PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)

Núcleo de Pesquisas sobre Currículo e Formação de Educadores

projeto CER

COMUNIDADE ESCOLAR DE ESTUDO, TRABALHO, E REFLEXÃO

CELSO VALLIN

TESE apresentada à
Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo,
como exigência parcial para a obtenção
do título de Doutor pelo
Programa de Educação (Currículo),
Núcleo de Pesquisas sobre Currículo
e Formação de Professores,
sob orientação do Prof. Doutor –
JOSÉ ARMANDO VALENTE.

PUC-SP
São Paulo
2004

Banca Examinadora

_____

Prof. Dr. José Armando Valente (PUC-SP) - Orientador

_____

Profa. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (PUC-SP)

_____

Profa. Dra. Marina Graziela Feldmann (PUC-SP)

_____

Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto (UNICID)

_____

Profa. Dra. Miriam Godoy Penteado (UNESP- Rio Claro)

AGRADECIMENTOS

No princípio eu pensei que já sabia muito e que todo este trabalho poderia ser, em grande parte, formalidade. Não percebia as riquezas da caminhada. Depois, ao caminhar, em alguns momentos me senti completamente perdido, já tendo dado o melhor de mim, e ainda sem entender como chegar ao final. Finais não existem, são apenas convencionais, mas existiu um diálogo entre eu e o professor orientador, que sempre me deu bastante autonomia, que foi amigo nas horas em que precisei, ou nas entrelinhas, mas que também fez o papel de questionador e parceiro. Agora que me aproximo do final, sinto a caminhada como aquela aventura que vive aos 17 anos e com colegas numa praia. Um belo dia, brincando de caminhar pelas pedras que havia em uma das pontas, resolvemos prosseguir até chegar na praia seguinte. O passeio rotineiro, sem rumo, acabou se tornando uma caminhada de 6h, inesquecível. Embora possa parecer natural para outros, para mim, este foi o primeiro trabalho de pesquisa que fiz. O mestrado, eu o fiz há mais de vinte anos e não serve de comparação. Não posso afirmar com certeza que sou capaz de repetir o que fiz, por que o caminho foi extenso, complexo e cheio de tentativas e erros. Mas este é o verdadeiro sentido do aprendizado com desenvolvimento da autonomia. Sinto-me seguro para começar outras aventuras. Talvez da próxima vez eu me prepare melhor. O mais importante é que terei confiança no caminhar, para seguir adiante.

Agradeço muito a orientação do amigo e professor José Armando Valente.

Outras duas pessoas foram muito importantes neste processo que durou quatro anos. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e Fernando José de Almeida no papel de coordenadores de projetos de educação a distância dos quais participei, e de professores em aula. Foram grandes professores!

Agradeço a todos os professores e colegas do Núcleo (CED), porque sem os questionamentos amigos deles tudo seria mais pobre e mais difícil.

Finalmente, agradeço ao esforço do povo brasileiro por ter custeado estes estudos, por meio de bolsa do CNPQ.

RESUMO

Projeto CER: COMUNIDADE ESCOLAR DE ESTUDO, TRABALHO, E REFLEXÃO

Este trabalho tem como objetivo descobrir meios, dentro da complexidade da escola, para conseguir, com o uso de novas tecnologias e com a parceria entre escolas, melhorar as oportunidades e a qualidade da interação entre professores, despertando hábitos de estudo, trabalho pedagógico e reflexão, individualmente e no coletivo. Foi feita uma parceria com três escolas públicas, de ensino fundamental e médio e o trabalho com essas escolas durou dois anos e meio, e envolveu mais de 2000 mensagens entre educadores, pela internet. A pesquisa procura mostrar os principais acontecimentos que caracterizaram a ação e as mudanças, e estudar as estruturas e estratégias que favoreceram, e as que se contrapuseram à existência e o bom funcionamento dessa Comunidade de Estudo, trabalho pedagógico e Reflexão (CER). Pelas entrevistas e observações iniciais pode-se perceber que, cada professor pouco sabia sobre a aula dos outros, e os gestores também não as conheciam bem, apesar da convivência diária e do clima de amizade. Usando internet (mensagens em grupo), reuniões com presença real, e conversas por telefone, desenvolveram-se comunicações e trocas entre os professores, gestores e pesquisador, por meio das quais era possível refletir sobre a prática pedagógica que realizavam. Conseguiu-se que os horários pedagógicos fossem ampliados e mais bem aproveitados. Além dos horários internos, passaram a existir momentos de encontro entre educadores das três escolas. Os professores aprovaram as novas possibilidades de planejamento e reflexão em conjunto, e passaram a trabalhar com mais compromisso e entusiasmo. Apesar das difíceis condições que se têm nas escolas, as estratégias propostas e experimentadas ajudam na construção de uma escola mais cidadã, onde professores (e toda a comunidade escolar) possam se sentir melhor como pessoas, convivendo e desenvolvendo seus potenciais humanos, no lugar de executarem papéis pré-estabelecidos.

Palavras Chave: formação em serviço; formação continuada de professores; educação continuada; novas tecnologias da informação e comunicação na educação; internet; grupos de discussão; grupos de diálogo; gestão democrática; liderança; espiral da aprendizagem; avaliação; planejamento participativo; comunidade de estudo; ambiente de aprendizagem; parceria; educação a distância; educação semi-presencial.

ABSTRACT

CER Project: Study, Pedagogical Work and Reflection School Community

The objective of this work was to discover ways within the complex school system to use new technology and establish partnerships among schools in order to improve the opportunities and quality of interaction among teachers, fostering study habits, pedagogical work and reflection upon their practice, individually and collectively. A partnership was established among three public schools (for 11 to 17 years old). The project lasted for two and a half years, involving more than 2000 messages exchanged among these educators, through the internet. The research shows the main events and changes that took place, and analyzes those structures and strategies which encouraged the study, pedagogical work and reflection community (CER) as well as those which hindered its establishment and performance. The initial interviews and observations indicated that each teacher was unfamiliar with the lessons of their colleagues, as were the school administrators, despite the time they spend together, their common physical space, and their friendships. Use of internet (group messages), face-to-face meetings, and telephone calls helped to develop communications and interactions among teachers, administrators and researcher, through which it became possible to reflect upon their classroom practice. The duration and productivity of the internal pedagogical meetings increased. In addition, interschool meetings were established to foster educational study groups. The teachers approved of the new possibilities for planning and collective reflection, and began to work with greater commitment and enthusiasm. Despite the difficult conditions in the schools, the strategies proposed and implemented helped in the construction of greater community awareness, where teachers, as well as other members, could feel better as people, coexisting and developing their human potentials, instead of performing pre-established roles.

SUMÁRIO

Capítulo 1 – COLOCAÇÃO DO PROBLEMA 1
Capítulo 2 – CONHECIMENTO NA AÇÃO 14
2.1. As Bases da Intervenção 14
2.1.1. Grupos-de-Diálogo pela Internet 15
2.1.2. Parceria entre Escolas 17
2.1.3. 'espiral da aprendizagem' 18
2.1.4. Relação Democrática de Poder 23
2.2. Objetivo 27
2.3. O Desenrolar dos Fatos 28
2.4. Questões Metodológicas 33
Capítulo 3 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 37
3.1. Teoria e Prática da Formação em Serviço 38
3.1.1. A Teoria 38
3.1.2. Educação no Século XXI 40
3.1.3. Docência: Ciência ou Arte ? 43
3.1.4. A 'ESPIRAL DA APRENDIZAGEM' 45
3.1.5. Princípios para Orientar a Formação em Serviço 52
3.1.6. Descontextualização 55
3.1.7. Avaliação do Processo 60
3.2. CONDIÇÕES E ESTRATÉGIAS 63
3.2.1. Condições Psicológicas 63
3.2.2. Resistências e Esperança 72
3.2.3. A Importância da Direção ou Lideranças 76
3.2.4. Formação da Comunidade de Aprendizagem 81
3.2.5. Tempos, Condições e Oportunidades 86
3.3. FERRAMENTAS E MEIOS 92
Capítulo 4 – MOVIMENTOS EMERGENTES 97
4.1. A Construção da Parceria 98
4.1.1. Apresentações no Presencial 101
4.1.2. Apresentações Virtuais 105
4.1.3. A Internet na Construção da Parceria 108
4.1.4. Por que o Horário Pedagógico Funcionava Mal ? 117
4.1.5. Lideranças 120
4.2. Estudos em Conjunto 127
4.2.1. 'Projeto 2003' - Organização Geral da Escola 129
4.2.2 Grupo de Inglês 133
4.2.3. Estudos Interescolares 140
4.2.4. Estudos Internos a uma Escola 148
4.2.5. Estudos pela Internet 150
4.3. Planejamento em Conjunto 153
4.3.1. O Grupo [so-diretoria] 154
4.3.2. Professores Avaliando e Redirecionando o Projeto CER 156
4.3.3. Projetos Planejados em Conjunto e Desenvolvidos em Aula 158
4.3.4. Estudos e Planejamentos das Oficinas 160
4.4. Atitude Democrática 166
Capítulo 5 - ANÁLISE GERAL 173
Capítulo 6 – CONCLUSÃO 191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 197

Relação dos Anexos Citados

(os anexos encontram-se em forma de arquivo digital, no disquete colado na contracapa)

1	'Anexo - Grupo de Inglês.doc'
2	'Anexo - Mensagens Selecionadas do [so-diretoria].doc'
3	'Anexo - Mensagens Selecionadas do POMBO.doc'
4	'Anexo 2002.1.22 Relato Diretora da EE-M.doc'
5	'Anexo 2002.2.06 Semana da Convivência.doc'
6	'Anexo 2002.2.14 Pauta do Encontro.doc'
7	'Anexo 2002.8 Entrevistas EE-M.doc'
8	'Anexo 2002.V Projeto 2003.doc'
9	'Anexo 2003.2 Projeto Enxuto.doc'
10	'Anexo 2003.3.13 Monitores SAI.doc'
11	'Anexo 2003.3.14 Projetos EE-M.doc'
12	'Anexo 2003.3.18 Projetos EE-P.doc'
13	'Anexo 2003.4.02 Relato e Análise II Encontro.doc'
14	'Anexo 2003.5.06 Relato III Encontro.doc'
15	'Anexo 2003.6 PCP EE-E Avaliam Semestre.doc'
16	'Anexo 2003.8.18 Relato V Enc. Avaliação em Projetos.doc'
17	'Anexo 2003.9.22 Transparências s. Registro de Projeto.doc'
18	'Anexo 2004.2.26 Avaliação após Encontro.doc'
19	'Anexo 2004.3.02 Estudos [so-diretoria].doc'

Mensagens citadas

'Anexo – Mensagens Selecionada do POMBO.doc'

16	145	367	788	899	997	1133	1351	1556
37	151	487	819	904	1010	1134	1352	1557
59	152	493	834	918	1054	1147	1358	1558
107	155	558	860	932	1058	1159	1389	1601
115	176	559	867	934	1081	1174	1393	1616
129	178	577	887	935	1101	1228	1461	1634
134	188	637	889	951	1123	1297	1526	1650
135	194	650	891	966	1124	1298	1539	1658
137	199	713	892	975	1128	1299	1542	1664
143	236	786	893	985	1131	1339	1543	1679
			897	991	1132	1350	1555	1680

'Anexo - Grupo de Inglês'

178	862 885	952 956	999 1240	1249 1290	1310 1375	1416 1531	1639

Anexo – Mensagens Selecionadas do [so-diretoria].doc'

39	135	151	158	161	217	219	228	235	249	263	268

CAPÍTULO 1 – COLOCAÇÃO DO PROBLEMA

Começarei mostrando que escolhi estudar (1) a **escola pública e básica**; (2) a **formação em serviço dos professores** olhando para a escola como um todo; e (3) somente os professores **disciplinares** – 5ª a 8ª series do ensino fundamental e 1º a 3º ano do Ensino Médio.

Algumas questões iniciais nos desafiam.

Como conseguir uma **escola cidadã**, em que alunos em situações de aula, ou educadores nos horários pedagógicos, sejam sujeitos de seus processos de aprendizagem, no lugar de seguirem rotinas e padrões coisificantes?

Como encontrar alternativas de tempo e circunstâncias, na estrutura e organização escolar, de modo a permitir a reflexão do educador (professor, gestor e outros) sobre sua própria ação e sobre o coletivo? Como fazer para que uns professores se envolvam com o trabalho dos outros, e para que a ação pedagógica tenha uma unidade?

A DECISÃO PELA ESCOLA PÚBLICA BÁSICA

Por que decidi trabalhar com a escola pública e 'ensino fundamental e médio'?

Meu olhar para a escola talvez tenha nascido na infância, quando meus pais eram professores e proprietários de uma escola num bairro periférico de São Paulo. Aos 15 anos, quando me preparava para escolher uma profissão, não escolhi ser professor porque este era tido como pessoa mal remunerada, como, em geral, ainda é hoje.

Tendo me tornado um engenheiro, minha prioridade de vida foi, durante muito tempo, eu mesmo e minha família. Mas depois de adulto e estabelecido, já diante de uma estabilidade financeira, habituado a ganhar bem e viver em condições de classe média, comecei a me incomodar com as desigualdades entre as pessoas na sociedade.

No princípio, passei a tirar algumas horas da semana para a prestação de trabalhos voluntários e com isso amenizava meu sentimento de culpa. Procurava ensinar um pouco do que sabia a crianças de um orfanato. Conforme fui me envolvendo, aceitei outros desafios, como educar crianças em situações de risco e depois orientar adolescentes em Liberdade Assistida (infratores em recuperação). Com isso passei a entender a situação de vida daquelas pessoas, percebendo melhor a falta de oportunidade que a sociedade lhes oferecia. Por outro lado, eu me sentia bem em lidar com pessoas, seu desenvolvimento, suas possibilidades. Percebia que minha atuação fazia diferença diretamente em suas vidas. Por fim, em função destas e de outras situações, acabei por largar de vez a engenharia e me dedicar integralmente ao papel de educador.

Assim, duas preocupações estão muito presentes em minha vida e em minha pesquisa. A primeira é em relação à eficácia da escola e a segunda em relação às desigualdades sociais. Entre tantas possibilidades de luta pela diminuição das desigualdades sociais escolhi a melhoria da escola pública, por ser um terreno privilegiado. A escola pública é o elo de ligação entre a classe média e as classes populares. O professor, em geral é pessoa que conseguiu terminar um curso superior, e por isso tem acesso às idéias e competências da classe média. Crianças e adolescentes, passam muitas horas por dia dentro da escola, e

muitos anos de suas vidas. A quase totalidade dos filhos das famílias de classes populares freqüenta a escola pública. A melhoria da escola pública interferirá diretamente nas vidas desses novos cidadãos. Na escola discute-se o mundo - a técnica, a empresa, o país, a família. Na escola a vida começa e se forma.

Escolhi o 'ensino fundamental e médio', porque entendo que seja esse nível o que tem maior influência na formação do cidadão brasileiro, em geral. Hoje existem muito menos vagas em escolas de educação infantil no país do que a grande quantidade de crianças nessa faixa de idade, e por isso a maior parte das crianças de classes populares não a freqüenta. A universidade também é para poucos, principalmente as públicas. Assim, escolhi estudar o ensino fundamental e médio.

Esta discussão sobre sociedade e escola está presente no contexto nacional hoje como pode ser visto em revistas de educação.

> *A escola ganhou uma dimensão social que nunca teve. De repetidora, ela se tornou co-criadora deste novo mundo que está surgindo* (Bologna, 2002, p.46).

> *Para mim, um bom projeto pedagógico para crianças e adolescentes 'vítimas de desigualdades sociais' é aquele em que as pessoas de classe média dizem 'gostaria de ter tido uma educação assim', ou então 'essa é a educação que eu sonho para meus filhos'* (Costa, 2003, p.8).

