

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES: ENTRE PRÁTICAS E NARRATIVAS

### CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS: BETWEEN PRACTICES AND NARRATIVES

*Letícia de Oliveira CASTRO<sup>1</sup>*  
*Heloisa Raimunda HERNECK<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este artigo complementa a dissertação *Formação continuada: tecendo redes e construindo possibilidades com os cotidianos escolares*, cujo objetivo principal era pesquisar os processos de formação continuada desenvolvidos nos cotidianos escolares. Para isso, buscou-se acompanhar as composições diárias das/os docentes, a procura de frestas para compreender a formação docente constituída no cotidiano escolar. A pesquisa de mestrado foi realizada em parceria com um grupo de professoras/es, de uma escola pública da Rede Municipal de Venda Nova do Imigrante – ES. Neste recorte, iremos verticalizar a análise dos resultados obtidos a partir das composições com professor de Artes na construção do trabalho docente. A formação inventiva é evidenciada sobre o olhar de Virgínia Kastrup e a discussão sobre a experiência baseia-se em Jorge Larrosa. A entrevista com o referido professor nos ajuda a formular questões: “Como as/os professoras/es experienciam a formação continuada no cotidiano escolar? Onde elas/eles buscam apoio para aprender a ensinar?”. Assim, os resultados evidenciam um modelo de formação continuada produzido com/no espaço escolar pelas/os docentes em seus momentos cotidianos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada. Cotidianos escolares. Formação inventiva.

**ABSTRACT:** This article is a clipping of the work “Continuous training: drawing the strands and creating possibilities from the school life”, whose main objective was to study the continuous training processes, which are developed in school routines. In the study, the teacher’s daily compositions were followed, searching for gaps, in order to understand how the lecturer training is constituted in the school life. The research was developed in partnership with a group of teachers of a public school in Venda Nova do Imigrante, in the state of Espírito Santo. On this clipping, it is shown the obtained results from the compositions with the Arts teacher in the building process of the teaching work. The creative qualification is highlighted by the perspective of Virgínia Kastrup and the experience aspect is discussed based on studies of Jorge Larrosa. The interview with the Arts teacher helps us understand the questions of the research “How do teachers experience the continuous training in the school life? Where do they find assistance in learning how to teach?” Thus, the results showed that the continuous training is developed from the school environment by teachers in their everyday moments, and the information sharing among teachers is presented as a powerful strategic tool in their qualification.

**KEYWORDS:** Continuous training. School routine. Creative qualification.

## INTRODUÇÃO

Existem políticas oficiais (LDB/1996, Pacto de Alfabetização na Idade Certa, o Pacto da Alfabetização do Espírito Santo, Base Nacional Comum Curricular, dentre outros), que chegam às escolas para as/os professoras/es em forma de “pacotes de

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa; pedagoga na Prefeitura de Cachoeiro de Itapemirim-ES.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; professora da Universidade Federal de Viçosa.

formação”, de modo programado, sem a participação docente. Tais políticas parecem preocupadas com os processos formativos que atendam a um maior número possível de pessoas, consumindo poucos recursos financeiros. Trata-se de macros programas de formação continuada para professoras/es que, a partir da década de 1990, passaram a compor as políticas públicas de formação docente, na perspectiva neoliberal<sup>3</sup>. “A virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar este discurso formulado por economistas para ser implementado” (TORRES: 1996, p. 139).

Dada a multiplicidade de cotidianos escolares apresentados, essa perspectiva não atende às especificidades das instituições de ensino. Desta forma, esses programas pouco contribuíram para a formação continuada e não conseguiram atrair as/os docentes, pois muitos deles não conhecem a realidade da escola e das/os professoras/es: não produzem aprendizagens significativas para o contexto de trabalho e as políticas públicas voltadas para o campo da educação que não se voltam para o vivido e para o que acontece cotidianamente nas escolas, acabam passando e caem no esquecimento.

Os processos de formação constituem-se em outros momentos - além daqueles propostos pelos órgãos superiores - na busca de potencializar as práticas e as trajetórias dos sujeitos que praticam a formação continuada de forma coletiva. No dia a dia, decorrem da ação de docentes que resistem ao que foi imposto pelas autoridades educacionais. Percebendo que no cotidiano:

[...] tudo acontece ao mesmo tempo; as boas intenções, muitas vezes, se desmascaram frente às ações ou perdem o ímpeto face aos imprevistos, que não são poucos. Há os usos e as táticas dos praticantes (CERTEAU, 1996), que, não poucas vezes, se contrapõem ao que os ‘grandes’ discursos ou as políticas oficiais deles esperam (AZEVEDO: 2001, p. 18).

