

O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada

Janete Magalhães Carvalho

Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação

Introdução

Marc Augé (1994), ao falar sobre os não-lugares, o faz a partir da análise de três figuras de excesso da contemporaneidade, denominada por ele de “supermodernidade”: a factual (tempo), a espacial (espaço) e a individualização das referências.

A primeira transformação da “supermodernidade” seria referida ao tempo, em especial a partir do século XX, quando as atrocidades das guerras mundiais, dos totalitarismos, trouxeram a descrença nas grandes narrativas e/ou sistemas de interpretação, colocando em dúvida a história como portadora do sentido de evolução da humanidade. Essa transformação trouxe consigo não apenas a alteração da percepção do tempo mas também do uso que fazemos dele, da maneira como dispomos dele.

A segunda transformação acelerada seria a do espaço, manifesta no encolhimento do planeta por meio de transportes rápidos, pela comunicação via satélite que transmite imagens e informações que podem ser manipuladas, exercem influência e excedem, de longe, as mensagens objetivas das quais são portadoras.

Concretamente, a “supermodernidade” manifesta-se em modificações espaço-temporais, como concentrações urbanas, migração de populações e multiplicação daquilo que Augé (1994, p. 36) denomina de não-lugares nos seguintes termos:

Os não-lugares são tanto as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens (vias expressas, trevos rodoviários, aeroportos...) quanto os próprios meios de transporte e os grandes centros comerciais [...]. Não-lugares por oposição à noção sociológica de lugar, àquela de cultura localizada no tempo e no espaço.

A terceira figura do excesso da modernidade vem a ser a do ego, do indivíduo, que se caracteriza pelo processo de individualização das referências.

Segundo Augé (1994), nunca as histórias individuais foram tão explicitamente referidas pela história coletiva, mas nunca também os pontos de identificação coletiva foram tão flutuantes. A produção individual de sentido é, portanto, mais do que necessária, porém o caráter singular da produção de sentido, transmitido por “universos de reconhecimento”

e/ou “universos simbólicos” que falam do corpo, dos sentidos, da vivência individual, da política, cujo eixo é o tema das liberdades individuais, tem origem nos sistemas de representação que, individualizando as referências, o faz em termos coletivos.

Sendo assim, para Augé (1994, p. 23), “a individualidade absoluta é impensável”, visto ser impossível dissociar a identidade coletiva da identidade individual, não simplesmente porque a representação do indivíduo é uma produção social mas também porque toda representação do indivíduo é, necessariamente, uma representação do vínculo social que lhe é substancial.

Portanto, falar dos educadores em seus processos de formação continuada é, primeiramente, falar de sua identidade e profissionalidade, individual e coletiva.

De acordo com Carvalho e Simões (2002a), a identidade do professor tende a ser definida, na literatura expressa em periódicos nacionais, de forma multidimensional e interdimensional. De modo geral, a literatura pesquisada pelas autoras define a identidade do professor como a de um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, atitudes e agindo em função de um tipo de eixo pessoal/profissional que o distingue dos outros.

Nesse processo, destacam-se como fatores contrários à profissionalização do magistério: a frustração na profissão, derivada dos baixos salários; a ausência de condições para o bom exercício profissional; a má-formação inicial; a ausência de processos de formação continuada; as más relações de trabalho; as múltiplas exigências extraclasse; a dupla jornada de trabalho; o descaso das políticas públicas; a heterogeneidade da categoria; o seu crescimento numérico; a expansão e a concentração das empresas privadas no setor; as excessivas regulamentações e a consequente perda de autonomia; a tendência ao corte de gastos sociais e a repercussão dos salários sobre os custos da força de trabalho docente; a feminização do magistério; a docência como emprego provisório e segundo salário, dentre outros... Como fatores favoráveis à profissionalização, destacam-se: a natureza específica do trabalho docente, que não se presta

facilmente à padronização; a igualdade na exigência de formação de nível superior para docentes e outros profissionais liberais; a satisfação na profissão, alimentada principalmente pela autonomia do trabalho na sala de aula, pela realização afetiva e gratificação dada, em especial, pelas crianças e pais.

A identidade e a profissionalidade são, portanto, definidas em função do vínculo social que lhe é substancial e, assim, afetadas pelas figuras de excesso da “supermodernidade”: o tempo, o espaço e a individualização das referências que produzem não-lugares, conforme analisaremos adiante.

Com relação à formação continuada, a revisão de literatura realizada por Carvalho e Simões (2002b) aponta que, de modo geral, há uma recusa da formação continuada significando apenas treinamento, cursos, seminários, palestras etc., emergindo uma conceituação de formação continuada como processo que encontra a sua centralidade no agir dos educadores no cotidiano escolar.

Alguns a definem como prática reflexiva no âmbito da escola, e outros, como uma prática reflexiva que, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente, a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais. (Carvalho & Simões, 2002b, p. 172)

Carvalho e Simões (2002b) afirmam que a literatura analisada evidenciou 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. Enfim, que a participação de professores na pesquisa de sua própria prática tem sido especialmente valorizada nos últimos anos, ganhando o professor vez e voz, exercendo o papel de ator coletivo social na transformação do cotidiano escolar e para além dele.