No Brasil vivemos uma situação de *apartheid* social não assumido. Existem muitas pessoas que, apesar de serem honestas e trabalharem todos os dias, vivem em estado de pobreza, passando fome ou comendo mal, vivendo de subemprego e de benefícios sociais. Ao mesmo tempo muitas outras tem reservas suficientes para comprarem casa na praia, casa na montanha, além daquela onde moram, carros sofisticados, viagens aéreas, turismo cinco estrelas etc. Esse desequilíbrio me incomoda muito. Desde as primeiras sociedades de que se tem notícia existiram pessoas (os ricos) que subjugavam outras pessoas (os pobres) colocando-os em situações de servidão. Mas hoje, acontece pior ainda. Muitos não têm preparo nem para a situação de servidão. São simplesmente excluídos.

Apesar de todo o aparente desenvolvimento humano conseguido no século XX, **mais de 30%** da população no Brasil é considerada analfabeta funcional (Garcia, 2001, p.16). A exclusão aparece mais ainda quando se olha para certos grupos dentro da sociedade. Tomando os afro-descendentes que moram na região nordeste esse número chega a **57%**! Dentro de cidades ou, das escolas, mesmo nos estados mais ricos, podem ser identificados grupos de pessoas com semelhante desprivilégio. Parece que alguns tipos de pessoas não têm direito às mesmas possibilidades de desenvolvimento que outras.

Uma nova educação pode ajudar muito nessa luta contra a exclusão.

> *O nosso* apartheid *social não será superado apenas com uma melhor distribuição de renda e com a solidariedade das classes médias. Será preciso preparar os jovens para o trabalho. A educação básica de qualidade e para todos é um dos fatores fundamentais para acabar com a miséria, como ficou demonstrado por países como a Suécia e a Coréa do Sul, que, em algumas décadas, deram um salto para o Primeiro Mundo, graças a investimentos massivos na educação* (Gadotti&Romão, 2001, p. 43)[1].

[1] Educação Básica: conforme Lei 9.394 (LDB 20DEZ96), art. 21, "a educação escolar compõe-se de: (I) educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; (II) educação superior

Queremos uma prática pedagógica que liberte e que seja resposta a essas incoerências da sociedade.

Sem entrar muito em questões políticas e filosóficas, podemos concordar que as crianças filhas dessas famílias, precisam de uma educação de qualidade e que atenda às suas necessidades, sejam elas quais forem, incluindo até alimentação, material escolar, passes, bolsa-escola... As crianças, filhas de ricos ou de pobres, deveriam ter as mesmas oportunidades de desenvolvimento. A escola deve se moldar para conseguir ser resposta para essa gente, entendendo e aceitando sua linguagem, sua cultura, seu jeito de viver. Mas é preciso que se cuide para não formar novos opressores. Não adianta simplesmente fazer com que uma criança de classe popular consiga dar certo nesta sociedade. É preciso desenvolver o senso crítico e a solidariedade, para que não se formem novos opressores.

> *Na imersão em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a "ordem" que serve aos opressores que, de certa forma, "vivem" neles. "Ordem" que, frustrando-os no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agridem os próprios companheiros. É possível que, ao agirem assim, mais uma vez explicitem sua dualidade. [...] Há por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo, Segui-lo* (Freire, 1987. p. 49).

Aos filhos dos mais pobres, queremos que seja dada uma educação de qualidade, mas que seja crítica, que os faça ver a opressão e a injustiça, que traga a eles o acesso à informação e ao conhecimento, mas que também seja alegre e prazerosa, que os ajude a se descobrir como pessoa humana, criativa, responsável, ética, democrática, justa.

Muita gente afirma que a escola particular é melhor e alguns buscam fazer a escola pública copiando a particular, imaginando que isso seria solução. Há grandes diferenças entre uma escola particular e outra, assim como entre as escolas públicas. Mas podemos separá-las em dois pólos, para melhor compreender as situações. Em geral, a escola pública atende às classes populares e a escola particular aos filhos de famílias com melhores condições financeiras. De maneira geral, esses dois tipos de escola reproduzem as diferenças encontradas nos modos de vida das classes na sociedade. Os filhos de famílias de "classe média", de maneira geral, além de freqüentarem uma escola particular (no nível fundamental e médio), complementam sua formação com escolas de inglês, de natação, de futebol, de violão... Quando têm problemas de aprendizagem, são atendidos por psico-pedagogos ou psicólogos. Quando precisam, recebem aulas particulares, dentro da própria escola ou contratadas pelos pais. Dispõe de xerox[2] conforme as necessidades, possuem livros didáticos de última geração, canetas, canetinhas e canetões. Na escola pública, em geral, a xerox é escassa, insuficiente ou até inexistente. O mesmo acontece com os livros, didáticos ou outros, e material de apoio pedagógico. Até o compromisso do professor com a escola, em geral, é mais fraco na escola pública do que na privada (ou particular), onde há uma relação mais imediata entre gestão e professores, no que se refere à contratação, conduta, freqüência e compromisso.

É preciso que se veja, que as condições de vida de uns e de outros são muito diferentes, e que há grandes carências na escola pública. Não se pode comparar resultados porque as duas situações são muito diferentes.

---

[2] Xerox ou xérox – cópia de documentos impressos em papel. Nome de um fabricante de máquinas para esse fim.

Em alguns casos, os filhos de famílias de classe média se concentram em uma ou outra escola pública. Isso acontece principalmente em cidades pequenas (e no Ensino Fundamental). Nesses casos há escolas "preferidas", e até períodos ou turmas preferidas, que sofrem interferência de políticos e pessoas influentes, externa e internamente. Algumas escolas públicas, tidas como "melhores", são privilegiadas pelo sistema.

Não estudaremos a escola particular aqui, mas para os filhos de "classe média", desejo a mesma escola que idealizo para os mais pobres: particular ou pública, mas crítica, e que os ajude a perceber as injustiças que existem hoje entre os diferentes grupos sociais, e que saiba fazê-los sensíveis e solidários. Se os alunos não saem da escola capacitados e empenhados em fazer um mundo mais justo, sem classes, sem oprimidos e sem opressores, é porque a escola não está conseguindo cumprir o papel desejado.

Assim, escolhi trabalhar para o desenvolvimento da escola pública básica, porque vejo isso como uma grande possibilidade para lutar contra as injustiças sociais.

ESCOLA CONSERVADORA E ESCOLA CIDADÃ

Como é a escola, e que escola queremos?

Apesar das diferenças entre famílias de "classe média" e do povo em geral, e das diferenças entre as escolas que servem aos filhos de uns e de outros, há pontos em comum. Ambas (escola particular e pública) apresentam uma tendência conservadora. Dão importância demasiada à memorização e reprodução de informações, enunciados de conceitos, procedimentos ou recomendações. Dão também importância ao raciocínio lógico, mas tratam o ser humano como peça de uma linha de montagem, como se o mundo já fosse dado e todos devessem aprender a continuá-lo.

Quando se pensa em melhorar a qualidade da escola é preciso ter cuidado com certos equívocos. O que significa melhoria para alguns, não significa para outros. Nos últimos 350 anos a humanidade caminhou bem, no sentido da racionalidade científica, do desenvolvimento da técnica e tecnologia, na otimização dos processos e sistemas. Criou a produção em série, o controle da qualidade e a qualidade total. Mas as idéias de otimização e racionalização nos levaram a esquemas de trabalho cada vez mais apertados e impessoais, acabando por criar, em tantos casos, a auto-imposição de esquemas de vida escravizantes. Quanta gente não vê a hora de chegar o final de semana por não gostar de sua vida no trabalho? Mas, ao mesmo tempo, quanto empenho, cada pessoa dedica para conseguir se inserir no mercado de trabalho?

Santos (2000) revendo o caminho da humanidade desde o século XVI, afirma que estamos vivendo uma época de transição paradigmática. Para ele, desde a formação do estado, depois do mercado e da comunidade, a modernidade cumpriu muitas de suas promessas, algumas até em excesso, enquanto que não deu conta de outras.

> *O paradigma da modernidade [...] pretende [que o] desenvolvimento se traduza indefectivelmente pela completa racionalização da vida colectiva e individual. Essa dupla vinculação - entre os dois pilares, e entre a práxis social - vai garantir a harmonização de valores sociais potencialmente incompatíveis, tais como justiça e autonomia, solidariedade e identidade, igualdade e liberdade* (Santos, 2000, p. 50).

No comércio as franquias explodiram e vivemos um movimento de padronização de serviços. Por um lado temos a garantia de um certo padrão de qualidade (como nas esfihas ou nas lojas de marca) e

por outro temos o trabalhador tornado objeto do sistema, como se fosse um **recurso humano**! O indivíduo é sujeito a esquemas impessoais, que facilitam sua substituição e que incentivam a competição e o individualismo.

Um olhar sobre a indústria, o comércio e os serviços é importante na medida em que a escola com que sonhamos preparar para a vida e não pretendemos simplesmente reproduzir a vida que ai está, dada. Queremos trabalhar para que a escola possa desenvolver uma pessoa que contribua para o aperfeiçoamento da sociedade e para a construção da história.

Um setor influencia o outro. A sociedade apresenta diferenças e até retardos (defasagem de movimentos no tempo), mas uns influenciam os outros.

Na escola parece que as coisas demoram mais para chegar, mas ela também é influenciada por essas maneiras de pensar. Assim, a escola tradicional, foi se desenvolvendo em torno dessas idéias que sustentaram a sociedade industrial e depois comercial. Primeiro veio a atomização do conhecimento, onde foram criados os limites entre as disciplinas que acabaram se tornando independentes. Depois a seriação, com a divisão do conhecimento em séries, e bimestres, tecnicamente encadeados e que deveriam ser ministrados de forma semelhante de norte a sul, no Brasil ou em outros países. Junto com isso veio o sistema de avaliação, semelhante ao sistema de controle da qualidade, que implicou em simplificações exageradas, para que se pudesse controlar quantitativamente os "conhecimentos" dos alunos. Finalmente vieram as franquias, que otimizam a desumanidade, e que padronizam os procedimentos dos educadores. Elas representam o aprimoramento e congelamento de um sistema falido.

> *O taylorismo, um conjunto de estudos e normas elaboradas por Frederick W. Taylor (1856-1915), contribuiu decisivamente para consolidar a impessoalidade do trabalho. Estes estudos se constituem na normatividade de toda a organização do trabalho. O que Taylor pretendia era elaborar uma organização científica do trabalho, estabelecendo uma hierarquia de funções, onde cada qual exercia sua atividade circunscrita ao que foi previamente determinado, procurando evitar o desperdício de energias físicas. O método visava [...] racionalizar todas as atividades para que o tempo de trabalho fosse melhor aproveitado* (Peixoto, 1995, p.43).

Assim, em nossa concepção de escola e de sociedade, a melhoria não significa fazer melhor e com mais eficiência o que se faz hoje, mas descobrir para transformar, e fazer uma escola diferente.

Nesse aspecto, a educação cidadã, ou libertadora, é aquela que prepara melhor para a humanidade e para a liberdade responsável, independentemente de se tratar de alunos de classes populares, ou de classe média. A educação conservadora confere poder, ao mesmo tempo em que escraviza, por colocar o sujeito na condição de objeto.

Esta pesquisa pretende ajudar a construir e descobrir uma escola em que seja privilegiada a formação humana. Onde se tenha uma pessoa criativa no lugar de um executor de instruções e aplicador de processos. Uma pessoa que goste de estudar (no sentido de experimentar, investigar, analisar e discutir) no lugar de uma pessoa que lute para se formar e depois se ache dono da verdade. Uma pessoa sensível, justa e ética, tanto nas horas livres quanto profissionalmente. Que forme uma sociedade voltada para a cooperação e não para a competição. O aluno não pode ser tratado como um recipiente vazio que será preenchido pela escola.

> *Há quase uma enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente essa - narrar, sempre narrar. [...] A narração os transforma em "vasilhas", em*

> *recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão. Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante* (Freire, 1987, p. 58).

> *Os adolescentes não suportam mais serem tratados como receptáculos de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades* (Costa, 2003, p. 9).

Trabalhar na escola, vivendo-a como ambiente cidadão, ou libertador, desenvolvendo a ética e cidadania junto com as competências, cria a possibilidade de uma vida mais humana e por isso mais feliz.

> *Quando, porém, por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem* (Freire, 1987, p.65).

Ao mesmo tempo, não existe escola verdadeira, neste sentido freireano, sem tensões radicais e profundas.

> *No momento em que os seres humanos, intervindo no suporte, foram criando o mundo, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a inteligir o mundo e criaram por conseqüência a necessária comunicabilidade do inteligido, já não foi possível existir a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiúra do mundo. Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei que é possível intervir para melhorá-las* (Freire, 1996, p. 57 ,58[3]).

E esta liberdade e felicidade de que falamos, não reside no poder, no sentido material, nem no sentido de controle de empresas ou situações, nem no sentido de possibilidades de lazer contratado, ou coisas desse gênero. Trata-se da felicidade de uma vida coerente; da alegria de descobrir as possibilidades humanas, no individual e no coletivo; do prazer de se sentir útil ao coletivo; da alegria de perceber seus próprios erros e com eles a possibilidade de melhorar.

> *Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade* (Freire, 1996, p. 58).

A escola pode ser um caminho para o desenvolvimento da sociedade. Fazer uma escola mais justa, onde cada pessoa seja aceita e respeitada, onde se aprenda a conviver cooperando e não competindo, onde a pessoa não seja um "elo do sistema" mas seja vista com o respeito e o direito que uma

[3] Os grifos são do próprio Freire. Neste trabalho, sempre que houver palavras sublinhadas nas citações de autores, será porque eles próprios grifaram as palavras em sua obra. Quando o grifo for meu, usarei o **negrito**.

pessoa humana merece, ajudará a formar uma nova sociedade. "*Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo*" (Freire, 1996, p.110).

Tanto faz, filho de classe média ou do povo em geral, o aluno, como pessoa humana, quer "SER", e para isso é preciso participar da história: entendendo posições e se posicionando. Aceitando, mas também lutando para modificar.

O aluno, criança ou adolescente, não tem consciência destas considerações. Mas, quando a escola lhe apresenta a sociedade já feita, apresenta um mundo sem graça. Nesse mundo o empenho do aluno só fará diferença na decisão da posição em que irá ocupar, posição essa que, sabemos nós, dependerá muito do apoio que a família pode lhe dar. A escola conservadora é opressora porque só apresenta a oportunidade de se encaixar em uma posição do sistema, e não de questioná-lo, fazê-lo e refazê-lo.

Procurei mostrar que desejo uma escola em que alunos e educadores sintam-se sujeitos de seu processo de aprendizagem e de trabalho.

INFORMÁTICA E MUDANÇA PEDAGÓGICA

Como meu envolvimento com a informática me levou da engenharia à 'formação em serviço'[4] de professores? É necessário o uso da telemática na formação dos alunos e na formação dos professores, dentro de uma perspectiva de vida cidadã, nos dias atuais?

Quando larguei a engenharia e comecei a trabalhar com a 'formação em serviço' de professores para o uso da informática, meu maior ideal era encontrar meios e contribuir para fazer escolas menos reprodutivas e mais humanas. Eu não sabia explicar muito bem o que procurava, mas pela intuição, lembrava de minha experiência como aluno, e observava o que a escola (particular) fazia com meus filhos. Aquela escola semelhante a uma linha de produção me incomodava. E isso me animou a conhecer novas experiências, a analisar opções, e depois, experimentar mudanças.

Comecei por onde foi possível, aliando minhas competências com as necessidades das escolas e a aceitação do mercado de trabalho. Por isso passei a trabalhar com a 'formação em serviço' de professores para o uso da informática.