Assumimos as experiências de formação continuada e currículos escolares, a partir das reflexões de Certeau: “[...] experiências das vidas humanas que articulam, ampliam e complexificam o espaço a partir dos tantos lugares heterogêneos que se cruzam e compõem os entrelaçamentos de nossas memórias [...]” (CERTEAU: 1994, p. 194). Portanto, entende-se que a formação continuada é produzida em *redes educativas* múltiplas e diversas, de modo que as/os professoras/es se relacionam de diferentes modos. Essas *redes* são tecidas por docentes com o seu cotidiano e permeiam o cotidiano dos indivíduos e suas formas de agir em vários contextos. Assim, ALVES (2012, p. 1) pontua que:

Em seu viver cotidiano, os seres humanos se articulam em múltiplas redes educativas que formam e nas quais se formam – como cidadãos, trabalhadores, habitantes de *espaços tempos* diversos, criadores de conhecimentos e significações e de expressões

<sup>3</sup> Torres (1996), realiza uma análise das influências do Banco Mundial e suas políticas no sistema educacional, destacando que os docentes estão vivendo uma neo profissionalização com políticas genéricas de mundialização, eficiência e eficácia, as quais criam métodos de formação inadequadas e geram a falta de representatividade docente.

artísticas, membros de coletivos vários (famílias, religiões, expressões nas mídias), usuários de processos midiáticos etc.

Segundo LACERDA (2014, p. 51) “a tessitura das redes se processa em meio às relações entre as pessoas”; Assim, os sujeitos tecem suas redes mas nem sempre da mesma forma. Como destacam ALVES e GARCIA (1997, p. 26):

Empregar as metáforas das redes é assumir uma forma de pensar que entende as realidades como relações, agendas pessoais e coletivas que se relacionam, sem continuidade, sem permanência, mas sempre em relação com este ou aquele, afirmando-o ou negociando-o, neste processo criando conhecimentos que podem ser registrados, oralmente ou por escrita, mas que serão acumulados na medida em que tiverem sentido para os que participam de sua tessitura, mesmo quando negados pelo poder.

Dessa forma, a noção de rede exposta neste trabalho tem o intuito de aproximação com a escola e seus sujeitos, abordando os ruídos, movimentos, os conflitos e dificuldades. Assim, parte deste artigo insere-se na dissertação de mestrado intitulada, *Formação continuada: tecendo redes e construindo possibilidades com os cotidianos escolares* que aborda a temática *formação continuada de professoras/es* a partir das conversas e ações docentes. Essas ações criam outras formas de pensar a escola e potencializar as práticas escolares. A pesquisa utilizou como aporte as narrativas tecidas no cotidiano escolar durante a entrevista com o professor Rodrigo<sup>4</sup>, dedicado ao ensino de artes em duas escolas públicas, que nos cedeu um tempo para conversar sobre suas práticas diárias.

O texto se divide em dois momentos: primeiramente trazemos o tópico *Por entre redes de conhecimento: o cotidiano como invenção e experiência* no qual discutiremos sobre a formação inventiva de professoras/es na perspectiva da professora Virginia Kastrup e o saber da experiência com Jorge Larrosa; no segundo momento abordamos *Arte como invenção: as estratégias do professor Rodrigo*, onde são reproduzidas as experiências do professor. Metodologicamente, usaremos autores que problematizam as *narrativas* pois através delas vislumbramos os *saberes* e os *fazer*s construídos cotidianamente pelas/os docentes, o que implica pensar a formação de professoras/es além do que é programado ou imposto. Por fim, como resultados, trazemos reflexões acerca da formação continuada tecida pelos *praticantes* do cotidiano escolar.

## **POR ENTRE REDES DE CONHECIMENTO: O COTIDIANO COMO INVENÇÃO E EXPERIÊNCIA**

A formação de professoras/es é sobretudo a produção de políticas de invenção, onde a aprendizagem “inclui a experiência de problematização e a invenção de problemas” (KASTRUP, 2005, p. 128). A aprendizagem não se submete a seus resulta-

<sup>4</sup> Os nomes que aparecem neste artigo são fictícios, a fim de preservar a identidade dos praticantes escolares que protagonizam as cenas da pesquisa.

dos, em um mundo que extrapola a posição teórica. Na ideia de formação continuada como processo inventivo, Kastrup (2012, p.53) destaca que “[...] estamos dizendo que aprender é inventar mundos – e não só se adaptar a certo mundo existente”. A autora aborda o conceito de cognição citado por Francisco Varela e Humberto Maturana, que são dois filósofos chilenos que problematizaram a ideia de que cognição representa o mundo já existente, como uma cópia do mundo externo. Essa ideia é plantada em nós, uma concepção produzida que parece real. Esses autores trazem o conceito de *autopoiese* segundo o qual os seres vivos autorregulam-se, estabilizam-se e o ser humano produz a matéria prima que se constrói (VARELA; MATURANA apud KASTRUP, 2012). Segundo Kastrup (2012), é necessário distinguir cognição e cognitivismo pois, segundo a autora, a posição cognitivista trabalha com o modelo da representação, sendo uma das posições dos estudos da cognição. A abordagem da cognição inventiva é outra forma de pensar. Afirma também que Deleuze e Guattari<sup>5</sup> são intercessores fortes e importantes para pensar a inexistência do sujeito pronto e a produção de subjetividade, por meio de práticas concretas - entendendo as singularidades como elementos da multiplicidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). A multiplicidade é sempre aberta, heterogeneizante, nunca “mesmidade” e tédio. Sobre o conceito de subjetividade Britto (2012, p. 7) esclarece que:

Para Deleuze e Guattari, a subjetividade é uma trama que não está dada, mas que está em composição contínua com diferentes arranjos, sendo assim, ela não está na ordem do “identificado”, como se uma espécie de moldura formatada e fixada que leva à padronização do indivíduo a ser conhecido e reconhecido, pois “a subjetividade não é possível de uma totalização ou centralidade do indivíduo”.

Então, pode-se pensar as atividades realizadas nas escolas como uma rede de práticas subjetivas, concretamente constituídas. Para Kastrup (2012), essas práticas são cognitivas e existenciais; assim, o instrumental da cognição inventiva e dos estudos da subjetividade reconfiguram completamente nossa maneira de trabalhar a formação continuada de professoras/es. “O conceito de “subjetividade” se refere a duas coisas: em primeiro lugar, ao processo de produção; em segundo, às formas que resultam desse processo, que são os seus produtos” (KASTRUP, 2005, p. 1276). Para a autora, a invenção é a potência que a cognição tem de diferir de si mesma, ou seja:

A posição cognitivista, que trabalha com o modelo da representação, é uma das posições dentro do estudo da cognição, o que não significa que ela é a mais verdadeira, nem tampouco a única. O estudo da cognição é mais amplo do que a abordagem cognitivista, do que a abordagem da representação. A abordagem da representação é uma das versões, é uma das maneiras de entender o conhecimento (KASTRUP, 2012, p. 54).

<sup>5</sup> Segundo Kastrup (2012), Gilles Deleuze e Felix Guattari, são filósofos que compuseram uma forma de pensar própria. Seus conceitos não são definições mas acessos, caminhos, processos, devires, espaços de composição de pensamento que movem o ato de pensar de um lugar para outro sem que este primeiro ou este segundo se fixem como tal.

O conceito de invenção não se confunde com o conceito de criatividade, pois para Kastrup (2012), o conceito de invenção é sobretudo uma experiência de problematização, e não um processo de invenção de soluções para problemas que já existem. “O conhecimento não é uma representação, mas uma ação, uma prática” (KASTRUP: 2012, p. 54). Ou seja, pensar em invenção é escapar as harmonias bonitas, uma vez que nunca se sabe o que poderá emergir nos processos inventivos; enquanto a criação, trata-se sempre da ordem do que o outro considera criativo e permitido, estando entrelaçado a coisas universais. Uma percepção de formação continuada para além do senso comum, onde diferentes práticas produzem diferentes “subjetividades e diferentes mundos” (KASTRUP: 2012, p. 56).

Dentro do cotidiano das escolas, professoras/es criam condições de experiência com suas estratégias diárias, para que a formação continuada seja um processo que não visa apenas prever resultados a serem alcançados, mas que resultem em ações de aprendizagem aprofundadas. Isso só é possível se as/os docentes perceberem que suas trocas de experiências são potentes ferramentas formativas. Desse modo:

Produzir outras atitudes através de outras ações. Isso não é simples, mas é um esforço e uma aposta. Nós temos que trabalhar nessa direção, mesmo que se saiba que a qualquer momento é possível resvalar e recriar ao modelo de representação. É um modelo que nos puxa sempre e a resistência tem que ser constante reiterada. O caminho tem que ser feito dia a dia, como um desafio permanente. Por isso a formação inventiva de professores vai se fazendo o tempo todo, sem ter um resultado pronto. (KASTRUP: 2012, p. 59).

Para Kastrup (2012) é preciso atenção ao retorno do cognitivismo e, igualmente, de possíveis fascismos que são compostos por nós e nos compõem. Fascismo esse que não deve ser confundido com aquele instaurado por Mussolini, mas “o fascismo que nos habita, o micro fascismo, o fascismo que está em nós, que nos habita de forma clandestina, nos assombrando” (KASTRUP: 2012, p. 60). A luta diária das/os docentes nas escolas é criar outras maneiras de viver o cotidiano além do que é previamente prescrito; uma busca constante pela produção de sentido e pela compreensão do trabalho docente. Assim, “o aprendizado assume a forma de um círculo, em que o movimento é o de reincidir, retornar, renovar, reinventar, reiterar, recomeçar” (KASTRUP: 2005, p. 1279). Não existe um método pré-definido, precisamos inventar todos os dias, fazer junto, compartilhar experiências. A aprendizagem inventiva é um processo de invenção de problemas, não só de soluções. É um processo de invenção de mundo, não só adaptação ao mundo pré-existente. A aprendizagem inventiva é a aprendizagem cotidiana, “o aprendizado jamais é concluído e sempre abre para um novo aprendizado. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa solução” (KASTRUP: 2005, p. 1280).