Entretanto, apesar dessa ênfase detectada na literatura sobre a temática, a representação de formação continuada dos professores detectada nessa pes-

quisa é bastante contraditória, assumindo o que aqui chamaremos de um entrelugar, ou seja, assim como o professor parece ocupar, ao contrário do que a literatura aponta, um não-lugar no processo de formação continuada, esse processo parece ser visualizado entrelugares.

Para Lefebvre (1983), Hall (1999, 2003) e Silva (2003), uma representação é um sistema de significação por meio do qual os processos culturais não podem ser compreendidos quando dissociados dos signos e dos sentidos a eles atribuídos nas relações concretas que os engendram.

Portanto, um entrelugar é aqui definido como um sistema de representação tanto mais distorcido quanto mais dissociado das condições concretas de existência dos sujeitos que o sustentam.

Considerando que a linguagem, entendida como sistema de significação, é uma estrutura instável, visto que é constituída por signos que carregam sempre não apenas o traço daquilo que substituem ou representam mas também o traço daquilo que não são, o conceito de representação aqui concebido é o de um sistema de significação que rejeita qualquer conotação mentalista ou qualquer associação a uma suposta interioridade psicológica. Assim sendo, a representação é definida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material, arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de mercado e poder e, portanto, situado entre as relações objetivas/concretas dos entrelugares dos sistemas de significações que envolvem a formação continuada de professores.

Dos lugares, não-lugares e entrelugares dos professores nos processos de formação continuada

Analisar os lugares, os não-lugares e os entrelugares dos professores dos/nos processos de formação continuada implica dar voz aos professores, buscando o sistema de signos que, engendrado nas relações de mercado, de saber e poder, em sua materialidade discursiva, constitui as suas representações.

Nesse sentido, buscamos, por meio de uma pesquisa de tipo exploratório-descritiva, enfocar a questão da formação e valorização do magistério a partir das vozes de profissionais da educação presentes ao GT – Formação e Valorização do Magistério, por ocasião da realização do Seminário Estadual de Política Educacional do Espírito Santo, ocorrido no período de 22 a 23 de setembro de 2003, tendo como eixo temático a “Educação como um direito”.

No Seminário Estadual, o GT contou com a participação dos 60 delegados eleitos em três seminários regionais realizados, e de delegados de outros grupos que tiveram a oportunidade de participação após cumprirem a atuação no GT para o qual haviam sido eleitos. Dessa forma, o GT envolveu a participação de delegados eleitos, além de outros delegados e convidados, totalizando 230 participantes. A constituição do GT foi bastante diversificada, contando com professores (de todas as áreas de conhecimento e níveis de ensino), pedagogos, diretores, representantes do Sindicato dos Professores (SINDIUPES), alunos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), professores universitários, superintendentes e técnicos da Secretaria de Educação e Esportes do Espírito Santo (SEDU) e das Secretarias Regionais de Educação (SRE).

Visando sistematizar e aprofundar o debate sobre os processos de formação continuada vistos sob a ótica dos educadores, a metodologia utilizada envolveu a aplicação de instrumento de pesquisa com questões abertas e fechadas.

Esse instrumento, como parte integrante de pesquisa mais ampla – *Política Educacional do Estado do Espírito Santo: formação do magistério*¹ –, foi distribuído a todos os participantes do GT.

Do total de questionários distribuídos, 106 foram devolvidos, totalizando, portanto, aproximadamente 46% dos educadores presentes ao evento.

¹ Pesquisa em desenvolvimento, da mesma autoria, de caráter mais amplo, com o objetivo de subsidiar as políticas de formação e valorização do magistério do Estado do Espírito Santo, com apoio da Subsecretaria de Educação Básica e Profissional do Estado.

subvertê-las (as lógicas impostas), não as rejeitando diretamente, mas usando-as para fins e em função de referências próprias (Carvalho, 2002).

Isso não ocorre porque, aparentemente, os professores não assumem um lugar, como definido por Certeau (2001a, p. 201):

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência [...]. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que o define.

Os trabalhos dos professores, como autores, mesmo enquanto individualidades, fariam com que eles ocupassem um lugar que lhes seria “próprio”, visto que a lei de um “lugar próprio” se expressa pela autoria definida e, portanto, pela criação, mesmo personalizada/individualizada.

Alguns comentários adicionais feitos pelos respondentes auxiliam a elucidar melhor o entrelugar dos processos de formação continuada e o não-lugar dos professores nesse processo. São eles: a ausência de continuidade dos programas e projetos; o baixo índice de compromisso dos professores; o fraco acompanhamento dado aos professores comprometendo os resultados, apesar de reconhecerem a riqueza do material didático de tais “pacotes”; a realidade de que tais programas e projetos chegam aos professores não por meio das escolas em si, nem pelo MEC ou SEDU (mesmo gerados em âmbito nacional e estadual), visto que os projetos e programas citados chegam aos professores por meio dos sistemas municipais de ensino etc.

Os professores, porém, de modo geral, reconhecem a importância e a necessidade de formação continuada. Perguntados sobre a necessidade de formação continuada, 91% dos sujeitos responderam afirmativamente, nenhum respondeu negativamente, enquanto 9% não se manifestaram.