Quando estudei engenharia só existiam os grandes computadores (*mainframes*), que pertenciam às maiores universidades públicas ou grandes empresas de tecnologia de ponta. Pouquíssimas pessoas tinham acesso a eles. Tive oportunidade de começar a trabalhar com computadores através de um curso de Analise de Sistemas que a PRODESP (Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo) oferecia para último-anistas de faculdades de ciências exatas. Isso era feito porque não havia faculdades de Ciência da Computação e outras do gênero. Depois, mesmo ficando na engenharia e não na Análise de Sistemas, sempre tive um diferencial que me aproximava dos computadores. Sempre me coloquei na condição de usuário deles, trabalhando como engenheiro. Quando lançaram os computadores modelo PC (computadores pessoais), pude aprender a usá-los por mim mesmo, com a prática, e havia poucas pessoas que conheciam o assunto.

Comecei a estudar e ensinar sobre como usar o computador na escola. Naquela época (1993), as escolas com maiores recursos começavam a introduzir o uso do computador. As escolas não sabiam muito bem o que fazer com o computador, e oscilavam entre três posições: (1) ensinar informática; (2) ter aulas de informática, nas quais se ensinavam conteúdos escolares; (3) ensinar os professores a tirarem proveito do computador em suas aulas normais. Optei pela terceira possibilidade, influenciado pelas idéias de Piaget (1972, 1975), Papert (1985, 1994), Valente e Valente (1988), Valente (1991, 1993), Freire e Prado (1996, 1999) e Moraes (1997). Compreendi que o computador poderia influenciar a maneira como se ensina e como se aprende nas diversas disciplinas da escola, e depois na 'formação em serviço' de professores. Mais para frente registrei essa discussão em relação a como usar a informática na escola (Vallin, 1998a; 1998b). Mesmo dentro da terceira opção, o professor pode usar o computador para "*informatizar os processos de ensino existentes*", o que "*não quebra a dinâmica tradicional*" da escola, e "*não exige muito investimento na formação do professor*" (Valente, 1999a, p. 3).

> *As TI* [Tecnologias da Informação] *podem ser usadas tanto para a reprodução do conhecimento e dominação do homem como para sua emancipação. Portanto, o equívoco poderá continuar existindo, uma vez que as TI apenas explicitam as incoerências e paradoxos da complexidade inerente ao ser humano e à educação* (Almeida, 2002a, p.73).

Queremos o mesmo que Papert (1985): o aluno controlando o computador e não o computador controlando o aluno. Num olhar mais amplo, podemos dizer que queremos formar um cidadão que tire proveito da tecnologia, de forma que favoreça a igualdade social, a solidariedade e o bem comum, no lugar de sujeitar ou, estar sujeito a esquemas de dominação, auxiliados e controlados pelas tecnologias. A maneira como usarmos as tecnologias na escola influenciará a educação dos futuros cidadãos. Para o professor, que já é adulto, queremos algo semelhante: que seja ele a determinar o que fará com o computador e a internet, em suas situações de aula, ou fora dela, e não os programas de computador feitos por terceiros, determinando como será o trabalho do professor.

> *Esta é, sem dúvida, não apenas uma questão atual mas também vital de nosso tempo. E a classe operária não deve dela fazer parte simplesmente como o operário de* <u>*Tempos Modernos*</u> *se viu às voltas com o ato de apertar parafusos, na produção em série, que Chaplin genialmente criticou. / - / O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la. / - / Nunca talvez a frase quase feita – exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos – teve tanta urgência de virar fato quanto hoje, em defesa da liberdade mesma, sem a qual o sonho da democracia se esvai.* (Freire, 1992, p. 133, <u>grifo do autor</u>)

Pode-se dizer que mudar a escola não é fácil. Quando comecei a trabalhar com a 'formação em serviço' de professores para o uso da informática, estudei e visitei muitos casos concretos. O Projeto Gênese (São Paulo, 1992) foi um deles. Visitei naquela época uma escola municipal num posto longínquo, na

---

[4] 'Formação em Serviço' = alguns autores chamam de Formação Permanente, Contínua ou Continuada. O termo 'formação de professores', engloba a 'formação inicial' e a '**formação em serviço'**. Formação inicial designa os cursos superiores (em Pedagogia, ou licenciatura em Português, Matemática, ou outras disciplinas), e 'formação em serviço' (de educadores), é usado para designar a continuidade dos estudos que acontece juntamente com a atuação do educador na escola, como professor, ou outro. NÃO trataremos aqui dos problemas da 'formação inicial'

periferia de São Paulo e foi bom ver como os alunos se dedicavam a seus projetos, desenvolvidos com a ajuda do computador. Eles usavam a linguagem de programação Logo e um 'processador de textos' em computadores do tipo MSX. Os professores, entusiasmados, mostravam como seus alunos, no lugar de querer ir embora, pediam para ficar mais um pouco, quando terminava a aula. No projeto Gênese já se fazia crítica ao ensino da informática pela informática, e ao uso dela para reprodução da escola tradicional. Propunham a 'formação em serviço' de professores e a mudança da escola. Mas nem tudo eram rosas. Naquele momento somente alguns professores faziam parte dessa preparação e mudança. Visitando outra escola municipal em São Paulo, percebi problemas difíceis de se resolver – somente alguns poucos professores haviam sido preparados para usar o computador e para desenvolver projetos com os alunos. Na virada do ano, alguns desses professores trocavam de escola e os que estavam começando não conseguiam dar continuidade no que os outros haviam começado. Eram problemas que talvez tivessem sido solucionados com o tempo, se a 'formação em serviço' de professores continuasse. Com a troca de governo as ações estratégicas para provocar a mudança cessaram e tudo foi sendo perdido. A utilização de computadores continuou, mas o processo de mudança pedagógica não.

> *Uma outra abordagem muito comum nas escolas, hoje, é a utilização do computador em atividades extra classe, com o intuito de ter a informática na escola porém, sem modificar o esquema tradicional de ensino. Certamente essa abordagem não se encaixa no que entendemos como "informática na educação". Em geral, essa atividade extra classe é desenvolvida por um especialista em informática, cuja função é desenvolver alguma atividade com o uso do computador na escola. Essa abordagem tem sido adotada, em geral, por escolas que desejam ter o computador implantado nas atividades educacionais, mas não estão interessados em resolver as dificuldades que a inserção do computador na disciplina normalmente acarreta, como a alteração do esquema de aulas, ou o investimento na formação dos professores das disciplinas* (Valente, 1999a, p.2)

Em duas escolas estaduais de São Paulo foi desenvolvido um projeto semelhante ao Gênese, o Projeto Educom. Valente fez uma breve revisão da história da informática na educação no Brasil e nos ajuda a situar esse programa no contexto (Valente, 1999a). Em minhas andanças iniciais, em que buscava aprender como usar o computador, visitei uma dessas escolas e vi os bons resultados. A dificuldade que se encontrava por lá era a separação entre os professores que faziam parte do projeto (~ seis) e os demais. Somente aqueles professores dispunham de um horário extra para se reunir todas as semanas, e estudar, fazer experiências, experimentações, análises e preparações para suas aulas e projetos. **A escola não havia se envolvido como um todo, no movimento de mudança.** Depois, quando a experiência foi descontinuada, a escola voltou ao que era antes.

Com o uso cada dia mais freqüente e mais abrangente da informática em todos os setores da sociedade é fácil justificar que também a escola deve fazer uso dela. Isso ninguém discute. O que é mais polêmico, e nem sempre bem entendido e aceito, é a mudança pedagógica: **o que não depende do computador**. Entendemos que a informática é uma poderosa aliada nos processos de mudança da pedagogia na escola, mas ela pode também ser usada para melhorar e otimizar processos de ensino e aprendizagem dentro de abordagens tradicionais. Felizmente, no Brasil, há tempos são experimentadas políticas públicas de implantação da informática norteadas na direção da mudança pedagógica.

> *Embora os resultados dos projetos governamentais sejam modestos, esses projetos têm sido coerentes e sistematicamente têm enfatizado a mudança da escola. Isso vem*

> *ocorrendo desde 1982, quando essas políticas começaram a ser delineadas* (Valente, 1999a, p. 4).

Naqueles anos, visitei também escolas particulares que tinham um trabalho em acordo com as idéias de mudança da escola (Notre Dame em Campinas, Gracinha em São Paulo, entre outras), e as dificuldades eram semelhantes. O mais difícil não era a implantação do uso do computador e sim a mudança da maneira de se fazer a escola.

Trabalhei durante anos em escolas particulares implantando o uso da informática e tentando mudar a maneira de trabalhar do professor a partir desse viés. Conseguimos realizar bons e importantes projetos, elaborados com professores trabalhando em equipe, com planejamento, acompanhamento conjunto, relato e reflexão avaliativa (Vallin,Lé,Oliveira,Lima&Duarte, 1999; Vallin,Ferro,Hinckel,Morales, 1995). Mas apesar disso, depois de algum tempo as pessoas paravam de dialogar sobre os projetos, deixavam de reelaborá-los em função do contexto, se acomodavam, fazendo quase tudo recair em atitudes rotineiras e repetitivas.

Podemos observar que o mesmo aconteceu em outras experiências inovadoras e que propunham a mudança da escola.

Almeida (2000) em sua tese de doutorado apresenta e analisa o subprojeto Informática na Educação do Programa de Educação Continuada de escolas públicas estaduais em São Paulo: PEC/PUC-SP. Participavam daquela experiência somente alguns professores de cada escola.

Apesar do sucesso atestado tanto pelas avaliações internas como por avaliadores externos, contratados pela SEE-SP[5], houve um retrocesso posterior.

> *Decorridos aproximadamente 6 meses da conclusão das ações de formação, retornei às escolas a fim de coletar dados para esta investigação e fui surpreendida pelas evidências contraditórias da realidade em relação ao sucesso anunciado* (Almeida, 2000, p.244).

Em seus estudos ela aponta para

> *A necessidade de que essa formação saia do laboratório de informática e se estenda para toda a escola, atingindo gestores, educadores, funcionários e alunos...* (Almeida, 2000, p. 248).

Mostrei aqui meu envolvimento anterior com a 'formação em serviço' de professores para o uso da informática na escola. Pelo viés da implantação da informática, propunha antes uma mudança que pretendia ser geral. Diante das dificuldades encontradas, procurei olhar e participar da 'formação em serviço' de professores como um todo e olhar para a escola toda.

FORMAÇÃO DE COMUNIDADES PELA INTERNET

Com a popularização do acesso à internet (por volta de 1993), começaram a surgir as possibilidades do uso dela na formação de professores.

Uma das experiências mais antigas do mundo em uso da internet com crianças é a Sociedade Kidlink. Começou na Noruega, por volta de 1990 se estendeu por muitos países. Kidlink é uma comunidade

[5] SEE-SP : Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo

internacional, que troca mensagens e objetos digitais pela internet. Trata-se de uma comunidade aberta à participação de qualquer criança, adolescente e seus educadores. Em Kidlink também existem várias comunidades, e alguma ligação entre elas. Os participantes podem ser crianças em casa, atuando independentemente de suas escolas. Existem projetos que acontecem vinculados a escolas ou a instituições. Cada comunidade é também chamada de LISTA (ou Grupo[6]). Há uma LISTA de educadores, uma de dirigentes, e outras. Existem ainda saites[7] (www.kidlink.org) que servem para divulgação em geral mas que servem também para comunicação e troca entre os participantes das comunidades. Nas páginas são expostos trabalhos de alunos, propostas pedagógicas etc.

Participei da LISTA de educadores[8] de 1998 a 2000. Através das 'listas' de Kidlink professores de escolas de diversas partes do Brasil são colocados em contato. Projetos são planejados em conjunto. Alunos de uma escola encontram-se com alunos de outras escolas.

O que não encontrei em Kidlink foi o envolvimento da escola como um todo, que gostaría que acontecesse. Alguns professores em cada escola encontram-se envolvidos. Em muitos casos, somente um ou dois professores da escola participam da comunidade Kidlink.

Tendo em vista os ideais de 'escola cidadã', a percepção da necessidade de se 'envolver a escola como um todo' e as possibilidades que se mostravam com a formação de grupos e comunidades de estudo e reflexão pela internet, comecei a formulação do projeto CER[9]. Desejava unir as possibilidades e abrangência das trocas telemáticas, aos esforços e mobilizações para a criação de escolas como ambiente de diálogo e desenvolvimento de professores e alunos.

Deixando em segundo plano o uso, ou não, da informática em aula, passei a ter um olhar mais específico para a pedagogia da escola como um todo, e para as possibilidades que as conversas via internet traziam, à reflexão e ao trabalho pedagógico conjunto. Sentia que era preciso entrar e estar nos momentos e locais em que os educadores formulavam e reviam suas ações pedagógicas, e em seus espaços de 'formação em serviço' e reflexão pedagógica. Sentia que o diálogo escrito, via internet, poderia ajudar muito na reflexão e construção conjunta da escola cidadã.

Neste item procurei mostrar como a internet entrou em minha história de vida e passou a fazer parte do projeto. Vimos que o projeto CER pretendeu atuar principalmente na 'formação em serviço' dos professores, de maneira geral, e não olhando especificamente para o uso da informática.

DELIMITAÇÃO NO PROFESSOR DISCIPLINAR

Dentro da escola de ensino fundamental e médio encontramos dois tipos de professor: os PEB I (professor do ensino básico - nível I), que trabalham com alunos de 1ª a 4ª série do EF (Ensino Fundamental) e os PEB II (PEB nível II) que trabalham com alunos de 5ª a 8ª série do EF e também com

---

[6] Grupo-de-diálogo, grupo de discussão, lista de discussão ou simplesmente grupo ou lista – termo recente, relativo à troca de mensagens, por correio-eletrônico via internet. Cada mensagem endereçada ao GRUPO é registrada (arquivada em um computador servidor) e são feitas cópias eletrônicas que são distribuídas automaticamente para uma lista de endereços-eletrônicos de pessoas. Cada pessoa receberá uma cópia da mensagem, em seu endereço eletrônico (serviço de correio-eletrônico). Tudo se passa como se as pessoas estivessem "reunidas" ou trabalhando em grupo, sendo que as comunicações são em tempos diferentes (não simultâneas) e cada pessoa pode se deter o tempo que quiser na leitura e resposta de cada mensagem. As respostas serão novas mensagens, que também serão registradas e distribuídas a todos do GRUPO.

[7] Saite – do Inglês: "*site*". Espaço na internet, ao qual se pode ter acesso mediante um endereço.

[8] Lista Kidleader: kidleader-portuguese@listserv.nodak.edu

[9] Projeto CER = Comunidade Escolar de Estudo Trabalho e Reflexão (o projeto de ação que estamos estudando).

Ensino Médio e costumam lecionar uma dada disciplina. Esses dois tipos de professor têm uma rotina de trabalho bastante diferente.

No projeto CER escolhemos trabalhar com (1) escola pública; (2) escola de ensino fundamental e médio; (3) professores disciplinares ou PEB II.

Os PEB I são chamados professores polivalentes. Lecionam na Educação Infantil ou nas primeiras séries do Ensino Fundamental (de 1ª a 4ª séries). Não precisam ter curso superior e em geral, trabalham com as várias disciplinas. Passam todos os dias da semana com a mesma turma de alunos e por isso têm um contato mais próximo com eles. Ficam todo o período (manhã ou tarde) em uma só escola; em geral possuem algumas aulas livres durante a semana, em função das aulas de Arte e Educação Física, que são normalmente assumidas por outros professores; nesses espaços de tempo, podem se dedicar ao planejamento, aos estudos, à reflexão ou à preparação de atividades.

Diferentemente os PEB II precisam ter um curso superior; possuem uma disciplina específica à qual se dedicam (Matemática, Línguas, Ciências, História, Geografia etc.); lecionam para alunos desde a 5ª série do Ensino Fundamental (EF) até 3º ano do Ensino Médio (EM); muitas vezes assumem classes diferentes entre EF e EM; em geral não possuem aula vaga, e quando as têm, em geral, não recebem por isso; quando precisam assumir aulas em mais de uma escola, gastam tempo no trânsito entre elas; conforme a disciplina que lecionam, alguns PEB II só encontram seus alunos em duas aulas de 50 minutos por semana, o que dificulta o conhecimento e relacionamento estreito entre professores e alunos. Por essas características todas, a rotina de trabalho do professor PEB II é, em geral, mais difícil do que a dos PEB I.