A proposta é pensar a escola de outro modo, de forma tal que o pesquisador não tenha a pretensão de abastecer a escola de algo, mas visualizar a diversidade que existe em tal espaço, assim como as maneiras e os ideais que a transcendem; anseios, desejos e dilemas provocados pelos afetamentos dos corpos dos sujeitos que com-

põem este espaço. Segundo Gallo (2013, p. 2), “somos capazes de conduzir nossas vidas quando somos capazes de pensar por nós mesmos”, percebendo na escola e em seus sujeitos mais do que é imposto pelas políticas educacionais, particularmente aquelas que insistem em negligenciar os processos vividos no cotidiano escolar. Por isso a importância de se abrir aos encontros e dialogar com as experiências cotidianas dos docentes de forma significativa. Olhar o cotidiano como um sistema aberto para, assim, tentar escapar do sistema linear reduzido à causa e ao efeito.

Larrosa (2014) apontou que a educação é vista sobre dois pontos de vista: um baseado na *ciência* e na *técnica* e outro baseado na *política* e na *crítica*. Contudo, o autor propõe uma terceira forma de compreender a educação, baseada na *experiência* e no *sentido*. Temos pouca experiência no mundo contemporâneo em função do excesso de informação; assim a todo o instante absorvemos conhecimentos de diferentes tramas que acontecem nos nossos cotidianos. Ou seja, lemos, escutamos, vemos - entre outros movimentos - e nada parece nos acontecer porque, segundo Larrosa (2014), o excesso de informação não necessariamente potencializa os nossos corpos. Desse modo, propõe uma pesquisa viva e rica em seus movimentos, que possibilite o emergir de outros cheiros, nuances, cores e afetos. Para o autor, a experiência é da ordem dos afetos, dos deslocamentos, do imprevisível e das desterritorializações. Assim:

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. (LARROSA: 2014, p. 10).

A contemporaneidade nos apresenta uma forma tal de vivenciar o trabalho que nos faz valorizar o excesso de informação, nos chama a opinar o tempo todo e deixa de lado a capacidade de experienciar o cotidiano escolar, de abrir espaço à sensibilização para práticas inesperadas, constitutivas da experiência: “[...] como uma categoria vazia, livre, como uma espécie de interrupção, ou de quebra, ou de surpresa, como uma espécie de ponto cego” (LARROSA: 2014, p. 12). Larrosa (2014) pontua a riqueza de nos afetarmos em nossos cotidianos por modos de existir singulares e “[...] por isso colocar a ação educativa sob tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade” (LARROSA, 2014, p. 74). À medida que se busca a experiência, compreende-se que essa foge de explicações, de verdades, de planejamentos, pois ela se abre para o novo, para além do planejado. Colocar no centro da discussão a experiência das/os professoras/es, denota o empenho de despertar para sensibilizações, para as pausas, os silêncios, presentes nos vários momentos como o recreio, as conversas no corredor, encontros não planejados e, sim, partilhados, uma vez que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2014, p. 18). Nesse sentido, os momentos de trocas na vida cotidiana da escola podem converter-se em laços, com estímulos e vontades de fazer e de praticar diariamente nossa passividade, ou o inverso, nossa atuação capaz de desencadear acontecimentos inesperados. Para Larrosa (2014, p. 23):

Cada vez estamos mais tempo na escola (e na universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem que seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.

Vivemos de modo acelerado e imerso às exigências de outro tipo de profissional docente, no qual se busca uma outra forma de produção “corrida” e com menos gastos, ligados à eficiência. Nela, a educação escolar se resume a uma estreita visão de currículo como aplicação de conteúdos previamente definidos. “A educação passa a ser analisada com critérios próprios de um mercado e a escola é comparada a uma empresa” (TORRES, 1998, p. 141). Na perceptiva de uma *experiência* única, já que “ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (LARROSA, 2014, p. 32). Como nos apresentou o autor, é preciso abrir-se para a *experiência*, pois:

A possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, olhar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA: 2014, p. 25).

As políticas da contemporaneidade, visando resultados numéricos e imediatos, têm aniquilado possíveis sensibilizações face a singularidades que podem emergir. Assim, tais políticas compreendem apenas o que é reproduzido daquilo que foi previsto e prescrito; portanto, voltam-se para a simples transmissão de conhecimentos de forma tradicional, na qual os alunos devem atingir uma série de habilidades e competências e aos docentes cabe seguir os programas para que as/os discentes alcancem os resultados esperados pelo sistema. Para Torres (1998: p. 143):

O Banco Mundial em geral limita-se a enunciar os conteúdos e habilidades a serem incluídas no currículo, sem aprofundar sua análise, seja esta em propostas mais elaboradas sobre seus alcances, seja em modalidades de ensino. Quando o faz e são poucos os casos, é gritante a escassa familiaridade que os funcionários do BM têm com estes temas e a pouca participação dos especialistas do próprio BM nas decisões de política e na configuração final dos documentos.