As respostas afirmativas apresentaram razões interpenetradas e orientadas em dois sentidos: a) razões relacionadas com as transformações da sociedade de comunicação e informação em sua relação

com a educação; b) razões relacionadas com as condições de trabalho, remuneração e profissionalização.

Dentre as inúmeras razões relacionadas com as transformações sociais em sua relação com a educação, destacamos algumas das afirmações mais frequentes e contextuais:²

As mudanças no mundo não param e o professor não pode ficar estagnado.

Os professores precisam se atualizar continuamente. O estudo não pode parar.

Porque a evolução caminha a passos largos, as inovações são constantes e o professor, de modo geral, precisa ter condições de redirecionar a sua prática.

Pois a sociedade muda todos os dias e as questões e demandas da educação estão se acumulando a cada dia. Necessitamos urgentemente de capacitação para dar conta dos desafios postos na escola e na sociedade.

Dentre as razões relacionadas com as condições de trabalho, remuneração e profissionalização, destacamos:

Prefiro ter condição financeira, condição de poder escolher o que quero estudar e onde quero. Ganhando pelo que faço com justiça e seriedade, eu responderia pela minha formação continuada.

É preciso que ocorra uma valorização financeira. Já!

Porque vivemos num mundo globalizado onde as informações chegam aos alunos antes dos professores, principalmente os que têm computadores conectados à internet. Agora eu pergunto: como falar em formação continuada se não temos um laboratório de informática e não somos conectados à internet? Muitas escolas não assinam nenhum jornal informativo ou revistas para o professor se informar melhor, por falta de dinheiro.

As mudanças são galopantes. Mas como acompanhar o tempo, sem tempo?

Óbvio. Elementar. Esperança é a última que morre... Mas morre.

² Não apresentamos todas as afirmações e/ou justificativas por serem muito numerosas e repetitivas. Procuramos selecioná-las por frequência e relevância contextual.

Destes, 83% do sexo feminino, 12% do sexo masculino, com abstenção de resposta de 5% dos sujeitos.

Aproximadamente 80% dos respondentes situaram-se com idade entre 30 e 49 anos, sendo 33% com idade entre 30 e 39 anos e 46% entre 40 e 49 anos.

O tempo indicado de experiência no magistério situou-se entre 10 e 29 anos, ou seja, 86%, dos quais 54% entre 10 e 19 anos e 29% entre 20 e 29 anos.

Tais dados revelam que os sujeitos da pesquisa caracterizam-se pela predominância de mulheres adultas com idade média e com expressiva experiência no magistério, em distintas funções, destacando-se dentre elas a de professor regente de classe (46%), seguida pela de técnico-pedagógico (14%) e diretor (13%).

Quando questionados sobre a participação em programas e projetos de formação continuada desenvolvidos no âmbito da escola, 54% afirmaram que não têm envolvimento, 44% disseram que participam e 2% não responderam. Observa-se, portanto, uma divisão de posições a esse respeito.

Os respondentes que afirmaram ter envolvimento/participação em programa ou projeto de formação continuada desenvolvido na escola (44%) pareceram, em sua maior parte, não distinguir programas e projetos desenvolvidos na própria escola daqueles de iniciativa do Ministério da Educação (MEC) ou da SEDU. Destacaram-se, assim, dois grupos: um primeiro, que efetivamente apontou atividades de formação continuada desenvolvidas no âmbito do cotidiano escolar, como grupos de estudo (21%), planejamento coletivo e construção do projeto político-pedagógico da escola (6%); um segundo, que indicou programas e projetos de responsabilidade da SEDU ou do MEC, alguns já concluídos, a saber: Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) (36%), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em Ação (34%), Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) (23%), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (13%), Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) (13%) e outros, citados com menor incidência percentual.

Os educadores pareceram dessa forma, em número expressivo, não serem capazes de distinguir pro-

gramas e projetos desenvolvidos pela escola dos gerados e geridos pelo MEC e/ou pela SEDU. Esse indicador fica mais evidente quando foram questionados sobre a participação e envolvimento em programas e projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação. Neste caso, 55% dos respondentes afirmaram que sim, 42% disseram que não e 3% não responderam. Os que se manifestaram afirmativamente (55%) apontaram basicamente os mesmos programas e projetos, a saber: PROGESTÃO (54%), PCNs em Ação (27%), PROINFO (14%), PROCAP (12%), dentre outros.

Cumprir destacar que são citados, dentre os programas e projetos, o curso de educação à distância, licenciatura para formação de professores de séries iniciais do ensino fundamental em nível superior, desenvolvido pela UFES no Núcleo de Educação a Distância (NEAD); o mestrado e o doutorado em educação; o estudo de língua estrangeira; enfim, cursos de formação inicial ou continuada dirigidos para estudos em nível hierarquicamente superior e voltados para interesses individuais de formação e/ou titulação.

Observa-se, portanto, que os educadores representam os lugares de formação continuada como um entrelugar, que se configura, conforme explicitado, como um sistema de representação que atribui significado ao significante em função das condições objetivas que atravessam as relações de saber e poder – no caso, os programas e projetos do MEC/SEDU em sua relação concreta com as escolas –, nos quais os professores aparecem ocupando um não-lugar, no sentido atribuído por Augé (1994), marcado pela individualização das referências, assim como pela compressão espaço-temporal.