Para o PEB II é mais difícil mudar a rotina escolar porque (1) não sendo polivalente, ele tem maior dificuldade para lidar com a interdisciplinaridade; (2) tendo poucas aulas em cada turma, tem maior dificuldade para conhecer seus alunos e adaptar suas propostas de trabalho escolar ao contexto deles e também para trabalhar com avaliação formativa, que requer o conhecimento do aluno; (3) ao assumir maior quantidade de classes de alunos tem maior trabalho burocrático – muitas cadernetas de notas e freqüência; (4) não possui aqueles horários livres remunerados, que os PEB I têm (aula de Arte e Educação Física) além das horas pedagógicas.

Não foi possível limitar as ações do projeto CER aos professores PEB II, já que nas escolas envolvidas havia também PEB I, e muitos dos trabalhos pedagógicos envolviam conjuntamente os PEB I e PEB II. Mas os estudos apresentados aqui focalizarão especificamente os professores PEB II.

Entre os PEB II, não foi possível, separar os que trabalhavam somente no ensino fundamental dos que trabalhavam somente no ensino médio, visto que, em geral, a mesma escola atende aos dois segmentos e alguns professores lecionam tanto em classes de ensino médio quanto de ensino fundamental.

Daqui em diante, simplesmente 'professor' indicará o professor PEB II.

O foco da pesquisa foi sempre, e somente, a relação entre professores.

Porém, o trabalho dos professores está relacionado com a vida dos alunos, seus pais e comunidades em que vivem, e também com o trabalho dos gestores, coordenadores, funcionários, dirigentes do sistema de ensino, amigos da escola e outros parceiros. Por isso é importante olhar a escola como um todo. Outros educadores, como direção, coordenação, auxiliares, ou serventes, não fizeram parte do foco da pesquisa, mas foram considerados em suas relações com os professores. Essa diferença não deve ser encarada como preconceito, ou menosprezo aos 'não professores'. Foi necessário fazer um recorte no 'objeto' de estudo. O trabalho de pessoas de outros segmentos, não professores, no que interferisse com

as condições de trabalho do professor, foi levado em consideração. Evidência disso foi que a maior parte do tempo das ações deste pesquisador, como parceiro das escolas e coordenador do projeto CER, aconteceu junto às 'equipes gestoras' e uma menor parte junto aos professores.

Embora o pesquisador não pretendesse agir em todos os segmentos da escola, tendo limitado o foco aos professores (PEB II), este projeto sempre perseguiu o envolvimento da escola toda (através da ação dos professores). Ações isoladas só foram valorizadas na medida em que pudessem compor, ou interferir, com o todo. Procurou-se fugir das 'ilhas de excelência' dentro da escola.

Desse modo, desejo mostrar que **é possível construir uma escola cidadã, melhorando as oportunidades e a qualidade das interações entre educadores e despertando-os para hábitos de estudo, trabalho pedagógico e reflexão, individualmente e no coletivo, apoiando as mudanças em quatros idéias** básicas e relacionadas: (1) o uso de novas tecnologias; (2) a parceria entre escolas; (3) a 'espiral da aprendizagem'; e (4) a busca de relações democráticas de poder.

Neste primeiro capítulo pode-se ver como a história de vida do pesquisador e seus sonhos foram ajudando a formular o projeto CER. Primeiro escolhendo a escola de 'ensino fundamental e médio', e não a infantil e nem a superior. Depois, escolhendo a escola pública e não a escola privada. Finalmente colocando o foco nos professores (PEB II), na 'formação em serviço' deles e no uso de grupos via internet.

No capítulo 2, será visto como aconteceu o projeto CER. No capítulo 3 veremos como as teorias podem fundamentar as idéias aplicadas. No capítulo 4, serão apresentados e analisados os resultados conseguidos. No capítulo 5 pode-se encontrar uma análise mais geral, sobre tudo o que se viu e aconteceu. Finalmente serão apresentadas as conclusões, no capítulo 6.

CAPÍTULO 2 – CONHECIMENTO NA AÇÃO

Cada professor tem alguns conhecimentos 'teóricos aplicados', e alguns 'práticos empíricos', e por isso uns podem aprender com os outros, se existir a exposição das idéias, opiniões, dificuldades, suposições e o diálogo. O diálogo verdadeiro é aquele em que um procura entender o ponto de vista do outro, escutando e analisando, questionando. Além de aprender no diálogo com o outro, o diálogo faz com que cada um aprenda consigo mesmo, devido à reorganização do pensamento que provoca. Por isso, criar novas e mais ricas oportunidades de diálogo, presencialmente ou a distância, entre dois professores, numa situação de grupo, ou no coletivo geral, leva ao aprendizado; aprendizado da docência, da prática, ou seja, para que o professor desenvolva sua competência para lidar com os desafios do contexto e do cotidiano. Pode parecer que os professores já disponham dessas oportunidades de diálogo, já que encontravam-se trabalhando num mesmo prédio; que estavam juntos no horário do intervalo; na sala dos professores; ou no HTPC[10], mais ou menos 2h por semana; nas festividades e eventos. Mas nas realidades observadas os diálogos e as trocas de experiência não aconteciam. Passavam-se as semanas, meses e até anos, sem que os professores trocassem idéias sobre suas aulas com os colegas. As trocas existentes eram fracas e entre poucos. Daí a importância de um trabalho de busca de mais e melhores condições de diálogo, e do estudo sobre as possibilidades que a troca de mensagens escritas, via internet, pode acrescentar a esse diálogo.

O projeto CER constituiu-se num trabalho de questionamento, acompanhamento e participação deste pesquisador junto a 3 escolas públicas durante mais de dois anos. Neste capítulo estaremos expondo (1) as bases que orientaram a intervenção, (2) os objetivos desta pesquisa, e (3) o desenrolar dos fatos, que serão depois analisados e (4) as questões metodológicas da pesquisa.

2.1. AS BASES DA INTERVENÇÃO

Foram previstas e usadas na 'formação em serviço' de professores quatro idéias básicas que se interrelacionam e que procuramos esquematizar na figura 1: (2.1.1) o uso de **grupo-de-diálogo** pela internet; (2.1.2) a **parceria entre escolas**; (2.1.3) o uso da 'espiral da aprendizagem'; e (2.1.4) a busca de **relações democráticas de poder**.

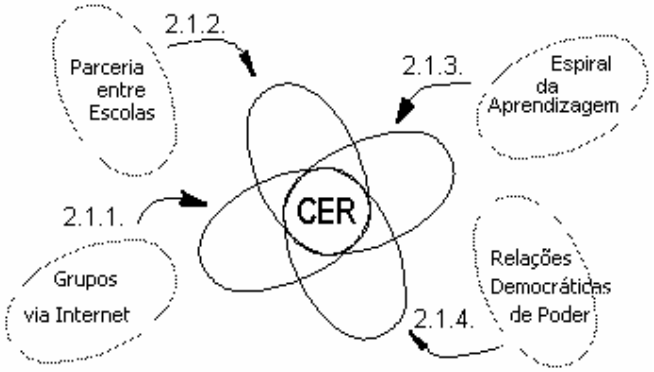


Figura 1 – Bases do Projeto CER

[10] HTPC = Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo ou a reunião semanal de professores

Elas serão apresentadas, discutidas e justificadas a seguir.

2.1.1. GRUPOS-DE-DIÁLOGO PELA INTERNET

A primeira das idéias propostas como estratégia, foi no sentido de haver um diálogo entre professores, gestores, e outros, por meio da internet. Foi proposto o uso de grupo-de-diálogo, além de outras ferramentas encontradas na internet. As trocas a distância apresentam dificuldades mas também vantagens em relação às comunicações presenciais.

A principal vantagem de se conversar sobre a escola, seus problemas, avanços, conquistas, e desafios, por meio da troca de mensagens escritas, via internet, é que a escrita é uma representação do pensamento, e requer análise e organização de idéias. Provoca reflexão. Por isso é importante e interessante levar o professor (e outras lideranças) ao diálogo pedagógico por meio da troca de mensagens. Quando uma pessoa descreve uma situação ou problema, por meio de texto escrito, passa a se sentir mais conhecedora do assunto e do problema, mesmo que ninguém lhe responda. Quando existe o diálogo: com escuta, resposta, questionamento, sugestão, troca de informações etc. a reflexão é mais rica ainda. Embora seja difícil, dê trabalho, e gere resistências, participar de comunidades de diálogo pela internet, também traz vantagens. Vamos enumerar outras dez razões, além da provocação de organização do pensamento e de reflexão, para se usar os grupos-de-diálogo.

(1) Maiores possibilidades de agendamento - É difícil conseguir agendar um horário para reunir pessoalmente todos os professores de uma escola, e mais ainda os professores de várias escolas. Mesmo quando isso é conseguido, com tanta gente junta, não há oportunidade para todos falarem, serem escutados e considerados. Pelos grupos-de-diálogo via internet, cada um escreve na hora em que puder, até mesmo em dias diferentes e, cópias de suas mensagens ficam disponíveis para todos os participantes do grupo lerem e comentarem quando quiserem e puderem.

(2) Melhor aproveitamento do tempo - O tempo dedicado, para leitura ou elaboração do texto de resposta, pode ser ao gosto de cada participante, enquanto que no caso de encontros presenciais (reuniões) cada um precisa esperar o que todos têm a dizer. Na troca de mensagens via grupo-de-diálogo, a pessoa dedica a cada mensagem o tempo que desejar, dando mais atenção ao assunto, conforme seu interesse e conveniência, sem que todos precisem esperar. As pessoas não estão usando o mesmo tempo. Pode-se até fazer consultas enquanto se elabora uma resposta.

(3) Subgrupos - Podem ser formados subgrupos conforme os interesses de cada um. Isso melhora a troca de experiências e saberes na prática educativa entre professores de mesma disciplina ou de mesma série, entre professores que trabalham em períodos diferentes em uma mesma escola, e entre professores de diferentes escolas. Muitas comunicações, amizades e trocas que não são possíveis presencialmente, devido às limitações de agendamento e locomoção, podem acontecer nas trocas via internet (grupos-de-diálogo e outras ferramentas).

(4) Registro e buscas - As mensagens trocadas dentro dos grupos ficam todas registradas e guardadas no 'Computador Servidor do Grupo' e podem ser revistas a qualquer tempo. Existem dispositivos de reorganização por assunto, autor ou cronologia, para quem quiser recuperar uma mensagem passada. Existe ainda um serviço de busca conforme palavras usadas dentro da mensagem. Tudo isso ajuda e facilita para que se tenha um registro de percurso e que se possa rever e analisar os diálogos passados.

(5) Transparência - Os registros são abertos às pessoas do grupo-de-diálogo, o que ajuda na transparência das relações e na igualdade de acesso às informações para todos. Deixar as informações públicas (entre os membros da comunidade) é justo, necessário, e até uma exigência ética quando se exerce cargo público em função participativa.

(6) Melhoria na escrita - O exercício do diálogo por escrito, vivo e continuo leva a um processo de melhoria da capacidade de comunicação escrita, tão necessário aos educadores. Nas situações atuais da escola, o professor tem poucas oportunidades e demandas de escrita de textos. É comum que se encontre professores com grandes dificuldades na escrita. A leitura e escrita, no diálogo vivo, ajuda a depurar o processo de escrita. Aprende-se ao perceber os problemas que acontecem nos textos dos outros. Aprende-se com a necessidade e o exercício da nossa escrita.

(7) Proximidade do computador - A proximidade do professor com o computador e com a internet o desenvolve no uso desses recursos. Acontece o exercício de uso do computador e da internet na prática realmente (não são cursos, estudos ou simulações), o que desenvolve o professor e em conseqüência, numa ocasião posterior, também suas práticas em aula e com aluno.

(8) Internet e fontes de informação - O uso do grupo via internet para o diálogo pedagógico aproxima os professores das novas tecnologias e dos meios culturais da sociedade. Jornalistas, escritores, editoras, universidades, outras escolas, professores, empresas, bibliotecas... tudo fica mais próximo do professor e ele passa a fazer mais consultas e estar mais bem informado e próximo da comunidade global.

(9) Implicações indiretas – depois, mesmo quando estiver longe do computador, o professor que estiver habituado a usá-lo para si, entenderá melhor a sociedade atual e mudará sua relação de valores e prioridades em relação aos conhecimentos e habilidades úteis ao mundo de hoje. Acaba por isso alterando sua aula, mesmo sem o uso de computadores.

(10) Maior disponibilidade da SAI – A necessidade de uso do computador para troca de mensagens entre professores e outros, provocará a escola para que dê melhor manutenção da SAI (sala de informática), e para o maior uso do computador e internet em situações com alunos também.

As ações via internet foram desenvolvidas principalmente por meio de grupos-de-diálogo. Logo de início foi criado um grupo-de-diálogo via internet, chamado **POMBO** (de pombo correio); fizemos o levantamento dos professores que já usavam correio-eletrônico para inscrevê-los no grupo; empenhamos esforços para que as escolas tivessem suas salas de informática em funcionamento, conectadas à internet, e para que os professores tivessem horários disponíveis para a troca de mensagens; buscamos que cada professor e 'equipe gestora'[11] tivessem um endereço de correio-eletrônico e que fizessem uso regular dele; por meio das conversas (presenciais, por telefone ou via internet), procurávamos que cada professor escrevesse sobre sua prática e "se abrisse" para a comunidade, que se buscava formar. Queríamos estabelecer laços de confiança e amizade entre os educadores e deles com este pesquisador, e efetivar o contato regular. As interações via internet eram contínuas e diárias, e se intercalavam às ações presenciais.

Inicialmente havia somente um grupo-de-diálogo (o POMBO), que tentou incluir todos os professores bem como as pessoas das 'equipes gestoras' das escolas. Mais para frente, foi criado um grupo exclusivamente para o diálogo de questões das 'equipes gestoras' (o [so-diretoria]). A troca de mensagens

[11] A 'equipe gestora' das escolas estaduais em São Paulo é composta por 1 diretor, 1 ou 2 vices, e 1 ou 2 PCPs (Professor Coordenador Pedagógico), dependendo do tamanho da escola.

pela internet, era diária, embora cada um interagisse no dia e horário que bem entendesse. A proposta inicial era para que os professores usassem os computadores e a internet **na escola**, e durante seu horário de trabalho, mas por motivos que mais tarde analisaremos, a maior parte das interações acabou acontecendo a partir dos momentos em que os educadores estavam em casa, fora do ambiente e horário de trabalho. Muitos se mostraram resistentes e não participaram dos diálogos pela internet. O telefone foi usado principalmente na articulação de visitas e agendamento de encontros presenciais, embora a internet também tenha se prestado a isso.

Existem outras ferramentas na internet (tchet[12], fórum, blog[13] ...). E todo ano elas sofrem melhorias e novas ferramentas são criadas. Nossa proposta não se restringiu ao uso de grupos somente. Buscávamos descobrir novas possibilidades dentro dessa dinâmica. Foram usados também tchet e blog.

2.1.2. PARCERIA ENTRE ESCOLAS

A segunda idéia usada como base do projeto CER foi a promoção de parceria entre escolas.

Dentro da sua experiência de vida, o pesquisador observava que as escolas costumavam funcionar de forma isolada com poucas oportunidades para trocas de informações pedagógicas e muito menos para trabalho conjunto. Mesmo internamente a uma escola, era comum a falta de diálogo e até de informação. Na situação encontrada, em geral nas escolas, era mais fácil que um professor conhecesse a prática de um colega devido a laços de amizade pessoal, do que devido a dinâmicas acontecidas na estrutura e ambiente de trabalho. Mesmo as pessoas da 'equipe gestora', normalmente não sabiam, com detalhes, o que acontecia dentro das aulas da maioria dos professores.

