garantia da democracia; pode ainda ser o representante legitimado para defender os interesses dos grupos dirigentes que, há muito, excluem alunos, professores e pais do debate, do conhecimento e das oportunidades educacionais.

Portanto, o ‘caldo’ é impossível de ser antecipado, contudo, a única certeza, além da incerteza inerente à vida humana, é de que as possibilidades de um projeto emacipador podem ser, em uma razoável medida, delineadas no próprio cenário.

É interessante, como categoria teórica, a idéia de ‘tática’ (Certeau,1994; Oliveira, 2001) neste debate. Ela pode ser uma expressão concreta de como o trabalho docente vai se constituindo. As táticas que os professores vão

besides the academic sphere, it becomes evident the fertility of the daily as a space/time of knowledge production. Starting by this refernce, the idea of netthat expresses a non-linear comprehensionof relations on education and that, therefore, materializes a school not previsible, as a result of a complex texture.

Keywords
formation – teachers - daily – tactics – net of knowledge

tramando – no duplo sentido da palavra – fazem com que lidem, de maneira peculiar, com as demandas e exigências provenientes da organização burocrática do aparelho escolar. Uma tática é a de se colocarem como incapazes de realizar aquilo que é imposto pelos órgãos centrais desse aparelho. Diante das supostas políticas inovadoras ou propostas pedagógicas "revolucionárias" , que na maioria das vezes não resistem a um mandato (Cunha,1991), o primeiro movimento dos professores, muitas vezes, é o de dizer não sei. Esse não sei, além de trazer embutido um quero saber (Esteban,1992), diz, ao mesmo tempo um não quero saber. Explicando melhor: professores lançam mão, em seu dia-a-dia, de algumas táticas que lhes dão a possibilidade de interferir na implementação de diretrizes impostas, de forma marginal, mas nem por isso, menos determinante. Resistem a elas, reinterpretando-as criativamente, "negociando" suas práticas cotidianas com os dirigentes ou com os órgãos centrais dos sitemas educacionais. Assim, falas clandestinas ganham, por isso e não apesar disso, um tom de resistência, um tom de enfrentamento, apesar de não declarados.

As redes de ensino, particularmente as redes públicas, podem ser, mais uma vez aqui, o grande e privilegiado exemplo. De uma ligação formal e burocrática que oficialmente as identifica como redes, passamos a encará-las como redes por terem, de maneira similar, uma feição anárquica, tal como nos aponta Licínio Lima (2001), como uma ordem fluida, com elementos frouxamente articulados, portanto passíveis de terem suas relações reconfiguradas. Além disso, podem ser vistas como redes por se emaranharem na vida de cada comunidade, como nos relatam os professores. Podem ser vistas como redes, também, por terem uma diversidade tal de sujeitos, vínculos, usos e práticas que materializam uma escola para além do previsto oficialmente. Os professores, tais como os outros sujeitos presentes no dia-a-dia da escola, se formam, também por estarem envolvidos nesta trama.

Eles se formam, na medida em que aprendem a ser professores no contato com outros professores. Isso fica absolutamente claro ao prestarmos atenção aos jovens docentes recém incorporados nas redes de ensino. Seja imitando ou, por outro lado, resistindo às práticas sedimentadas de seus pares, eles vão se formando enquanto profissionais, construindo saberes sobre as questões mais diversas, desde a forma como se comportar frente ao poder institucional, até os limites e possibilidades da interação com seus alunos, passando pela ampliação e/ou limitação nos conhecimentos específicos e suas possibilidades.

Os alunos também ensinam aos professores sua profissão. Ensinam a eles as formas ligitimadas de comportamento e os limites das fórmulas mágicas presentes em algumas concepções metodológicas. Ensinam, também, o conformismo e a transgressão (Freire, 1997).

Mas não é somente no contato com outros sujeitos que o professor aprende seu ofício. Ele o aprende na vivência de determinadas condições de vida e de trabalho<4> . O tempo/espaço escolar é um mestre rigoroso<5> . As condições materiais da escola, o próprio prédio escolar – um grande exemplo foi a proposta do Programa Especial de Educação, no Rio de Janeiro, na década de 80, que redundou em uma rede, os CIEPs -, a duração dos turnos e a distribuição das aulas, o tempo dedicado à preparação das festividades (Ezpeleta, 1986), os hiatos de convivência decorrentes das greves, são fatores que dão determinadas conformações ao trabalho do professor e, nesta medida, o formam profissionalmente.

Cada vez menos a formação do professor é vista como um mero processo de inculcação de determinados conhecimentos teóricos, sistematizados por uma dúzia de disciplinas. A discussão sobre essa formação tem sido centrada, mais e mais, na perspectiva da construção de um profissional investigativo, que possa lidar com a complexidade do mundo, aprendendo com ela, com a multiplicidade de vozes e saberes que, muitas vezes eram

silenciados pela pretensa superioridade do conhecimento sistematizado pela Academia. Esse movimento pode levar à construção de um "novo senso comum" (Santos,2000), muito mais emancipador e, portanto, pertinenente aos interesses da maioria dos brasileiros.

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda. Formação do Jovem Professor para a Educação Básica. Cadernos CEDES n° 17. Campinas: Papirus, 1986.

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite. O Sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CERTEAU, Michel De. A Invenção do Cotidiano – As artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo: Cortez; Niterói:EDUFF; Brasília: FLACSO, 1991.

ESTEBAN, Maria Tereza. Não Saber/Ainda Saber/Já Saber: pistas para a superação do fracasso escolar. 1992. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LEFEBVRE, Henri. Lógica Formal – Lógica Dialética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LIMA, Licínio. A Escola como Organização Educativa. São Paulo: Cortez, 2001

MANHÃES, Luis Carlos Siqueira de. Angra das Redes: formação de educadores e educadoras no Sul Fluminense. 1999. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: ALVES, Nilda & OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.) Pesquisa do/no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

Notas

1- A autora em questão trabalha com as esferas em outra obra mais recente, ALVES, Nilda. Trajetórias e Redes na formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

2- Sobre o tema, ver os trabalhos de Edgar Morin e Michel De Certeau.

3 - Chamamos aqui de 'tirania da comunidade' ao processo perverso que se instala, por vezes, em algumas localidades, no qual o poder instituído na escola se utiliza do princípio da autonomia, configurando-o a seu favor, manipulando as informações junto à comunidade, colocando-a, muitas vezes, contra professores e demais profisionais que historicamente resistem aos processos de exclusão.

4 - Para o debate das condições de vida e trabalho dos professores, ver a dissertação de mestrado de Jorge, Elisete Tavares dos Santos. O Dirigente Sindical do Magistério: Sujeito Individual e Coletivo. Niterói: UFF, 1997, onde a autora analisa as concepções de vida, escola e luta sindical de diretores do SEPE, na primeira metade dos anos 90.

5 - Sobre uma análise do espaço escolar e suas repeercussões na formação de professores ver

Alves, Nilda. O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998