Busca-se produzir outros modos de *experiência*, de tal forma que as vivências sejam percebidas como oportunidades para o desenvolvimento da potencialidade e da inventividade humana, para a interação dos sujeitos entre si e com o mundo. A “experiência/sentido permite pensar a educação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira. Nem melhor, nem pior, de outra maneira” (LARROSA: 2014, p. 38). A opção metodológica pelas narrativas das/os docentes justifica-se pela necessidade de desencadear processos formativos dialógicos, de modo que as/os professoras/es possam compartilhar suas práticas e suas vivências. Para Benjamim (2012, p. 217), por meio da narrativa “o narrador retira da experiência o que ele conta: de sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Os relatos produzidos na pesquisa sustentam teoricamente a necessidade de ouvir aquilo que os *praticantes* da vida cotidiana têm a dizer, seus relatos e “memórias” (CERTEAU, 1994). Nesse sentido, entendemos que o cotidiano é campo de *saberes* e *fazer*es, da prática e espaço privilegiado de conhecimento.

### A ARTE COMO INVENÇÃO: AS ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR RODRIGO

Um tempo antes de conhecer Picasso, eu tinha visto na aldeia boliviana de Chiquitos, perto de Corumbá, uma pintura meio primitiva de Rômulo Quiroga. Era um artista iluminado e um ser obscuro. Ele mesmo inventava as suas tintas. Trazia dos cerrados: seiva de casca de angico (era o seu vermelho); caldos de lagartas (era o seu verde); polpa de jatobá maduro (era o seu amarelo). Usava pocas de piranha derretidas para dar liga aos seus pigmentos. Pintava sobre sacos de aniagem. Mostrou-me um ancião de cara verde que havia pintado. Eu disse: mas verde não é a cor da esperança? Como pode estar em rosto de ancião? A minha cor é psíquica – ele disse. E as formas incorporantes. Lembrei que Picasso depois de ver as formas bisônticas na África, rompeu com as formas naturais, com os efeitos de luz natural, com os conceitos de espaço e de perspectiva, etc etc. E depois quebrou planos, ao lado de Braque, propôs a simultaneidade das visões, a cor psíquica e as formas incorporantes. Agora penso em Rômulo Quiroga. Ele foi apenas e só uma paz na terra. Mas eu vi latejar rudemente nos seus traços milagres de Klee. Salvo não seja.

O trecho é uma nota do livro “Sobre nada” de Manuel de Barros. Nele, o poeta retoma uma discussão em que o artista precisa abandonar o padronizado e, deve buscar o sonho, a imaginação, a fantasia. Neste sentido, trazemos as composições e narrativas sobre os trabalhos do professor de artes, Rodrigo. São produções a partir de conversas sobre suas estratégias diárias, utilizamos a sala de aula do referido professor para tecer nossas discussões.

Rodrigo é formado em Artes Visuais e trabalha há seis anos. Atualmente, leciona em duas escolas públicas. Já tentou cursar pós-graduação, mas teve que parar para continuar fazendo seus desenhos artísticos, pois segundo ele, não teria tempo para fazer as duas coisas. Assim, resolveu dar prioridade aos desenhos, alegando que faz mais sentido para sua vida pessoal e profissional. O professor se diz muito estu-



dioso e, também, curioso. Concilia os estudos com seus desenhos artísticos, em casa, aos finais de semana, habitualmente de forma autônoma. Costuma compartilhar informações com suas e seus colegas de trabalho, mas, para ele, formar-se é estar em constante movimento, mesmo que não seja de maneira formal. É buscar ferramentas que dão a ele melhores condições de trabalho no seu dia a dia junto com as/os outras/os professoras/es. “Compartilhar histórias se mostra uma forma de tecer redes de solidariedade, permitindo que todo os pontos de vista sejam considerados legítimos” (REIS; FLORES: 2017, p. 35).

Os trabalhos realizados nas aulas de artes e em parceria com as/os outras/os docentes são apontados por Rodrigo como extremamente necessários, uma vez que a colaboração e a partilha dentro da escola devem acontecer para trazer as/os alunas/os aprendizagens verdadeiras, de fato, sejam incorporadas por elas/es. “Por isso é tão importante valorizar o *espaçotempo* da coletividade, pois a experiência da partilha possibilita que os envolvidos façam com que suas questões emergam ao mesmo tempo que constroem proposições e perspectivas” (REIS; FLORES: 2017, p. 41). Observando aquilo que os docentes fazem e a maneira como executam, verifica-se o que pensam sobre sua atuação e repensam suas ações diárias de modo a promover a formação contínua. Durante nossa conversa ele mostrou todo espaço e os projetos que estão em desenvolvimento; questionamos a origem de suas ideias e ele relatou: “*Como surge um filme? Tudo isso precisa de um processo de criação, não surge no nada. O artista ele vai pesquisando, ele experimenta as coisas, ele vai estudando*”.