Na rotina escolar é mais comum o planejamento mental do que o escrito. A pouca apresentação pública de planos[14] futuros, e ações já realizadas, quando acontece, em geral é verbal, durante as reuniões ou encontros, sem deixar registros escritos ou gravados para posterior retomada e análise. Almeida também aponta a falta de registros escritos.

> *A reflexão sobre a ação é um processo mental que retoma uma ação. Porém, o registro mais comum da ação do professor é sua própria memória, não existindo uma descrição explícita e pormenorizada da mesma* (Almeida, 2002a, p.75).

Nos momentos de trabalho pedagógico, coordenador e professores, em geral, tendiam a repetir o modelo de uma aula conservadora. O coordenador agindo como se devesse ser o detentor do saber, trazendo tudo pronto e fechado, e o professor assumindo o papel de cumpridor de tarefas e obrigações, sem se colocar como sujeito, com direito e responsabilidade pelo coletivo. O coordenador dos momentos de 'formação em serviço' poderia ser qualquer pessoa da 'equipe gestora'.

---

[12] tchet – do Inglês "*chat*": sala de bate-papo; ambiente virtual para conversação com interação simultânea.

[13] blog – são páginas na internet, de fácil criação e manutenção, normalmente oferecidas gratuitamente (em troca de propaganda). Aceitam textos, fotos e outros.

[14] Para Romão e Padilha (2001, p. 75) e Gadotti (2001, p. 34) plano, projeto e planejamento são três palavras que podem gerar mau entendimento. O plano seria algo respeitando o instituído, e projeto já seria uma coisa mais política e poderia estar revendo o instituído, ou sendo instituinte. Planejamento são os momentos e situações em que são feitos os planos ou projetos. Os projetos desenvolvidos por alunos, em aula, são chamados por Hernandez (1998) de 'projetos de trabalho' e por Fagundes, Sato e Maçada (1999) de 'projetos de aprendizagem', Almeida (2002b) e Valente (2002a) também estudam o trabalho com projetos, em aula. No projeto CER será usada a palavra 'plano' para dizer das intenções do professor, tanto as mentais, verbais, como as escritas, ou registradas de outras maneiras. A palavra projeto ficará mais restrita ao desenvolvimento da ação, com o aluno, em aula.

A parceria entre escolas criou demandas para que os professores contassem o que faziam. Foram promovidos Encontros[15] entre escolas, que se constituíram em bom motivo para que o professor organizasse e apresentasse o que vinha fazendo em suas aulas. Mesmo para algum professor que já tinha uma disposição para fazer registros de sua prática pedagógica e deixá-los públicos na escola, foi muito mais animador, porque criaram-se oportunidades de apresentação (pessoal ou via internet) para um coletivo interno e externo. Os olhares e perguntas de quem assistia as apresentações funcionaram como alimento para novos registros e novas experiências, provocando mais reflexões. Essas apresentações ganhavam contornos de novidade, curiosidade e de prestígio porque eram feitas num nível supra-escolar.

A parceria entre escolas é boa porque cria um referencial externo. Ao olhar para outra escola e perceber semelhanças e diferenças,

- são revalorizados os aspectos positivos e conquistas, que muitas vezes passam despercebidos e desvalorizados no cotidiano;
- a preocupação em selecionar o que será apresentado provoca a análise do que se tem e do que se faz;
- a preparação de uma apresentação, e a representação e registro da ação pedagógica, provocam uma reorganização do pensamento;
- a apresentação do trabalho de cada um, ainda que seja num diálogo, ou na troca de mensagens pela internet, melhora a auto-estima;
- tomar conhecimento do que é feito por outros professores, traz novas e diferentes idéias, leva à comparação com o próprio trabalho e, por isso, provoca análise.

PARCERIA X INTERNET

A parceria entre escolas gerou novas necessidades de comunicação, de representação de idéias, e de trocas no que o uso do computador e internet ajudaram bastante. A parceria entre escolas demandava a apresentação da ação pedagógica e por isso também a sua representação. A plasticidade e perfeição estética da edição eletrônica, facilitaram e potencializaram a representação do pensamento e da ação pedagógica. O pensamento representado e registrado de forma digital-eletrônica pôde ser enviado por linha telefônica (e por outros meios telemáticos - internet), recebido e reconstituído. Imagens, textos e outros puderam ser apresentados dinamicamente (com movimento). Os custos das transações eletrônicas são pequenos, comparativamente com os registros em papel e as possibilidades foram maiores. A internet ajudou na comunicação e nas trocas que a parceria e cooperação exigiram.

2.1.3. 'ESPIRAL DA APRENDIZAGEM'

A terceira idéia que compôs a base do projeto CER foi a de 'espiral da aprendizagem', buscando uma continuidade entre:

(1) os sonhos, plano e os momentos de **planejamento**;

(2) a **ação prática**;

(3) a **reflexão** sobre a ação, análise, avaliação, e comparação de resultados obtidos com os desejados;

e depois, recomeçando, com um novo planejamento, que considere as ações e reflexões anteriores, formando uma espiral, envolvendo ação e reflexão sobre a prática, como na figura 2.

[15] Encontro – usado como substantivo próprio, para designar reunião entre as três escolas, com planejamento conjunto.

Prado e Valente (2002) falam do '*ciclo da prática pedagógica*', focalizando a cursos de formação de professores a distância, com o '*estar junto virtual*", que permite as interações constantes entre professor e formador, e professor com outros professores, por meio da troca de mensagens escritas. Mostram também como a prática do professor, ou 'o resultado conseguido com o aluno', servem de retorno para suas reflexões. Depois, Valente (2002a) revê situações em que alunos usavam computadores e linguagem de programação Logo, e as relaciona com as situações de aprendizagem do professor, chamando ambas de 'espiral da aprendizagem'. A idéia de 'espiral da aprendizagem' será mais bem estudada no capítulo 3.

A escola é um organismo complexo, e para gerir a 'formação em serviço' do professor, visando o desenvolvimento da escola, em geral, era preciso uma estratégia que desse conta ao mesmo tempo de tantos processos, cada um planejado e conduzido por tantos autores e atores, como a 'espiral da aprendizagem'.

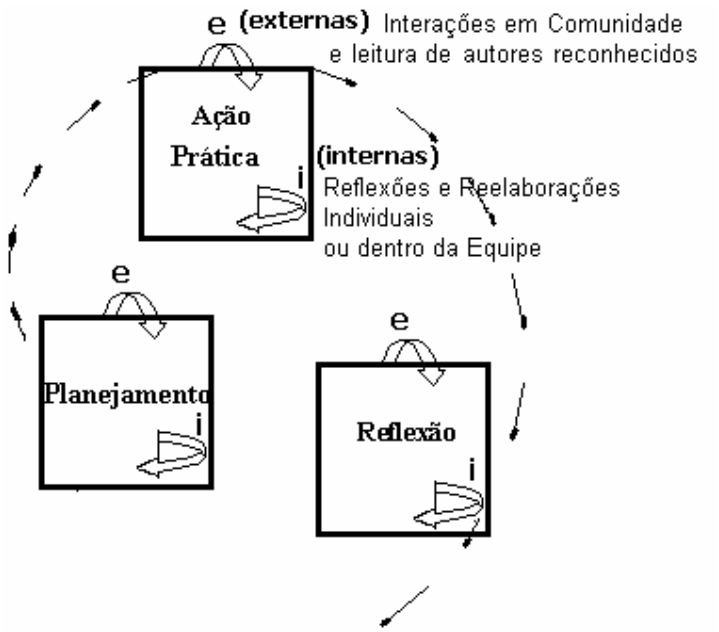


Figura 2 – 'Espiral da Aprendizagem'

"ESPIRAL" na RELAÇÃO 'PROFESSOR X ALUNOS'

Tendo em vista a aula como **ação prática** do professor (ver figura 2), antes dela deveriam acontecer momentos de **planejamento**, para que os professores pudessem cultivar seus sonhos e transformá-los em plano (ou projeto). Um registro escrito poderia ser apresentado aos colegas, ou à 'equipe gestora', antes mesmo de ir para a ação, e receber idéias e ajuda. Mas isso não é o que acontece em geral. Existem também os sonhos dos alunos, e o plano do professor precisa prover espaço para lidar com eles, mas isso acontecerá dentro da aula (ação prática). Nessa ação, o professor poderá organizar momentos de ação individual dele, momentos de ação individual dos alunos, trabalhos por equipe, relacionamentos entre equipes, relacionamentos no coletivo geral, e outros (como na figura 11, adiante, onde educador e educando são outros).

Depois da aula, ou de um conjunto de aulas, o professor pode fazer uma **reflexão** distanciada das ações já realizadas, e também análise e avaliação. Também esta parte poderá contar com a ajuda de

outros educadores. Até a ação em aula poderá contar com mais de um educador, embora não seja comum. A aprendizagem (vide figura 2) poderá acontecer na medida em que o professor analise seus desafios, suas situações problema, busque soluções e propostas para eles, e também ao comparar os resultados que está conseguindo com os que esperava, e partir para novos planos, considerando o que aprendeu durante a reflexão, análise e avaliação, individual e conjunta. Os novos planos resultarão outras aulas e tudo recomeçará.

As setas arredondadas da figura 2 procuram mostrar as interações internas e externas. **Internas** são as reconsiderações e reelaborações do professor, por si mesmo, ou, se estiver trabalhando em conjunto, internas à equipe. **Externas** são as interações com colegas (educadores que não façam parte da equipe responsável pela ação pedagógica) ou mesmo com textos de autores reconhecidos, que mostram pontos de vista diferentes. As reelaborações em função de interações internas ou externas (setas arredondadas) podem acontecer nos três momentos: no **planejamento**, na **ação prática** ou nos momentos reservados para a **reflexão**. Na continuidade do caminho da "espiral", a reflexão (com análise e avaliação) se confunde com o novo planejamento (com sonhos e plano) porque os momentos de reflexão já são uma preparação para o próximo planejamento, e nele, a reflexão continuará acontecendo, inevitavelmente. Mesmo os estudos e reflexões mais teóricos, só fazem sentido quando vêm ao encontro dos problemas e necessidades práticas, como ensina Freire.

> *É pensando criticamente a prática de hoje, ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática* (Freire, 1996, p. 44)

"ESPIRAL" na RELAÇÃO 'FORMADOR X PROFESSORES' na 'FORMAÇÃO em SERVIÇO'

Ao se olhar para a aprendizagem da docência como sendo ela a **ação prática** da figura 2, o **planejamento** e a **reflexão** serão em relação à 'formação em serviço', também. Chamaremos de **formador** a pessoa que se coloca no papel de organizador e coordenador dos momentos da 'formação em serviço' (pessoas da 'equipe gestora' ou este pesquisador).

Antes dos momentos da 'formação em serviço' deveriam existir também momentos de **planejamento** (ver figura 2), para que os formadores pudessem cultivar seus **sonhos** e intenções e transformá-los em **plano** (ou projeto para a 'formação em serviço').

O plano (ou projeto) do formador(es) precisa prover espaço para lidar com os sonhos dos professores, em relação aos temas a serem estudados, às estratégias e à organização. Na ação prática da 'formação em serviço', o formador poderá organizar momentos de ação individual dele, momentos de ação individual dos professores, trabalhos por equipe de professores, relacionamentos entre equipes, relacionamentos no coletivo geral, e outros (como na figura 11, adiante). Um registro escrito dos planos para a 'formação em serviço´ poderia ser apresentado a outros formadores, antes mesmo de ir para a ação, e receber idéias e ajuda. Mas isso não é o que acontece em geral.

Depois dos momentos de encontro de professores, o formador poderá se distanciar das ações já realizadas e ai haverá a **reflexão** (ver figura 2). Também esta parte poderá contar com a ajuda de outros formadores. Até **a ação**, nos momentos da 'formação em serviço', poderá contar com mais de um formador.

Seguindo a "espiral", também os formadores estarão aprendendo sobre como melhor fazer a "formação em serviço". A aprendizagem (vide figura 2) poderá acontecer na medida em que o formador

analise os desafios da 'formação em serviço', suas situações problema, e busque soluções e propostas para eles, e também ao comparar os resultados que está conseguindo com os que esperava, e parta para novos planos, considerando o que aprendeu durante a reflexão, análise e avaliação, individual e conjunta. Os novos planos resultarão novos momentos de formação e tudo recomeçará.

Também neste caso as setas arredondadas representam as interações internas e externas.

No dia-a-dia das escolas alguma coisa atrapalhava ou impedia o bom funcionamento da 'espiral da aprendizagem', tanto na ação dos professores como na dos formadores. Na "espiral", vista na relação 'professor x alunos', a depuração favorecerá a aprendizagem do professor. Na relação 'formador x professores', a depuração favorecerá a aprendizagem do formador.

Na escola que encontramos, muitas iniciativas eram abandonadas antes de ser concluídas, ou concluídas sem que seguisse qualquer análise, avaliação coletiva e sem abertura para continuidade. A teoria era mal vista e mal falada; quando se apresentava, era distante da prática e muitos não conseguiam associar uma coisa a outra.

Nos dias de planejamento (usavam essa palavra para se referir aos 3 dias de planejamento que havia no início do ano) eram elaborados e escritos alguns planos (de curso), mas não havia uma discussão mais aprofundada sobre a escola e a maneira de se fazer as aulas, nem sobre a organização e condução dos horários pedagógicos. Os planos eram entregues e serviam mais como instrumento burocrático do que prático. Havia pessoas convidadas a darem palestras ou capacitações, mas não havia diálogo, com acompanhamento da prática e continuidade. Na maioria das vezes o HTPC[16] era cumprido, mas alguns falhavam. A pauta era feita por uma ou duas pessoas da 'equipe gestora', sem grandes discussões e análises. A condução dos HTPC era bastante diretiva. Costumavam fazer leitura conjunta de textos. Trabalhavam num grande coletivo, onde havia oportunidade para uma fala de cada vez, ou então todos falam livremente, mas não havia estruturação de trabalhos em equipes de professores. As direções das escolas se conheciam devido às reuniões com a dirigente regional e, de vez em quando, se telefonavam para fazer consultas, mas esse contato se limitava a esclarecimentos para o atendimento e cumprimento de determinações da DE-SJCampos[17] e aspectos burocráticos. Os professores, cada um conhecia muito pouco do trabalho dos colegas. Alguns nunca se encontravam, devido às diferenças na disponibilidade de participação nos horários pedagógicos. Ações cooperativas só aconteciam nos períodos de interrupção de aula, por ocasião de festas ou comemorações. Cada um seguia o modelo de trabalho e de escola conforme sua compreensão e convicções, sem terem oportunidades para maiores diálogos e reflexões.

No plano individual, muitos professores diziam que planejavam suas aulas, mas era um planejamento mental. Entre mais de trinta entrevistados, somente uma professora apresentou planos de aula escritos; mesmo assim, tratava-se de um caderno de uso pessoal. Já os materiais para serem usados em classe (textos e folhas), ou para serem copiados no quadro, eram mais comuns. Por isso, ficavam difíceis as trocas. O professor não dispunha de registros para **apresentar** para este pesquisador ou para seus colegas, o que vinha fazendo em suas aulas. Não havia nem planos, nem avaliações, escritos. A reflexão com colegas sobre as dificuldades, sonhos e planos para situações de aula também não acontecia, em geral. Uma professora relatou que fazia essa reflexão sim, mas isso acontecia com uma professora de outra escola,

[16] HTPC = Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo ou a reunião semanal de professores

[17] DE-SJCampos = Diretoria Regional de Ensino de São José dos Campos, agencia da Secretaria da Educação que interagia diretamente com as escolas.

que vinha com ela no mesmo ônibus. Elas moravam numa cidade vizinha e passavam algum tempo juntas dentro do ônibus, todos os dias!