Torna-se, nesse caso, necessário analisar a manipulação da representação, seu uso e consumo.

Na medida em que os professores deixam de ser responsáveis pela produção dos objetivos, conteúdos e métodos de seu trabalho (transferidos para equipes técnicas, pacotes de ensino, livros didáticos e outros), ocorre um estranhamento entre os professores e sua produção/trabalho. Nesse processo, os professores tendem a ser consumidores e/ou usuários de saberes e lógicas alienígenas para eles. Isso, porém, não ocorre de modo sempre passivo. Os professores poderiam

Observa-se, portanto, associada à representação do não-lugar ocupado pelos educadores e do entrelugar simbólico e material dos programas e projetos de formação continuada, a afirmação da necessidade de formação continuada e de alteração das condições objetivas de oferta de tais “oportunidades”.

Importa, a esta altura, destacar que as representações, como aqui concebidas e explicitadas, implicam e explicam a linguagem como uma presença-ausência, ou seja, “presença evocada e ausência preenchida” (Lefebvre, 1983, p. 67), pois a linguagem, sendo socialmente produzida e culturalmente transmitida, é atravessada por visões de mundo, representações mais próximas ou mais distanciadas da realidade vivida.

Tem-se, dessa forma, a correlação entre as tríades do pensamento de Lefebvre, a saber: representante-representação-representado e vivido-percebido-concebido. Uma tríade remete à outra, em face da necessidade de juntar a linguagem, o discurso, o concebido com o vivido. Então, as representações não são simples fatos, nem resultados compreensíveis por sua causa, nem simples efeito. São fatos de palavra (discurso) e de prática social.

Para Lefebvre, as representações têm origem no vivido, esse imediato em que está o diferente, o singular. Ao menosprezar-se o vivido, comete-se o engano de estudar o concebido e tomar o saber como absoluto. É importante, pois, refletir sobre as representações como oriundas do vivido interagindo com o concebido; estudá-las no jogo do imediato com o mediato. Verificar como se situam as representações no movimento entre representante e representado, muitas vezes esmaecendo o representado por meio do representante, e se autonomizando, multiplicando-se em representações enganadoras.

As representações não são nem falsas nem verdadeiras, mas, ao mesmo tempo, falsas e verdadeiras: verdadeiras como respostas a problemas reais e falsas na medida em que dissimulam objetivos reais. (idem, p. 62)

Assim, as representações são produzidas em complexos simbólicos, repletos de autonomizações

ou ligações profundas com o vivido. Elas estão na expressão de todos nós, em nossos entrelugares e, portanto, estão na expressão e vivência dos professores em suas práticas cotidianas, sendo alteradas e alterando as práticas, ou fazendo com que elas permaneçam cristalizadas.

Importa, pois, considerar a presença-ausência de possibilidades das vozes dos professores ao se exprimirem sobre a necessidade de formação continuada e das condições objetivas para que esse processo se efetive.

Parece, entretanto, que o não-lugar ocupado pelos professores nesse processo diminui o campo de possibilidades dos espaços-tempos praticados de formação continuada, assim como da proximidade de suas representações com o mundo vivido.

Dessa forma, ao serem perguntados sobre as características que os programas e projetos de formação continuada desenvolvidos no âmbito da escola ou fora dela, sob orientação da escola, da SEDU, ou outro, 73% dos sujeitos responderam contraditoriamente ao discurso anteriormente enunciado, ou seja, que participam nos momentos de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos programas e projetos de formação continuada, contra 20% que opinaram que não participam e apenas 3% que afirmaram que isso acontece somente às vezes. Como dito, respostas bastante contraditórias, tendo em vista o caráter dos programas e projetos citados, quase todos planejados e desenvolvidos fora do âmbito escolar e recebidos como pacotes contendo objetivos, conteúdos e estratégias. Essa contradição confirma-se quando, ao serem questionados sobre se os seus conhecimentos de experiência feita e/ou da experiência prática do professor são considerados no desenvolvimento dos projetos e programas de formação continuada, 82% afirmaram que sim, apenas 10% disseram que não e somente 3% declararam que isso ocorre às vezes. Como seriam tais conhecimentos considerados, se os programas e projetos já chegam elaborados à escola? Isso se mantém ao serem questionados sobre a relação que os conteúdos dos programas e projetos de formação continuada apresentam com os problemas do

cotidiano escolar. Sabendo que a quase totalidade dos programas e projetos é de abrangência nacional, como poderiam estar conectados com o contexto específico de cada escola e/ou do campo de atuação de cada professor?

Da mesma forma, quando perguntados sobre a continuidade que os programas e projetos apresentam, 71% responderam negativamente, 12% afirmaram haver continuidade e 12% disseram que isso ocorre às vezes. Como poderiam, sem continuidade, apresentar as características anteriormente apontadas, tais como a participação dos professores na elaboração, acompanhamento e avaliação dos programas e projetos e a consideração dos conhecimentos práticos dos professores em sua relação com o cotidiano escolar?