O professor destaca que está ensinando a criação do desenho. Partiu do que elas/eles já conheciam e escolheram um desenho com o qual tinham familiaridade, por exemplo, o Bob Esponja. Nas outras aulas ele explicou que as/os alunas/os não iam mais desenhar o que já conheciam, teriam que fazer algo diferente, “novo”. Segundo Rodrigo, “*ai foram surgindo algumas ideias, por exemplo, o menino que o Renato desenhou se transformou no protagonista da história que se chama Leonardo*”; a história que está sendo criada intitula-se “Leonardo e o sonho encantado”, uma peça do projeto “Animando uma ideia!”, uma arte da animação - Stop Motion. Tudo foi realizado pelo professor junto com as/os discentes: os desenhos, o cenário, os personagens e a arte para o cartaz de divulgação. Ainda sobre a peça “Leonardo e o sonho encantado”, Rodrigo destaca que usa seu final de semana e horários de planejamento para dar andamento ao projeto e, junto aos alunos, procura sempre trabalhar os conceitos artísticos. Também evidencia a importância de problematizar as aulas para que todos pensem sobre o que estão fazendo. “Outro aspecto importante a ser destacado é que a colocação de que conhecer é problematizar; e, ao mesmo tempo inventar vai muito além de uma posição teórica” (KASTRUP: 2012, p. 53). Dessa forma, o professor Rodrigo vai constituindo os inventos em suas aulas; para isso, ele estuda e pesquisa constantemente para tentar envolver cada vez mais as/os alunas/os. “A teoria é uma prática” (KASTRUP: 2012, p. 58) e este professor usa de maneira autônoma a sua formação e as suas informações cotidianas para inovar, sem prever o resultado das ações.

Outro projeto destacado pelo professor durante a entrevista foi o da “Lata Mágica” que, segundo ele, ensina a origem da fotografia. A história da fotografia foi trabalhada de forma sequencial e depois os alunos pintaram o muro, quadros e agora trabalham a peça com teatro de bonecos. Rodrigo destaca que “*os alunos não têm contato com cinema aqui, se a gente perguntar quem já visitou um museu, ninguém, praticamente (visitou). Então, se torna ainda mais importante trabalhar conceitos artísticos atuais com eles*”. O interessante é pensar a “inventividade que perpassa o nosso cotidiano” (KASTRUP: 2001, p. 19), pois para Rodrigo criar é inventar mundos, muito além do que já existe e está imposto pelos documentos oficiais. Por meio da narrativa anterior, podemos notar a preocupação do docente em trazer para as/os alunas/os formas de praticar o cotidiano pelas vias da arte.

Depois que contou sobre os dois projetos anteriores, “Leonardo e o sonho encantado” e o da “Lata mágica”, comentamos sobre a origem dos quadros<sup>6</sup> que a aluna Cristiane nos mostrou. Segundo Rodrigo, as/os alunas/os fizeram desenhos livres de criação, depois eles passaram para a cartolina e ele foi selecionando e encaixando os desenhos no quadro. Sobre a construção dos quadros, o professor descreveu “*Por exemplo, este rosto ficou legal, recortamos e colamos, essa flor ficou legal, também fomos recortando, a gente montou para que os alunos pudessem entender como é um processo de criação*”. A seguir, a imagem do quadro pintado pelas turmas de sexto ano:

**Figura 1:** Quadro pintado pelas turmas de sexto ano no projeto De onde vêm as ideias



Fonte: arquivo pessoal

<sup>6</sup> Um dia, ao chegar na escola para acompanhar o cotidiano, a aluna Cristiane perguntou se tínhamos visto os quadros que as/os alunas/os estavam pintando nas aulas de artes. Ficamos curiosas e fomos até os corredores ver a exposição.

A partir do relato do professor fica evidente que a arte nas situações que são trabalhadas por Rodrigo partem da criação, da imaginação e do constante estudo e pesquisa sobre os processos e conceitos usados durante as aulas. Quando Cristiane comentou sobre os quadros que eles haviam pintado, logo nos sentimos instigadas e curiosas para saber como este professor trabalhava. Durante a entrevista pudemos perceber a empolgação e o desejo que o docente de desenvolver seu currículo e de envolver as/os alunas/os em seus projetos. Ficamos encantadas com seus inventos e admiradas por este professor ser tão competente no que realiza; evidencia-se que “aprender não é adaptar-se a um meio ambiente dado, a um meio físico absoluto, mas envolve a criação do próprio mundo” (KASTRUP: 2001, p. 21). Diante de tantas criações, ficamos curiosas e perguntamos ao Rodrigo onde ele consegue material para trabalhar. Em resposta ele disse: *“Já trabalhei em várias escolas, mas, aqui as coisas acontecem, porque o diretor sempre me pergunta se estou precisando de alguma coisa e se precisar é só falar com ele; só passar a lista de materiais, aí eu passo e ele consegue”*.