Essa é a condição que se encontra, em geral, na maioria das escolas, e que precisava ser mudada na busca da 'escola cidadã'. Junto com as 'equipes gestoras', o pesquisador procurou meios para provocar os professores a elaborar seus planos de ação pedagógica (de aula, de curso ou de atividade), e apresentá-los ou colocá-los disponíveis para os colegas.

A 'espiral da aprendizagem' foi uma estratégia que ajudou a aprender, e colocar em prática, teorias que viessem ao encontro dos desafios e problemas do cotidiano e do contexto das escolas, assim como ajudou a teorizar a partir do conhecimento prático e experimental dos educadores, no individual e no coletivo, porque os sonhos e intuições poderiam virar planos; os planos poderiam virar práticas (e projetos com alunos); os estudos, análises e investigações teóricas poderiam ser feitos em função das experiências vividas na prática, e a reflexão não seria uma abstração vazia, mas um relacionamento entre experiências práticas e idéias gerais.

Ligar o antes, o durante e o depois, recomeçando com planos que partissem das reflexões, análises e avaliações, gerando uma espiral, foi um dos desafios deste pesquisador, no cotidiano escolar.

Os sonhos com que trabalhávamos eram os sonhos dos professores, ou dos gestores, e não somente os nossos. Esses sonhos muitas vezes estavam implícitos e precisavam de oportunidades e reflexão para ser entendidos. Os temas eram aqueles que o cotidiano e o contexto (escolar, da comunidade ou da TV) traziam. A busca do pesquisador era pela continuidade, reflexão, e depuração, como no referida "espiral".

A efetivação prática da 'espiral da aprendizagem' envolveu conflitos, rupturas, esforços e novos compromissos, e dependeu de envolvimentos pessoais, e uma constante identificação e resolução de problemas cotidianos.

A idéia de 'espiral da aprendizagem' se relaciona com as outras duas idéias básicas já apresentadas: o uso da internet e a parceria entre escolas. A parceria entre escolas ajuda para que os educadores exponham suas práticas e planos, e a formação da comunidade de trocas fica mais fácil com o uso integrado das três vias: presencial, via internet, e telefônica. Com o pretexto de que umas escolas estariam conhecendo as outras, o pesquisador buscava organizar, junto às direções, atividades para aumentar a quantidade e autenticidade de registros e apresentações da ação pedagógica, o que provocaria análises, comparações e reflexões públicas, a respeito da prática. Nos encontros e apresentações propostos, mostrava-se a cada um a riqueza que poderia encontrar no diálogo com o outro. Chamando a atenção de todos para a necessidade de se analisar o cotidiano. Mas, principalmente, buscando a continuidade entre as análises e ações, tentando unir os sonhos/plano, à ação, às análises, reflexões e replanejamentos.

Do mesmo modo que o foco da 'espiral da aprendizagem' foi colocado na ação dos educadores (professor na aula ou coordenação na 'formação em serviço'), o professor era também convidado a usar a idéia de "espiral" em relação à ação de seus alunos, e no acompanhamento do desenvolvimento deles.

O tempo que a escola dispunha para o trabalho pedagógico (em torno de 2h semanais) era pouco e as questões burocráticas e logísticas do cotidiano se misturavam e se impunham, dificultando a reflexão pedagógica. Por isso foi tão importante a busca de continuidade entre o antes, o durante e o depois, na 'formação em serviço' dos professores, e seus envolvimentos com pessoas da 'equipe gestora', com alunos, e outros segmentos. Procurávamos que os professores tivessem boas oportunidades para

planejar, registrar, acompanhar, compartilhar e depois analisar, refletir e recomeçar, individualmente, em equipes, e no coletivo geral, suas ações pedagógicas.

2.1.4. Relação Democrática de Poder

Sempre entendi que minha relação de pesquisador com as escolas deveria ser democrática. Isto é, todas as idéias deveriam ser apresentadas, discutidas com as pessoas que estivessem nos papéis que se relacionassem com elas, e conquistadas. Entendo que toda teoria é bem aceita pelas pessoas e pela escola desde que seja coerente e pertinente. Quando não é bem aceita, entendo como um indicativo de que as pessoas ainda não estão maduras para usar aquelas idéias, e, o melhor processo para chegar às idéias será buscando novos meios para atingir aquelas pessoas e ajudá-las nesse amadurecimento. Além disso, eu não tinha comigo todas as teorias, e nem a certeza das certezas. Assim, eu me coloquei sempre numa posição de igualdade, procurando usar o conhecimento a serviço do grupo e das pessoas, e não como forma de poder ou de prestígio. Quando eu deparava com idéias discordantes das minhas, aceitava-as como parte do diálogo, argumentando, analisando pontos de vista diferentes e mesmo me colocando em dúvida, e saindo à procura de mais informações, teorias, observações, reflexões. Naturalmente existiram muitas incoerências, que foram vividas procurando manter o bom humor e as boas relações com as pessoas.

Até mesmo as estratégias iniciais do projeto CER puderam ser desconsideradas e reconstruídas, em função do diálogo deste pesquisador com as lideranças das escolas, das circunstâncias que a realidade das escolas apresentava, e do entendimento que cada um tinha da realidade.

A comunidade escolar, junto com o pesquisador, no contato presencial e a distância, foi se encarregando de analisar e refletir sobre suas dificuldades e limites e de transformar a si própria, em busca de uma escola cada dia melhor. Entendo que essa postura democrática seja a única via para o verdadeiro comprometimento das pessoas com a construção da 'escola cidadã'.

> *A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico.* (Gadotti, 2001, p. 35)

A busca de relações democráticas de poder entre os papéis gera integração, cooperação e participação. É um instrumento que gera realização, prazer e desafio às pessoas, por tratá-las como seres humanos que são, tirando-as da condição de simples funcionários, ou alunos obedientes, ou pais consumidores. Assim, em minha postura de intervenção como pesquisador, evitava formalismos e o distanciamento que muitas vezes existe entre academia e escola de 'ensino fundamental e médio'.

Minha intervenção junto às escolas parceiras foi sendo construída e reconstruída durante o processo de acompanhamento, e em conjunto com as pessoas das escolas.

Essas idéias de democracia na escola fizeram com que, nas análises e intervenções, também se procurasse questionar e ajudar a construir a postura democrática dos outros, nas diversas situações. Dentro da situação de aula, o professor tratando o aluno como sujeito que tem idéias, história e vontades, e procurando construir suas estratégias no diálogo e não trazendo tudo pronto e impondo, nem somente procurando seduzir para as atividades. O respeito e cooperação entre aluno e aluno, durante os trabalhos, também é uma demanda importante. Outro aspecto a ser considerado na aula, dentro da visão participativa,

é que não se pode imaginar todos os alunos fazendo a mesma coisa, o tempo todo. Não se pode imaginar que uma sala seja igual à outra, ou que um ano seja igual ao outro.

Os HTPC[18] podem ser vistos como 'aulas' para professores. Neles as relações da 'equipe gestora' com os professores também precisavam ser revistas e questionadas, pelos mesmos motivos. Procurava-se mais responsabilidade, diálogo, cooperação e compromisso para todos e por todos, e menos hierarquia e padronização.

Naturalmente o mesmo se estendia para outras relações como: entre direção e coordenação pedagógica; entre educadores e alunos em situações fora de aula; entre educadores e pais; enfim, em todas as relações da escola. Respeitar o coletivo é buscar viver este respeito para com todos os papéis e situações: na aula, nas reuniões, ou mesmo no cafezinho dos professores ou futebol com os alunos. Observando essas relações, e quando necessário questionando, buscou-se que todos percebessem e respeitassem o coletivo e o individual, as diferenças e o papel de cada um na escola. Sempre procurava-se ressaltar a importância da participação de lideranças de alunos, familiares e pessoas da comunidade, nos processos de planejamento, acompanhamento e avaliação dos projetos e movimentos da escola.

Tendo em vista a intenção de mexer com a escola como um todo, e não com ações e experiências isoladas, sempre procurei respeitar as estruturas e os papéis existentes. Foi respeitada (e desenvolvida) a autonomia das escolas e das pessoas em seus papéis, assim como suas características e diferenças. Sempre me policiei para não pensar que a reflexão feita **com** uma escola seria a mesma para as outras. Sempre procurava manter meus ouvidos e olhos abertos, nas interações (presenciais, por telefone ou via internet), para perceber a situação de cada escola, as visões e entendimento de seus educadores.

Em minha intervenção tive o cuidado de provocar as pessoas sem tirar-lhes a autonomia e responsabilidade dos papéis estabelecidos. Assim, ao me colocar ao lado de um professor questionava - que bases teóricas poderiam ajudar na formulação e acompanhamento daquelas práticas de aula? Ao me colocar ao lado de quem coordenava a 'formação em serviço' me questionava - que metodologia e base teórica usar nos horários pedagógicos (HTPC)? Eu, como pesquisador não poderia, nem deveria assumir a formulação ou condução da 'formação em serviço' dos professores, para não anular o papel das pessoas da 'equipe gestora'. Nem poderia tentar trazer prontas ou traçar as diretrizes da escola. Muito menos assumir aulas. Por outro lado era preciso encontrar possibilidades de interferir nesses espaços - coordenação pedagógica e docência. Dessa forma, sempre me coloquei de maneira a provocar a direção, coordenação, professores e outras lideranças, para serem sujeitos e não objetos do sistema escolar, mesmo que em alguns momentos alguns deles mostrassem um certo comodismo e falta de comprometimento, clamando por um papel mais instrumental do que de sujeito.

Quando me refiro à atuação como sujeito não penso em sujeitos isolados ou prepotentes. Penso em sujeitos que cooperam entre si e trabalham dentro do coletivo. Embora sempre respeitasse a organização da escola e as responsabilidades de cada papel, desincentivava a simplificação funcional e o isolamento nos papéis que a hierarquia provoca.

Minha ação foi, na maior parte das vezes, no nível da gestão escolar[19]. Nesse nível eu participava dos planejamentos e análises dos HTPC, dos Encontros e outras ações que envolviam os

[18] HTPC = Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo ou a reunião semanal de professores

[19] Gestão escolar = a 'equipe gestora' das escolas estaduais em São Paulo é composta por 1 diretor, 1 ou 2 vices, e 1 ou 2 PCPs (Professor Coordenador Pedagógico), dependendo do tamanho da escola.

professores. Minhas visitas presenciais não tinham periodicidade certa, mas aconteceram perto de duas visitas por mês a cada escola. O acompanhamento via internet era diário. A estratégia usada foi sempre uma costura entre contatos por telefone, conversas presenciais e troca de mensagens em grupo pela internet. Pelo telefone eu procurava marcar dia e hora para uma conversa presencial com a direção de uma escola de cada vez; depois, nessa conversa, procurava questionar e interferir na organização dos HTPC. Muitas vezes estive presente aos HTPC (por volta de uma vez por mês). Neles, eu assistia mas procurava não interferir, para não tirar a autoridade e autonomia do papel de quem o estivesse coordenando. Quando interferia procurava fazê-lo como participante, desvestido de qualquer autoridade ou formalidade que normalmente um visitante ou uma pessoa da universidade acaba gerando. No princípio as negociações aconteciam separadamente em cada escola, e depois, conforme foi se dando o amadurecimento das relações com as 'equipes gestoras', foram crescendo as possibilidades de encontros e negociações conjuntas. Começando com uma ação isolada, em cada escola, procurava pontos em comum entre elas para a partir daí propor ações conjuntas. No início, buscava fortalecer a interrelação de professores dentro da própria escola e depois, e ao mesmo tempo, buscava levar uma escola às outras.

O acompanhamento das 'equipes gestoras' (no que dizia respeito à parte pedagógica da escola), e dos professores (nos trabalhos e reflexões coletivas), buscava provocar e auxiliar para que houvesse mais e melhores processos de planejamento, reflexão, registro, análise e avaliação (para formar a "espiral"), sempre respeitando o jeito de pensar e de agir de cada um. Precisávamos do comprometimento das pessoas neste processo de estudo, ação e reflexão. Como já foi dito, as quatro idéias que compuseram as bases do projeto CER são bastante interligadas: a costura entre as interações via internet, por telefone e presencial; a atitude democrática do pesquisador, e a busca de relações mais democráticas dentro da escola; a parceria entre escolas e a busca de relações democráticas ali também; 'espiral da aprendizagem', no individual, nas equipes, no geral da escola, e nos momento conjuntos, na parceria entre escolas.

Buscando que acontecesse o uso da internet na escola, fazia questionamentos, sugestões e acompanhamentos que buscavam manter o bom funcionamento da sala de informática.

Aos poucos as pessoas foram se integrando à comunidade escolar de estudo trabalho e reflexão pedagógica e encontrando novas possibilidades de tempo para o trabalho pedagógico. Mais para frente foi possível trabalhar em conjunto, pesquisador e 'equipes gestoras', coletivo de professores das três escolas, planejando novas ações em conjunto, realizando ações conjuntas, refletindo e avaliando o processo em que nos encontrávamos, no coletivo, e em função disso, replanejando e recomeçando.

Nessas bases foi a intervenção provocada pelo projeto CER: (2.1.1) o uso de grupos-de-diálogo pela internet; (2.1.2) a parceria entre escolas; (2.1.3) busca da 'espiral da aprendizagem'; e (2.1.4) a busca de relações democráticas de poder.

Esse pesquisador atuou nas escolas junto às 'equipes gestoras', e interferindo na 'formação em serviço' dos professores, mas não havia um conteúdo anterior ou obrigatório a ser seguido, como costuma haver quando se organizam cursos. Mesmo assim, havia uma intencionalidade do pesquisador.

A intenção e intervenção do pesquisador nas escolas foi no sentido de:

(1) criar novas e melhores oportunidades e condições para que acontecesse uma interrelação pessoal entre professores (e gestores), buscando um **diálogo** sobre as questões pedagógicas, numa relação democrática entre eles;

(2) nesse diálogo, era buscado o funcionamento da 'espiral da aprendizagem', individual e coletivamente; ou seja – mais situações de planejamento, mais situações de reflexão sobre a prática pedagógica; mais depuração, ligando as reflexões aos novos planejamentos; e isso tudo intermeado por trocas entre educadores, ligando a ação e reflexão individuais com o coletivo – em pares, em equipes, ou no coletivo geral.

Três das bases do projeto (figura 1) podem ser vistas como bases **estratégicas**: (base 1) 'grupos via internet', (base 2) 'parceria entre escolas', e (base 4) 'relações democráticas de poder'. Isso porque servem como estratégia para se conseguir o desejado, como já foi justificado. Já a 'espiral da aprendizagem' é vista como base **teórica e epistemológica** (base 3), e será mais bem apresentada no capítulo 3, ou seja a "espiral" traduz o modo como se entende que acontecerá a aprendizagem da docência. A base - 'relações democráticas de poder' - é estratégia porque se entende que gera satisfação nas pessoas, liberta-as, gera realização e as envolve com a escola e a aprendizagem. Mas é também atitude e objetivo, porque faz parte das convicções e ideais do pesquisador. Nesse sentido, as quatro bases não são iguais.

Assim, pode-se ver que a intencionalidade do projeto CER estava na busca do diálogo pedagógico e do funcionamento da "espiral".

As ações focalizaram mais o professor, mas as intervenções diretas foram mais no nível dos gestores. Os professores foram provocados a apresentar suas experiências e impressões pedagógicas, e convidados a conversar sobre elas. Entendia-se que isso provocaria o encontro de idéias, que depois geraria uma possibilidade de ajuda, ainda que unilateral; depois, mais adiante, ajuda mútua e até trabalhos conjuntos.

Além das intenções, havia também certos pressupostos. Partiu-se do pressuposto de que a melhoria nessa relação entre professores e o funcionamento da "espiral", levariam a mudanças no desenvolvimento dos alunos, dos próprios professores, e da 'equipe gestora', e até criariam abertura para a melhoria das relações com os pais, e com os demais funcionários, e entre eles. Entendia-se que, a melhoria do diálogo pedagógico e funcionamento da "espiral", levariam a uma escola mais cidadã, por privilegiarem oportunidades e situações de autoria e reflexão.