Sustenta-se, entretanto, a representação da escola como espaço-tempo a ser buscado no desenvolvimento dos processos de formação continuada coletivamente orientados, bastante sintonizados com a representação da escola como uma comunidade compartilhada. Seria, entretanto, apressado e ingênuo, principalmente considerando a estrutura instável da linguagem como sistema de significação, supor que tais representações encontrem sua gênese na tríade vivido-percebido-concebido ou na concretude de uma comunidade compartilhada, sendo, provavelmente, esse sistema mais orientado pelo discurso teórico predominante no momento com relação à importância do coletivo e do cotidiano escolar nos processos de formação continuada.

Assim, quando perguntados sobre se a escola deveria ser considerada como um espaço de formação continuada, 69% afirmaram que sim, 24% disseram que não e 7% não se posicionaram.

Algumas das justificativas daqueles que afirmaram que a escola é um espaço privilegiado de formação continuada foram:

- Há um grupo de profissionais com o mesmo objetivo necessitando estudar e melhorar sua prática através da reflexão, debate e estudo.
- É no espaço escolar que aprendemos, quando o trabalho é coletivo. Porém não deve ser usa-

do somente esse espaço, pois a formação ficará restrita.

- É na escola que o profissional da educação adquire experiência, vivencia a realidade de seu trabalho. É o local onde o profissional da educação deve repensar a sua prática.
- Em algumas situações coletivas, como o conselho de classe e o planejamento, há troca de experiências entre os profissionais da educação que gera aprendizagem e transformação em nossa prática.
- Quem poderá propor melhores soluções para a escola, a não ser aqueles que habitam e vivenciam o seu cotidiano?

Aqueles que afirmaram que a escola não é espaço para formação continuada (apenas 24%) o fizeram utilizando, basicamente, os seguintes argumentos:

- Na escola não há instrumentos materiais e humanos para que haja tal formação.
- Não há tempo e espaço. Não há tempo de estudo. A escola está preocupada com dias letivos e cumprimento do currículo.
- Porque a rotatividade dos profissionais é muito grande, dificultando um coletivo organizado e a seqüência dos projetos de formação.
- Porque o professor enfrenta problemas de falta de tempo e espaço físico adequado, além da carência de material, inclusive bibliográfico, para o estudo.
- Porque a escola não tem condições adequadas: sala de vídeo, computador etc. Todos os espaços são preenchidos com crianças.

Observa-se, portanto, apesar da predominância de opiniões baseadas na escola como lugar da formação continuada, a explicitação do não-lugar dos educadores nesse processo e, o mais inusitado, a perspectiva de crianças “preenchendo espaços”.

A escola moderna assumiu uma forma de organização que, entretanto, não é a única possível, mas

apenas a que historicamente lhe foi dada, baseada em relações impessoais, formais e burocráticas, visando à individualização dos papéis e/ou dos atores sociais e produzindo a alienação do professor com relação aos fins do seu trabalho.

Assim, uma socialização escolar baseada sistematicamente no individualismo, na competição, na falta de solidariedade, implica uma especialização estreita do acadêmico-profissional, como um obstáculo, quase intransponível, para a percepção e a compreensão do conjunto dos processos sociais e produtivos.

Face ao exposto, torna-se evidente que a escola da “supermodernidade”, baseada em suas figuras de excesso factual, espacial e de individualização das referências, efetiva-se intensamente na dicotomia entre os lugares e os espaços-tempos da criação e da ação política e/ou do entrelugar (espaço político e de poder) da formação continuada.

Quanto à questão a quem caberia a responsabilidade no âmbito escolar pelas ações de formação de professores, destacou-se o coletivo escolar, ao lado da Secretaria de Educação e Esportes (o somatório de opções foi superior ao número de sujeitos, visto que marcaram mais de uma opção). Dessa forma, 60% dos sujeitos apontaram o coletivo escolar, 42% a SEDU, 25% os pedagogos, 21% os próprios professores, 12% outros. Dentre os outros, foram especificados: instituições de ensino superior que possam disponibilizar certificação, profissionais externos remunerados, superintendências regionais e diretores de escolas.

Algumas das justificativas daqueles que enfatizaram o coletivo escolar foram:

- Toda ação coletiva possibilita maior responsabilidade e integração na formação.
- Porque é no coletivo escolar que conseguimos avançar.
- O coletivo envolve todos de direito: professores, pedagogos, direção etc.
- O coletivo escolar com o apoio e investimento das instâncias superiores.

Dentre os que destacaram a SEDU e/ou agentes externos ao âmbito da escola, algumas justificativas foram:

- Toda formação depende de tempo e dinheiro, e a SEDU deve facilitar, dando essas condições.
- A UFES, através de convênio com a SEDU e outras IES que possam disponibilizar certificação.
- Equipe da SEDU visitando as escolas, ouvindo os municípios.
- A SEDU, já que o professor não ganha o suficiente para se informar, ou seja, atualizar-se.

Dentre os que citaram todas as opções ou mais de uma opção:

- A responsabilidade pelas ações de formação de professores é tarefa que envolve o professor, o pedagogo, a SEDU e o coletivo escolar.
- Os próprios professores e a SEDU para criar mecanismos que possibilitem essas ações, o coletivo escolar, pois o envolvimento de todos é importante.
- Todos devem se sentir responsáveis pelas ações de formação: SEDU, pedagogos, professores etc.