Evidencia-se a importância da parceria entre professoras/es e gestores da escola e o quanto isso é fundamental para consolidação de um trabalho de qualidade. Dessa forma, a parceria no cotidiano escolar “potencializa a inteligência coletiva, o trabalho material e imaterial” (CARVALHO: 2011, p. 68). Isso abre espaço para uma formação de professoras/es, pois “incide sobre os múltiplos contextos cotidianos, assim como na construção de redes de trabalho cooperativo” (CARVALHO: 2011, p. 68). Rodrigo ainda falou sobre um projeto que ele está realizando em outra escola, cujos gestores também apoiam suas ideias. De acordo com o professor, a diretora da outra escola sentiu necessidade de ensinar às/aos alunas/os o conceito de patrimônio público e valores que os levem a cuidar do que é de todos. Sobre este projeto Rodrigo narrou: *“Vamos fazer lá um cartão postal gigante e vai ser legal, pois todo mundo vai participar”*. Ele fez um coração bem grande e escreveu *“eu amo a minha escola”*, cortou quatrocentos pedacinhos de papel do tamanho de um cartão e cada um vai desenhar seu autorretrato; depois irão montar um painel e deixar exposto. Posteriormente será fotografado e confeccionado um cartão postal com a fotografia.

Mais uma vez este professor evidenciou a importância das parcerias para que o ensino aconteça. Segundo ele, quando os diretores “abraçam” os projetos, consegue-se colocar as coisas em prática e fazer com que as/os alunas/os e outros professores envolvam-se. Rodrigo destacou que nos momentos de planejamento conta sempre com a ajuda da pedagoga e também compartilha muitas informações com as/os outras/os professoras/es: *“eles me ajudam a pensar e desenvolver várias ideias”*. Desse modo, a coletividade “se organiza a partir da conexão do sentido de comunidade ao criar vínculo de proximidades” (CARVALHO: 2011, p. 70). Durante os planejamentos das professoras de Português, vivenciamos vários momentos em que Rodrigo conversava com a Rosângela e Tania sobre a escrita de algum cartaz ou história e deste modo, firmou-se a convicção de que muitos *saberes* e *fazeres* são vivenciados cotidianamente pelos docentes, num processo cujo ápice ocorre durante a partilha entre os docentes. “A circulação de ideias de diferentes culturas produz sentido ao que se vive, às com-

preensões do mundo, do outro e das relações sociais que estabelecemos” (GARCIA: 2011, p. 55). Assim, nas articulações entre os contextos, professoras/es formam-se no cotidiano da escola.

Adiante, em nossa conversa, pergunto ao Rodrigo como é o envolvimento das/os alunas/os em suas aulas, se todas/os gostam. De acordo com ele, a maioria se envolve e gosta de desenvolver as atividades propostas, mas que ele não consegue atingir 100% dos discentes. Sobre as/os alunas/os ele afirmou: *“existe conflito, mas eu cobro muito, tem as horas de criação que eu dou liberdade total, mas, normalmente eu cobro bastante deles”*. O professor relatou que pede sempre para as/os alunas/os pensarem no que estão fazendo e olharem se é aquilo mesmo que desejavam criar. Sobre a estrutura de suas aulas, ele contou: *“penso que o desempenho durante as atividades pode ser sempre aprimorado”*. Ainda, segundo Rodrigo *“A arte sempre foi muito desprezada, mas para fazer arte você precisa de muita técnica”*. Pudemos perceber que suas aulas partem da criação, mas ele também espera que as/os alunas/os realizem as atividades de forma adequada e que todas/os consigam alcançar as aprendizagens esperadas. Para Rodrigo, *“os alunos precisam valorizar quem eles são. Eles devem reconhecer que são capazes de fazer as atividades e de aprender”*.

Perguntamos ao professor como ele consegue se manter bem informado trabalhando cinquenta horas por semana. Ele destacou que nos finais de semana gosta de fazer os seus desenhos artísticos, passear com seus filhos. No entanto, para ele, a arte *“não é uma profissão, é uma paixão”*. Ele disse que faz muitas pesquisas com as/os alunas/os e que o que consegue faz na escola, mas que realmente inventa muita coisa em casa. De acordo com Rodrigo, *“não é fácil trabalhar arte como uma disciplina e as/os alunas/os estão acostumados a um padrão e sempre perguntam se o que estão fazendo está certo”*. E para o professor, a disciplina de artes vai muito além de saber se está certo ou errado, é uma construção, e ele ensina isso para as/os alunas/os.

Não há programa ou método de trabalho para a aprendizagem inventiva. Mas, há seguramente uma política pedagógica a ser praticada. A política da invenção consiste em uma relação com o saber que não é de acumular e consumir soluções, mas de compartilhar problematizações, e a adoção da arte como ponto de vista faz parte desta política (KASTRUP: 2001, p. 26).