Pressupunha-se que fazer a 'formação em serviço' de professores nas bases do projeto CER levaria a mudanças na escola como um todo em direção a uma escola mais cidadã. Ou seja, que usando e bem explorando a comunicação via grupos-de-diálogo pela internet (base 1 – estratégia), estabelecendo e bem explorando a parceria entre escolas (base 2 - estratégia), e praticando e buscando relações democráticas de poder (base 4), na 'formação em serviço', no momento em que, a partir da compreensão e motivação das 'equipes gestoras' das escolas, fossem melhorados os espaços intersubjetivos de encontro de professores (com disponibilidade de tempo, com dinâmicas coletivas e de equipe, com facilidades e motivações para a comunicação), e esses espaços fossem bem cuidados, no sentido de levarem ao funcionamento da 'espiral da aprendizagem' (base 3 – epistemologia), aconteceriam mudanças na escola como um todo, mudança no sentido de se ter gestores, e professores como sujeitos e solidários em suas ações, bem como alunos, pais e funcionários.

Acreditava-se que, ao melhorar esses espaços de interação entre educadores, com a ocorrência de encontros, relatos, trabalhos conjuntos (cooperativos/colaborativos), o professor fosse se colocar mais como sujeito de seu próprio trabalho, solidário aos colegas e não solitário, e o resultado junto aos alunos melhoraria como conseqüência.

Esses eram os pressupostos, e a partir da ação prática e experimental em torno deles, foi possível buscar o objetivo maior desta pesquisa:

2.2. OBJETIVO

Descobrir meios, dentro da complexidade da escola, para conseguir, com o uso de novas tecnologias e com a parceria entre escolas, melhorar as oportunidades e a qualidade da interação entre educadores, despertando hábitos de estudo, trabalho pedagógico e reflexão, individualmente e no coletivo.

No princípio eu imaginava que o grande diferencial das pesquisas do projeto CER fosse o diálogo pela internet, com trocas de mensagens escritas. Isso aconteceu e foi importante, além de ser uma novidade no diálogo entre professores.

Mas o que considero que tenha sido o mais importante, aconteceu nas interações presenciais. Os tempos que as escolas participantes dedicaram à 'formação em serviço' de professores em 2003 foi quase **o dobro** do que aquele que acontecia anteriormente. Ou seja: foram abertas novas oportunidades para que o professor estudasse, desenvolvesse seus trabalhos pedagógicos, e refletisse em comunidade, tanto no plano presencial como via internet.

Não foi possível computar o tempo dedicado à escrita e leitura de mensagens para as trocas via internet, porque essas atividades acabaram acontecendo, quase que exclusivamente, fora do ambiente e horário escolar: em casa. Mas no total, foram escritas quase 2000 mensagens nesses mais de dois anos abrangidos pela pesquisa. Mesmo sabendo que muitos não acompanhavam esse diálogo a distância, e que outros, quase só liam e pouco escreviam, essas interações tiveram um peso importante, na reflexão e ação conjunta. Imagine-se: quanto tempo foi voluntariamente dedicado a isso?

Costurando interações a distância e presenciais, num esforço conjunto, pesquisador, 'equipes gestoras', e professores, conseguiram mudar muita coisa nas três escolas. O professor passou a:

- estudar mais, e estudar em conjunto com os colegas de escola;
- elaborar mais, as suas propostas para a aula;
- apresentar mais, o que fazia aos colegas;
- conhecer melhor o que seus colegas faziam;
- e alguns até desenvolveram trabalhos em conjunto.

Todos – professores e gestores – passaram a usar mais comumente a 'espiral da aprendizagem', com avaliação, com mais registros, com mais interação entre pares, tanto no planejamento como na avaliação/reflexão. Tivemos mais interação entre educadores, até no acompanhamento, **durante** a ação pedagógica.

Grosso modo, pode-se dizer que foi construída uma parceria entre três escolas públicas, e que a experiência será aqui apresentada e analisada. Essa parceria foi coordenada por este pesquisador, mas construída com a ajuda de todos, principalmente com as 'equipes gestoras' das três escolas. Construímos uma parceria apoiada:

- nas trocas de mensagens via internet;
- nos Encontros de professores;
- em ações com alunos, planejadas, acompanhadas e avaliadas conjuntamente;

- na ampliação das oportunidades de interação entre professores;
- em estudos de teorias relacionadas a desafios práticos do contexto;
- e na busca de relações democráticas de poder, procurando unidade e respeitando diversidade.

Acredita-se que esse conjunto de mudanças tenha refletido no resultado com o aluno, mas não foram feitas avaliações diretas nesse sentido.

Este trabalho quer:

- ❑ mostrar que é possível construir uma escola cidadã, melhorando as oportunidades e a qualidade das interações entre educadores e despertando-os para hábitos de estudo, trabalho pedagógico e reflexão, individualmente e no coletivo, apoiando as mudanças em quatros idéias básicas e relacionadas: (1) o uso de novas tecnologias; (2) a parceria entre escolas; (3) a 'espiral da aprendizagem'; e (4) a busca de relações democráticas de poder.
- ❑ mostrar os principais acontecimentos que caracterizam as mudanças, relacionando o que favoreceu e o que dificultou para que essas situações acontecessem.
- ❑ investigar que estratégias e estruturas podem ser estabelecidas para favorecer tais ocorrências, quais se contrapõem à existência e funcionamento desses espaços de encontro, e como superá-las.
- ❑ explorar a potencialidade do diálogo via internet nessas interações. Verificar e observar o que aconteceu, e que artifícios foram usados na coordenação dos grupos via internet.

2.3. O DESENROLAR DOS FATOS

Começamos o projeto CER, em SET01, com a participação de 4 escolas estaduais, localizadas em São José dos Campos (SP). O foco da intervenção fôra colocado principalmente nas trocas de mensagens pela internet. Houve uma boa resposta inicial. Após as férias, nos dias tradicionalmente reservados ao planejamento de início de ano (14FEV02), foi possível mobilizar as 'equipes gestoras' para a realização de um Encontro com a presença das 4 escolas. Isso também gerou movimentação de mensagens. Mas logo depois, por diversos motivos, professores e gestores diminuíram drasticamente sua participação, pela internet. A figura 3 (adiante) procura representar o volume de mensagens trocadas durante todo o tempo em que durou a intervenção do projeto CER.

Na parte de cima do gráfico estão as "Mensagens do Pesquisador" (- □ - escritas e enviadas por mim mesmo), e na parte de baixo estão representadas as "Mensagens dos Outros" (- ◆ -).

Para melhor entender os acontecimentos, vamos dividir o tempo em três fases: inicial, final e intermediária. A fase intermediária vai de MAR a JUL02.

Embora o projeto CER tivesse sido apresentado às escolas e, gestores e professores tivessem decidido por livre escolha pela participação, a parceria entre escolas, precisava ser construída. Na 'fase inicial' e na fase 'intermediária' tivemos a infelicidade de pegar uma época de troca de diretoras. Duas escolas deixaram de participar da parceria por conta das desorganizações que várias trocas de diretora causaram. Junto com a direção, eram trocadas as vice-diretoras, que eram cargos de confiança. Diante disso, mais uma escola foi convidada, e entrou para o projeto CER, a partir de **maio de 2002**.

Pelo gráfico da figura 3 pode-se observar que na Fase Final, com exceção dos meses de férias, houve uma certa estabilidade. Foram trocadas por volta de 20 a 40 mensagens por mês, da parte dos educadores, e por volta de 20 a 30 mensagens por mês, da parte do pesquisador. Apesar de ser bem menos do que nos primeiros meses, não é uma quantidade pequena. Semanalmente havia mais de 10 mensagens para serem lidas.

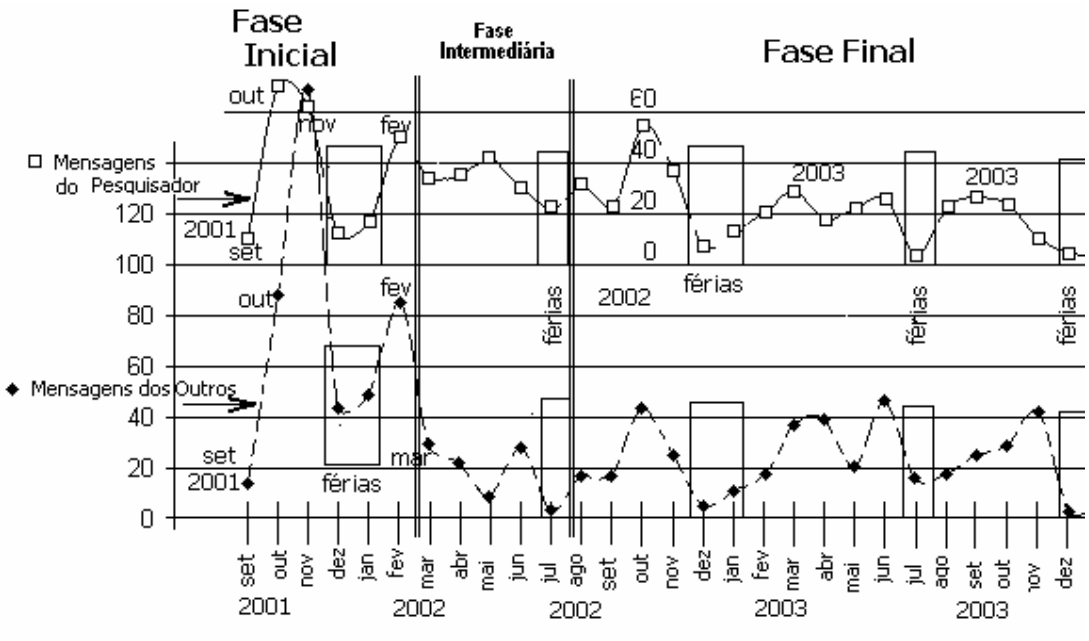


Figura 3 – Quantidade de Mensagens trocadas no POMBO

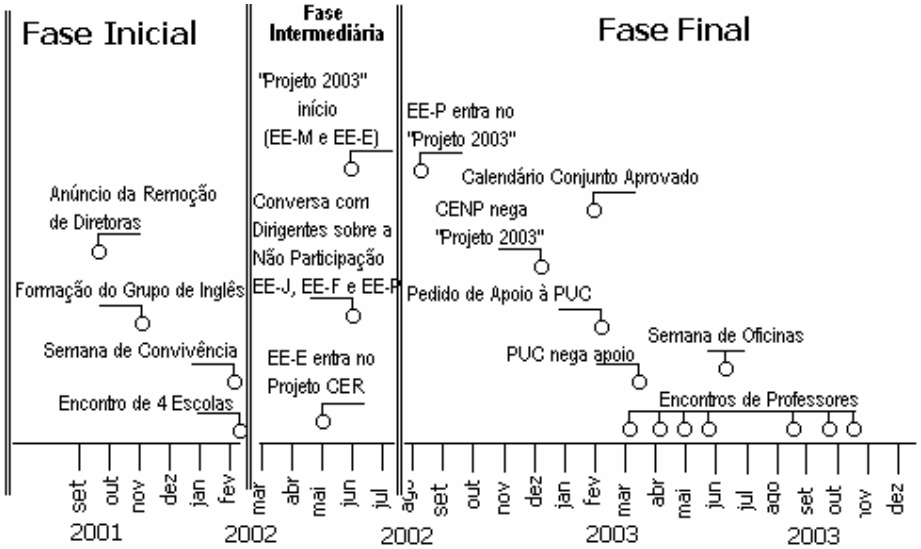


Figura 4 – Principais Eventos, no tempo

Na figura 4 são mostrados os principais eventos que fizeram parte do projeto CER.

As escolas serão chamadas de EE-**M**, EE-**P**, EE-**E**, EE-**F** e EE-**J**. As escolas EE-F e EE-J foram as que deixaram a parceria devido às trocas de diretora (Na EE-F houve duas trocas. Na EE-J, houve três trocas). Cada troca de direção era precedida e seguida de períodos de insegurança e imobilismo, que duravam mais de mês. Na escola EE-M desde o primeiro momento houve boa abertura para a interação com

as demais escolas e para a reflexão e mudança. A diretora da EE-M foi uma das grandes articuladoras de tantas ações, não só no âmbito de sua escola, mas também no conjunto da parceria. A EE-P não sofreu trocas de direção. Ali, o diretor nunca participou de alguma ação, a menos de algumas ocasiões formais, onde aparecia representativamente. Uma das vice-diretoras, porém, era quem desempenhava a liderança maior da 'equipe gestora'. A EE-P mostrou-se conservadora na 'fase inicial' e com pouca abertura à participação. Na EE-E também houve troca de diretora no início de 2002, mas aquela escola só entrou para o projeto CER depois disso.

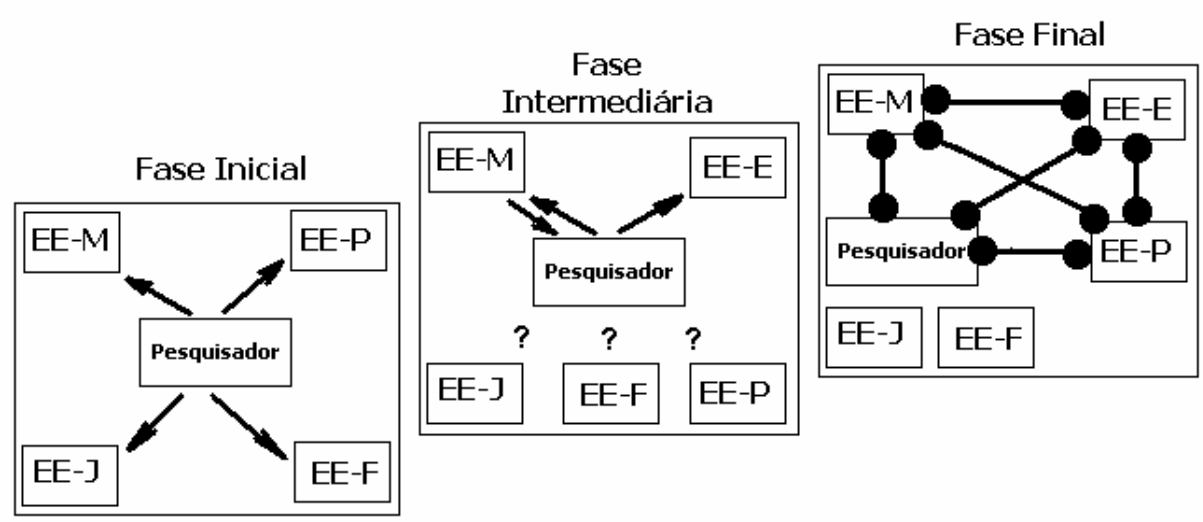


Figura 5 – As três fases da parceria

A figura 5 procura mostrar a relação entre as 5 escolas e o pesquisador nas três fases.

Na 'fase inicial', o pesquisador procurava intervir nas 4 escolas: fazia visitas, assistia a reuniões de professores, conversava com as direções etc. As escolas ainda apresentavam atitude meio passiva, e as comunicações eram mais para com o pesquisador do que entre escolas. Por isso as relações foram indicadas com flechas direcionadas do pesquisador para cada escola. A parceria estava sendo construída.

A fase intermediária foi o período de imobilismo e incertezas. Nessa época as escolas EE-J, EE-F e EE-P, quase não participavam (devido às trocas de direção), e por isso não existem flechas ligadas a elas. A EE-M já apresentava uma postura madura para as trocas externas e por isso, para ela existem duas flechas (chegando e saindo, figura 5). A EE-E estava começando na parceira, e por isso há somente uma flecha associada a ela.

Na fase final, a parceria foi realmente construída, e é indicada com uma rede de relações, de todos para todos (EE-M, EE-P, EE-E e pesquisador).