A essa valorização do coletivo escolar em sintonia com a Secretaria de Educação e Esportes contrapõe-se uma grande insatisfação com relação aos processos de formação continuada desenvolvidos pela SEDU.

Assim, quando perguntados se a SEDU tem oferecido oportunidades de formação suficiente para garantir o desenvolvimento profissional dos professores, 86% opinaram que não, contra 11% de opinião favorável e 3% que não responderam.

Da mesma forma, quando perguntados sobre se a SEDU tem oferecido oportunidades de formação aos professores de modo que melhore o atendimento aos alunos e a qualidade de ensino, 71% foram de opinião que não, 20% que sim e 9% não se manifestaram.

Com respeito ao tipo de orientação desejada para os processos de formação continuada, 78% apontaram a forma coletiva/colegiada, apenas 10% indicaram a orientação pessoal/individual e 12% não responderam.

Algumas das justificativas apresentadas para a orientação coletiva/colegiada foram:

- Pela oportunidade de troca de experiências. O professor deve estar inserido na escola, num projeto coletivo.
- A formação continuada deve envolver o coletivo dos trabalhadores da educação lotados na escola, em torno do projeto político-pedagógico.
- Possibilita maior união e interação da equipe da escola.
- A escola sofre uma crise estrutural que questiona o seu próprio sentido. Como tratar essa questão individualmente?
- A orientação individual é muito pobre. As pessoas têm suas opiniões e às vezes as expressam como se fossem reflexões coletivas. Temos que ter cuidado com isso.

Algumas das justificativas para preferirem orientação pessoal/individual foram:

- Cada professor é que conhece as suas necessidades.
- Pequenos grupos valorizam o debate e o estudo.
- Quando se referir ao mestrado e cursos de pós-graduação.
- Para atender à individualidade e à realidade de cada um.

Perguntados se os professores poderiam ou deveriam estar envolvidos na elaboração e gestão de programas e projetos de formação continuada, 92% posicionaram-se afirmativamente. As respostas evidenciam, porém, uma mistura de valorização da orientação individual e pessoal com a coletiva, ao contrário do que levaria a supor a maioria das respostas anteriores, que enfatizou a orientação coletiva/colegiada.

Algumas das razões apontadas pelos sujeitos para justificar a participação de professores na elaboração e gestão dos programas e projetos de formação continuada foram:

- Só o professor sabe suas necessidades e deve analisá-las para o desenvolvimento dos processos de formação.
- Os professores são os maiores interessados, por estarem no cotidiano escolar, lidando com os alunos, sujeitos das ações desenvolvidas na/pela escola.
- O professor é quem conhece a realidade escolar, devendo ser o protagonista neste processo.

Com respeito à modalidade de formação continuada que melhor atenderia às necessidades de formação dos professores, os sujeitos assinalaram quase todas as opções, sendo, portanto, o somatório de respostas superior ao dos sujeitos.

A modalidade mais destacada foi a de grupo de estudo, com 77% das respostas, seguida por: cursos (51%), relatos de experiência (44%), oficinas (43%), palestras (38%) e outros (10%).

Foi bastante enfatizado nas justificativas que todas as modalidades são válidas e complementares, na dependência da necessidade do grupo e das demandas.

Quando perguntados, especificamente, sobre como deveriam ser organizados e desenvolvidos programas e projetos de formação continuada para melhor atender às necessidades dos professores, as respostas puderam ser agrupadas em três subgrupos: a) na própria escola (44%); b) em parcerias (33%); c) alterando as condições de trabalho, remuneração e/ou valorização do magistério (23%).

Algumas das respostas mais freqüentes referentes ao desenvolvimento na própria escola foram:

- Na escola, envolvendo o coletivo escolar.
- Na própria escola e por área de conhecimento.
- Na escola, durante o horário letivo e/ou dentro do calendário escolar.

- Na escola, com diversidade de ações: palestras, grupos de estudo, oficinas, cursos, relatos de experiência, etc.
- Na escola, enfocando a realidade e a relação teoria e prática.
- Na escola, por meio da análise da prática docente com colegas, por meio do relato de experiências e reflexão sobre a ação.

Algumas das respostas mais frequentes sobre o desenvolvimento em parcerias foram:

- Oferta de cursos que realmente atendessem às necessidades, anseios e interesses dos professores, no horário de trabalho.
- Oferta de cursos, com remuneração e/ou ajuda de custo para os participantes.
- Organizados por região, de acordo com as necessidades e realidades dos professores das escolas, integrando grupos de cinco a dez escolas da rede em cada município.
- Integrando escolas ou pólos.
- Organização e sistematização envolvendo delegados (professores e técnicos) das escolas para elaboração das metas e processos dos programas e projetos.

Algumas das respostas envolvendo alterações nas condições de trabalho, remuneração e/ou valorização do magistério foram:

- Com melhoria salarial e concessão de tempo, de modo que possibilite a participação do professor.
- Dando continuidade e terminalidade aos projetos iniciados.
- Oferecendo oportunidades a todos, e não só a pequenos grupos.
- Com diminuição da rotatividade profissional, pela realização de concurso público.
- Com investimento e/ou oferta de recursos suficientes para obter materiais como computadores, livros, revistas, jornais, informatização das escolas etc.