A perspectiva da arte vai muito além de solução de problemas pré-definidos ou sobre o que estabelece um currículo pronto. Praticar a arte é criar e se desprender de conceitos prontos e de estereótipos do certo e do errado. Para o professor Rodrigo, a arte deve ser vista como um movimento que quebra paradigmas e que a aprendizagem deve constituir-se em processos inéditos. Assim, falar sobre o cotidiano escolar e formação de professoras/es por intermédio do trabalho cooperativo e de compartilhamento sobre as práticas docentes implica em *“acompanhar movimentos que acompanham a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, ou seja, em questionar os possíveis do coletivo escolar e da formação continuada”* (CARVALHO: 2011, p. 68). A nosso ver, os projetos cotidianos expostos pelo pro-

fessor correspondem à sua necessidade de viver a arte de amar o que faz e usar toda sua *astúcia*, para reinventar todos os dias de maneira que as/os alunas/os aprendam de forma aprofundada e que estas aprendizagens sejam construídas por elas/eles com intermédio deste professor, que luta para subverter a ordem e viver uma poética do fazer cotidiano: “A aprendizagem, é sobretudo invenção de problemas, é experiência de problematização” (KASTRUP: 2001, p. 17).

A partir das experiências relatadas, vivenciamos momentos de invenções que nem sempre acarretavam no resultado previsto, mas em criações originais das/os alunas/os. “Colocar o problema da aprendizagem do ponto de vista da arte e colocá-lo do ponto de vista da invenção” (KASTRUP: 2001, p. 19). Então, é importante sublinhar que a aprendizagem envolve a criação do próprio mundo.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

No realizar esta pesquisa no cotidiano escolar, verificamos que este espaço se constitui como construção e compartilhamento de experiências, de currículos praticados no convívio e que contribuem para que a formação continuada seja um espaço de vivências. Neste sentido, encontramos indicações de que a partilha de saberes docentes promove momentos e maneiras de pensar, de viver e de tecer realidades, uma vez que, como ocorreu com o professor Rodrigo, a cada momento durante a conversação cotidiana das/os docentes, eles tecem importantes processo na construção de *saberesfazeres*.

É no desejo da coletividade e da partilha de modo a pensar a formação de professoras/es e por meio da pluralidade de redes tecidas no cotidiano escolar que este trabalho foi tecido. A partir da construção coletiva de momentos emancipatórios desenhados por sujeitos de diferentes culturas que desenvolvem práticas curriculares de diferentes formas. Pensando em superar o discurso tradicional e hegemônico de quem deve ter o “poder” de formar professoras/es e que para isso existe um único modelo que as/os docentes devem seguir.

### REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produções de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: NUPEC/UFES, 2012.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Uma infinidade de mundos possíveis- fragmentos de um discurso em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1997, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 1997.
- AZEVEDO, Joanir Gomes. *Fazer com paixão sem perder a razão*: retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2001.
- BARROS, Manoel de. 1916 – *Biblioteca Manoel de Barros* [Coleção] / Manoel de Barros. São Paulo: LeYa, 2013.

BENJAMIM, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRITO, Maria dos Remédios. Dialogando com Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre a ideia de subjetividade desterritorializada. *Alegrear*, nº 9, jun./2012. - ISSN 18085148. Disponível em: <www.alegrar.com.br> Acesso em: 12/09/2018.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência das redes de conversação na formação continuada de professores. In: SUSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandre (orgs.). *Universidade-escola: diálogos na formação continuada de professores*. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. Formação de professores como redes de conversações: por um devir-docência. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; REIS, Graça (orgs.). *Pesquisas com formação de professores: rodas de conversa e narrativas de experiências*. Petrópolis RJ: DP et Alii, 2017.

CASTRO, Letícia Oliveira de. *Formação continuada: tecendo redes e construindo possibilidades com os cotidianos escolares*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2017.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia-GO. Anais...Goiânia, 2013.

GARCIA, Alexandre. Esboços e composições cotidianas: currículos, políticas e matizes na formação de professores. In: SUSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandre (orgs.). *Universidade-escola: diálogos na formação continuada de professores*. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; FAPERJ, 2011.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n.1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, Rosimere de Oliveira (org.). *Formação Inventiva de Professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. *A professora e o cotidiano da cidade pequena*. Niterói: Editora da UFF, 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: AND, J. W. G.C. A. (orgs.). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

REIS, Graça; FLORES, Renata. Sobre a hegemonia do conhecimento: uma proposta de diálogo em busca de desinvisibilização de práticas curriculares cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; REIS, Graça (orgs.). *Pesquisa com formação de professores: rodas de conversa e narrativas de experiência*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J.M; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/Ação Educativa - PUC-SP, 1996, p. 125-194.

---

Recebido em: 02/07/2019

Aceito em: 29/07/2019