De modo geral, observou-se nas vozes dos professores a valorização da escola como espaço privilegiado de formação continuada, assim como a necessidade de os processos de formação continuada, desenvolvidos em qualquer âmbito, apresentarem uma perspectiva de “comunidades interpretativas” e/ou comunidades compartilhadas (Santos, 2000).

Os professores, ao valorizarem comunidades compartilhadas, o fazem em termos da necessidade de instauração de comunidades dialógicas, interpretativas e interativas.

Para Santos (2000), uma comunidade compartilhada é uma comunidade interpretativa, cujo auditório (comunidade encarada na perspectiva do conhecimento argumentativo) está em permanente formação e é a fonte central do movimento.

Nessa perspectiva, dois pressupostos destacam-se: o primeiro, de que no sistema capitalista mundial a realidade social não pode reduzir-se à argumentação e ao discurso; o segundo, de que a retórica e/ou a dialógica não é libertadora por natureza. Isso porque, além da argumentação, do discurso, da linguagem, há também trabalho e produção, silêncio e silenciamentos.

Sem ter em conta a dialética entre momentos argumentativos e não-argumentativos é impossível entender a construção e destruição sociais de auditórios e comunidades. (Santos, 2000, p. 106)

Os auditórios e as comunidades possuem uma dimensão não apenas local, mas translocal, que permite a interpenetração de conflitos e consensos globais com conflitos e consensos locais.

O coletivo cotidiano, *per se*, envolve não apenas o local, mas a relação entre a representação local e global, como em outras palavras afirmam Lefebvre (1983), Hall (1999, 2003) e Silva (2003). Para Santos (2000), representa uma “neo-comunidade”, que é também uma constelação de “neo-auditórios” e não uma amálgama de consensos e diálogos indiferenciados.

É um processo sócio-histórico que começa por ser o consenso local-imediato mínimo sobre os pressupostos de

um discurso argumentativo [...]. Esta construção micro-
tópica tem que assentar na força dos argumentos que a pro-
movem, ou melhor, no poder argumentativo das pessoas ou
dos grupos que pretendem realizá-la. (Santos, 2000, p. 109)

Como as comunidades são relações sociais e os
auditórios são o enquadramento argumentativo em
que essas relações se concretizam, nem as comuni-
dades nem os auditórios existem aleatoriamente numa
dada formação social. Esses conjuntos são espaços-
tempos praticados, nos quais a dimensão da dialogi-
cidade confere a marca estética, a solidariedade a
marca ética, a participação a marca política e os sa-
beres-fazeres compartilhados a marca do ensino-
aprendizagem.

Dos não-lugares aos espaços-tempos de formação continuada em comunidades compartilhadas

Em síntese, os resultados apontaram que os pro-
fessores, sujeitos da pesquisa, consideraram ter en-
volvimento e participação em programas e projetos
de formação continuada executados na escola em
menor proporção (44%) que em programas e proje-
tos desenvolvidos pela Secretaria de Educação e Es-
portes (55%), demonstrando, porém, um alto grau
de insatisfação (86%) com os programas e projetos
produzidos pela SEDU, assim como pouca clareza
quanto à origem, natureza e características dos pro-
gramas e projetos realizados no âmbito escolar.

Em sua quase totalidade (91%), os professores
reconheceram a importância e a necessidade do de-
senvolvimento de processos de formação continuada
e consideraram a escola como o espaço privilegiado
para a realização de tais processos (69%).

Quanto à responsabilidade de desenvolvimento
no âmbito escolar de processos de formação conti-
nuada, apontaram o coletivo escolar (60%), seguido
de perto pela SEDU (42%).

A necessidade de parcerias aparece nos entre-
lugares em que se situam as representações dos
professores, expressas, em suas vozes, ao longo dos

posicionamentos, em vários tons e semitons, desta-
cando-se a relevância que assumem nas parcerias a
participação dos professores e do coletivo escolar na
elaboração e gestão dos processos de formação con-
tinuada (92%), assim como a orientação coletiva/co-
legiada de tais processos.

Retomando a consideração inicial dos entreluga-
res como um sistema de representação baseado na
linguagem, de estrutura instável, que revela a presen-
ça e ausência preenchidas por signos e símbolos das
condições concretas de produção dos discursos teó-
rico-práticos dos sujeitos, diríamos que os profes-
sores expressaram, com a contraditoriedade intrínseca
à instabilidade dos entrelugares em que se situam, de
forma bastante expressiva, o não-lugar ocupado, o
lugar individualizado e a busca de espaços-tempos pra-
ticados em comunidades compartilhadas.

Às figuras de excesso da “supermodernidade”
(Augé, 1994), de individualização das referências e
de compressão espaço-temporal, os professores con-
trapõem, mesmo que de modo confuso e instável, a
figura do espaço-tempo de criação coletiva.

Para Certeau (2001a):

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores
de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo
[...]. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o
orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a
funcionar em unidades polivalentes de programas conflituais
ou de proximidades contratuais. Em suma, o espaço é um
lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por
um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres.
(p. 201)

Uma escola ou academia geométrica e arquite-
tonicamente definida é transformada em espaço pe-
los professores, alunos, outros agentes e suas práti-
cas discursivas, que transformam incessantemente
lugares em espaços ou espaços em lugares. Os espa-
ços exibem operações que permitem percursos, pas-
sagens, intercâmbios, trocas, compartilhamentos, e
não apenas a determinação da “lei de um lugar pró-
prio”, de autoria marcada e/ou do individualismo bri-

lhante do educador solitário, que cerca o conhecimento, mesmo em grupo, e segue o modelo da ordem dos lugares, coerente com o discurso científico moderno.

Os professores expressaram em suas vozes a necessidade de um coletivo com intercâmbios, trocas, compartilhamentos, parcerias, assim como de instauração de comunidades compartilhadas locais e translocais.

Dessa forma, a formação continuada, visualizada a partir da constituição da escola como comunidade compartilhada, pressupõe duas condições: o poder argumentativo das pessoas e grupos; a pretensão de construir processos de formação continuada voltados para a “utópica” de constituição de um novo coletivo escolar.

Em síntese, a representação dos professores e/ou o entrelugar de formação continuada por eles enunciado parecem indicar, em potência, o germe de uma nova configuração dos processos de formação continuada que supere o “não-lugar” ocupado pelos professores.

JANETE MAGALHÃES CARVALHO, doutora em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é atualmente professora adjunta e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Publicou recentemente: *Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade* [Vitória (ES): EDUFES, 2002]; Os espaços-tempos da pesquisa sobre o professor (*Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, nº 2, p. 69-86, jul.-dez. 2002); Imaginário social e processo de institucionalização da produção acadêmico-científica sobre a questão do professor (Série Estudos, Dossiê Formação de Professores, Campo Grande (MS), nº 14, p. 83-97, jul.-dez. 2002). Co-autora da série: Estado do Conhecimento, nº 6 – *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. E-mail: janetemc@terra.com.br

Referências bibliográficas

- AUGÉ, Marc, (1994). *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus.
- CARVALHO, Janete Magalhães, (2002). Do projeto às estratégias/táticas dos professores como profissionais necessários aos espaços-tempos da escola pública brasileira. In: _____, (org.). *Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade*. Vitória: EDUFES, p. 9-45.
- CARVALHO, Janete Magalhães, SIMÕES, Regina Helena Silva, (2002a). Identidade e profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais. In: ANDRÉ, Marli Elisa (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, p. 185-204 (Série Estado do Conhecimento, nº 6).
- _____, (2002b). O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual. In: ANDRÉ, Marli Elisa (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, p. 171-184 (Série Estado do Conhecimento, nº 6).
- CERTEAU, Michel de, (2001a). *A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes.
- _____, (2001b). *A cultura no plural*. 2ª ed. Campinas: Papirus.
- GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, Secretaria de Estado da Educação e Esportes, Subsecretaria de Educação Básica e Profissional, (2003). *Política educacional do Estado do Espírito Santo: a educação é um direito*. Vitória: SEDU/ES (Documento-Base).
- HALL, Stuart, (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- _____, (2003). Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 103-133.
- LEFEBVRE, Henri, (1983). *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. Madrid: Morata.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, (2000). *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez.
- SILVA, Tomaz Tadeu, (2003). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 73-102.

Recebido em janeiro de 2004

Aprovado em julho de 2004

Resumos/Abstracts

Janete Magalhães Carvalho

O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada

O artigo faz uma análise dos sistemas de representação de professores, delegados eleitos para participarem do GT – Formação e Valorização do Magistério, por ocasião da realização do Seminário Estadual de Política Educacional do Espírito Santo, sobre os processos de formação continuada desenvolvidos pela Secretaria de Educação. Utiliza como referencial de análise as categorias de não-lugar, lugar, espaços-tempos e comunidades compartilhadas, a partir das obras de Lefebvre (1983), Augé (1994), Certeau (2001) e Santos (2000), dentre outros. Trabalha com metodologia baseada em coleta de dados por meio de questionário composto de questões abertas e fechadas. Aponta como resultado que o sistema de representação de professores enuncia a necessidade de instauração de processos de formação continuada voltados para a “utópica” de constituição de um coletivo escolar que supere, por meio de comunidades compartilhadas, o não-lugar por eles ocupado até então.

Palavras-chave: formação continuada; não-lugar; entrelugar; espaços-tempos; comunidades compartilhadas.

The non-place of teachers in the “between spaces” of continuing formation

This article analyses the systems of representation of teachers, elected to participate as delegates in the Working Group on Teacher Formation and Valorisation during the Seminar on Educational Policy held in the State of Espírito Santo, to discuss the processes of continuing formation developed by the State Secretariat of Education. It uses in its analytical framework the categories of non-place, place, space-times and shared communities, based on works of Lefebvre (1983), Augé (1994), Certeau (2001), and Santos (2000), among others. The methodology is based on data collection by means of questionnaires including open and closed questions. The results indicate that the teachers' system of representation points to the need to install processes of continuing formation directed towards the “utopia” of constituting a school collective that surpasses, by means of shared communities, the non-place occupied by the teachers up until now.

Key-words: continuing formation; non-place; “between” place; space-times; shared communities