As principais conquistas das escolas parceiras do projeto CER foram no plano presencial. No segundo semestre de 2002 houve uma mobilização crescente em torno do que será chamado de 'Projeto 2003'. Trata-se de um projeto que foi apresentado à SEE-SP[20] com o objetivo de solicitar uma ampliação das horas de 'estudo, trabalho pedagógico e reflexão' do professor, junto com outras propostas de reorganização escolar. O projeto foi também apresentado à PUC-SP (Programa de Educação–Currículo), solicitando a participação de outros pesquisadores e professores, o que acabou não acontecendo.

[20] SEE-SP : Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo

O 'Projeto 2003' foi importante pois serviu de motivação para que a parceria entre escolas se consolidasse e realmente existisse, como veremos nas análises do capítulo 4. A construção do 'Projeto 2003' pode ser vista em dois pedaços. O primeiro dentro da 'fase intermediária' (veja figura 3 , 4 e 5), e depois dentro da 'fase final', ou seja – essa construção começou com a participação somente da EE-M, o pesquisador e a EE-E. As discussões e reelaborações desse projeto serviram de motivação para a EE-P voltar para a parceria. A seguir serão apresentados os principais fatos que marcam as duas fases dessa construção.

'PROJETO 2003' na FASE INTERMEDIÁRIA

Em 27MAI começa a nascer a idéia, no grupo-de-diálogo POMBO (ver mensagens 834 e 836[21]), quando um professor reflete sobre as condições ruins da estrutura de trabalho e a diretora da EE-M afirma que é preciso encontrar as "brechas do sistema".

Em 18JUN (msg[22] 887, 889 a 891) comenta-se sobre o saite da FAPESP e as possibilidades para se conseguir custeio de projetos. A diretora da EE-E se solidariza à construção do projeto. O NRTE[23] manifesta apoio. A parceria para a construção está declarada. Fala-se em "sonho", e em ter "mais tempo para pensar, planejar, produzir conhecimento para aplicar em aula."

Em 20JUN (msg 892), a diretora da EE-M conversa com Dirigente da DE-SJCampos[24] e mobiliza apoio para o projeto.

Em 22JUN (msg 893 a 897) num sábado, diretoras das EE-M e EE-E, e mais 7 professores da EE-M reúnem-se para trocar idéias sobre a reorganização das escolas, seus tempos e espaços. Outra reunião acontece em 24JUN.

Em 28JUN (msg 904) a primeira versão escrita do projeto é disponibilizada pela internet. Nesta época, havia pessoas das 5 escolas acompanhando as mensagens.

Em JUL02, mês de férias, outras reuniões são realizadas para discutir idéias e continuar a escrever a proposta. As duas escolas participantes (EE-M e EE-E) buscam levantar suas experiências mais inovadoras e exemplares, como: grupo de alunos monitores da sala de informática, as oficinas de Rádio Escolar, de teatro, de fotografia, de alimentação alternativa, o fórum do meio ambiente, Projeto de Recuperação de Férias, projeto de monitoria de alunos em Matemática, entre outros.

Em 2AGO (msg 932) é entregue uma versão do projeto para a Dirigente DE-SJCampos.

'PROJETO 2003' na FASE FINAL

Em 3AGO (msg 934, 935) num sábado, a direção da EE-P participa (1ª vez) da discussão sobre reestruturação da escola.

Em 22AGO (msg 966) o pesquisador traz depoimento de escola externa para provocar reflexão.

Em 28AGO (msg 975) o pesquisador e as três 'equipes gestoras' vão à cidade de São Paulo e apresentam o 'Projeto 2003' à CENP/SEE-SP[25], e ao professor Valente, na PUC-SP.

---

[21] Ver 'Anexo – Mensagens Selecionadas do POMBO'
[22] msg = mensagem. Quando não mencionado, as mensagens se referem ao grupo-de-diálogo POMBO.
[23] NRTE = Núcleo Regional de Tecnologia na Educação (o mesmo que NTE em outros estados)
[24] DE-SJCampos = Diretoria Regional de Ensino de São José dos Campos, órgão da Secretaria da Educação.
[25] CENP/SEE-SP : Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão da Secretaria da Educação

Em 19SET (msg 1010) a segunda versão está quase pronta. A reunião (20SET, sexta-feira, de manhã) já acontece dentro do horário de trabalho, mas conta apenas com pessoas das 'equipes gestoras'.

Em 21OUT (msg 1101), a diretora agradece aos professores por terem escolhido permanecer na EE-M em 2003 (só 1 professor pediu remoção). Isso denota aprovação às mobilizações em torno da reorganização escolar.

Foi marcado para 22NOV (msg 1123, 1124) um Encontro para estudo e discussão da proposta, com educadores das três escolas, mais alguns pais e alunos. Houve também apresentações e discussões preliminares, isoladas nas escolas (msg 1128). Este evento teve sua programação construída em conjunto, e até disponibilizada para exame e participação, pela internet (msg 1131, 1132). Um professor de escola ex-parceira pede para participar do Encontro (msg 1133, 1134), e é bem vindo. Nova versão completa é distribuída antes do Encontro, para conhecimento e preparação da discussão. Professores elogiam a transparência nas ações organizativas (msg 1147).

Em 28NOV (msg 1159 e 1174) é feita tentativa de incluir 1 mãe e dois alunos no grupo POMBO, mas não houve continuidade.

Em 12DEZ a CENP/SEE-SP nega as condições pedidas para o 'Projeto 2003', mas incentiva negociações com a DE-SJCampos, elogia a ação anterior das escolas, apresentada nas justificativas do projeto, e incentiva a continuidade na "*busca de caminhos*" dentro das condições de autonomia que a própria escola já tem, dentro de "*uma nova concepção de tempos e espaços escolares*" (Protocolo SE/SEDE n. 2108/7000/02).

O ANO de 2003

Apesar de não terem conseguido as condições que pretendiam, com o projeto de reorganização escolar, houve uma grande mobilização interna (de professores e até alunos e pais) e externa (de dirigentes, supervisores e até professores de outras escolas), por conta das expectativas geradas. Assim, no início de 2003 são feitas novas negociações e consegue-se a aprovação de um calendário especial, em que estão previstos Encontros (7 Encontros no ano para cada uma das 3 Áreas de Conhecimento), e Oficinas, além do tradicional planejamento de início de ano (3 dias) e dos HTPCs semanais, internos às escolas.

No primeiro semestre de 2003, houve quatro ocasiões em que se realizaram Encontros. Cada Encontro acontecia em uma das três escolas. Todos as pessoas das três 'equipes gestoras' ajudavam na Coordenação nos três dias, mas a abertura e Coordenação Geral ficava por conta do pessoal da escola que recebia os educadores.

I Encontro – aconteceu dentro dos 3 dias de planejamento de início de ano (5, 6 e 7MAR). Em alguns momentos os professores das três escolas eram agrupados conforme sua Área de Conhecimento e a faixa etária com que trabalhavam. Em outros momentos, reunia-se o coletivo geral. Estavam presentes professores das três áreas, no mesmo dia. Houve também momentos em que os professores se reuniram por escola, cada um na sua.

II Encontro - aconteceu em 3 dias seguidos: 2, 3 e 4ABR, cada dia para professores de uma área, e numa escola diferente.

III Encontro – aconteceu em 3 dias seguidos: 28, 29 e 30ABR (do mesmo modo).

IV Encontro – aconteceu em 3 dias seguidos: 26, 27, 28MAI (idem).

Nesses Encontros, os Professores envolvidos eram dispensados da aula, e 'Professores Eventuais' eram colocados em seu lugar, conforme autorização negociada pelas próprias diretoras com a DE-SJCampos (resolução 121 da rede estadual).

Aconteceu entre 9 e 13JUN nas três escolas, a 'Semana de Oficinas', que era planejada em conjunto, em alguns momentos dos Encontros anteriores, nos HTPCs e em outros espaços. As atividades aconteceram nos três períodos e envolveram todos os alunos.

No segundo semestre, decidiu-se por fazer os Encontros em um só dia. Nele os alunos foram dispensados. Aconteceram os **Encontros V, VI e VII** nos dias 18AGO, 22SET, e 17OUT.

Para todos esses Encontros algumas pessoas das três 'equipes gestoras' e o pesquisador se reuniam para planejamento conjunto, e algumas vezes para avaliação.

A 'Semana de Oficinas' aconteceu novamente no final do segundo semestre, mas cada escola usou dias diferentes.

A intervenção do pesquisador foi até JUN03, mas continuou observando e participando de algumas ações até o fechamento deste documento (MAR04).

2.4. QUESTÕES METODOLÓGICAS

Logo de início, na implantação do projeto, foram feitas entrevistas individuais e em grupo, com professores, 'equipes gestoras', alunos e pais. A intenção inicial era medir a qualidade das escolas antes de começar o trabalho, e repetir as medições no final, para depois fazer a "subtração". Havia a esperança de, por meio da comparação entre os estados anterior e posterior, comprovar as mudanças. Eu mesmo, engenheiro, ainda carregava comigo um tanto da visão positivista. No começo as entrevistas eram individuais. Depois, conforme foi percebida a extensão e complexidade do trabalho elas foram completadas em grupo. Foram gravadas mais de 20 fitas com entrevistas. Esse trabalho tomou mais de dois meses. Finalmente conclui que essa abordagem seria impossível. Ou talvez fosse possível diante de uma enorme simplificação do fenômeno, usando questionários padrão e respostas objetivas, coisa que eu não desejava. Isso também foi um aprendizado, motivo de busca e de grandes inquietações. Depois, encontrei autores que também falam das diferenças entre a pesquisa sobre fenômenos da natureza e a pesquisa e estudo de fenômenos sociais, e percebi que as dúvidas e intuições não eram somente minhas. Vejamos como Santos comenta a questão:

> *Para estudar os fenômenos sociais como se fossem fenômenos naturais, ou seja, para conceber os factos sociais como coisas, como pretendia Durkheim, o fundador da sociologia acadêmica, é necessário reduzir os factos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis* (Santos, 2000, p. 66).

> *A formulação de leis da natureza funda-se na idéia de que os fenômenos observados independem de tudo excepto de um conjunto razoavelmente pequeno de condições (as condições iniciais) cuja interferência é observada e medida. Esta idéia- reconhece-se hoje – obriga a separações grosseiras entre os fenômenos, separações que, aliás, são sempre provisórias e precárias, uma vez que a verificação da não interferência de certos factores é sempre produto de um conhecimento imperfeito. [...] A simplicidade das leis constitui uma simplificação arbitrária da realidade que nos confina a um horizonte mínimo* (Santos, 2000, p. 72)

Embora eu tenha abandonado a idéia de buscar a "subtração matemática" entre estado inicial e final, as entrevistas iniciais se mostraram como uma boa estratégia de aproximação para o início e estabelecimento de relações. Muitos problemas que não eram bem conhecidos pelas 'equipes gestoras' das escolas, foram evidenciados a partir da análise das entrevistas iniciais, o que conferiu certa autoridade às propostas de intervenção.

Quando completávamos 1 ano de projeto CER, início da 'fase final' (ver figura 3), fiz uma nova rodada de entrevistas com professores e diretora, somente da escola EE-M (ver 'Anexo 2002.8 Entrevistas EE-M.doc'). Desta vez escolhi aqueles que mais participavam das interações pela internet para me ajudarem a entender as principais dificuldades que encontrávamos, e redirecionar o projeto CER.

Segui dentro de minha intuição, buscando entender o que acontecia nas escolas, intervindo na busca da proposta, colhendo e guardando todos os dados possíveis, sem saber ainda que análises poderia fazer, no final e no geral, dentro da complexidade do fenômeno. Foram feitas avaliações ao longo de todo o tempo, desde o contato e negociação inicial, passando pela etapa de conquista das escolas, até o final quando a "espiral" já funcionava. Saul mostra que também escolheu uma avaliação não convencional, para poder melhor flagrar a singularidade do processo, nos estudos que fez a respeito do projeto NAVE, do qual participei, e que aconteceu na mesma época do projeto CER, em outras situações.

> *Diferentemente de controle ou fiscalização, como em geral é entendida, a avaliação, nesta pesquisa, caracterizou-se como uma prática que buscou qualificar as decisões e compreender os processos, atribuindo significados aos mesmos [...] Concluí que modelos convencionais de avaliação não poderiam flagrar este processo singular* (Saul, 2001, p. 162).

A própria "espiral", prevê a avaliação sistemática, feita em conjunto com as 'equipes gestoras' e com o corpo de professores. Assim, foi sendo avaliado e depurado o processo de mudança e melhoria das escolas, e foram sendo colhidos dados para a pesquisa. Não houve um momento ou instrumento de avaliação, mas isso foi acontecendo de forma natural durante todo o percurso. Não se tratou daquela coleta de dados bem delimitada dos processos positivistas, mas de um processo contínuo de observações e questionamento, que percorreu muitos dos ramos e nós dessa rede de papéis (gestores, professores, coordenadores, e suas relações), locais (nas três escolas, no NRTE, na DE-SJCampos e até em locais externos às escolas), situações (reuniões formais, conversas informais, Encontros entre escolas, HTPCs, aulas, festas, por telefone, pela internet) e instalações (sala dos professores, sala de informática, sala da diretora, biblioteca, entrada da escola, páteo etc.) Durante o tempo que durou este projeto (mais de dois anos) foram feitas observações e registros continuamente.

A formação da opinião a respeito dos acontecimentos nas escolas foi sendo construída e reconstruída em função dessas observações. Freire reflete sobre como as observações são mais reais e naturais quando o pesquisador está em relação dialógica direta com a realidade pesquisada, e os sujeitos da pesquisa estão à vontade em sua realidade.

> *Provavelmente, porém, não haveria conseguido estas respostas se se tivesse dirigido àqueles indivíduos com um roteiro de pesquisa elaborado por ele mesmo. [...]Frente porém à codificação de uma situação existencial, reconhecível por eles e em que se reconheciam, em relação dialógica entre si e com o investigador, disseram o que realmente sentiam.*(Freire, 1987, p. 113)

Minhas observações aconteceram em diferentes situações. A conversa do diretor quando estava somente comigo era diferente daquela que acontecia quando ele estava na reunião de professores. Assim, mesmo nos momentos em que não foi possível fazer anotações, era possível usar, ao longo do percurso, essas diferentes observações para entender e desvelar a verdade da realidade: as entrelinhas.

Diante do tempo em que duraram as pesquisas, outras situações vividas por mim, também tiveram influência na formação do entendimento e do conhecimento, como a participação nas ações do Programa Sua Escola a 2000 por Hora, do Instituto Ayrton Senna (http://www.escola2000.org.br/), onde atuo como Orientador Pedagógico, ou no Projeto NAVE (Almeida, 2001), onde atuei como Professor-pesquisador, ou em cursos de especialização a distância de professores pelo Proinfo (Valente, Prado & Almeida, 2003), onde atuei como Professor-Formador. Foram também situações que envolveram professores de escola de 'ensino fundamental e médio', diante de interações via internet e que procuraram provocar mudanças no comportamento pedagógico prático dos professores e outros agentes nas escolas. As observações feitas em diferentes lugares, em tantos e variados ambientes em que pude conviver, presencialmente e a distância, embora não consideradas e estudadas aqui, ajudaram a entender e decifrar os fenômenos acontecidos no projeto CER.

Depois, durante o processo de escrita do texto final, aconteceu a releitura de todos os registros conseguidos, tanto os usados e citados, quanto os não citados foram relidos. Abaixo são especificados os registros conseguidos.

1. Mensagens postadas no grupo POMBO, via internet (mais de 1700 mensagens);
2. Mensagens deixadas no grupo [so-diretoria], via internet (290 mensagens);
3. Gravação de voz, anotações paralelas e posteriores, de entrevistas individuais com **professores.**
4. Gravação de voz, anotações paralelas e posteriores, de entrevistas individuais com **gestor**;
5. Gravação de voz, anotações paralelas e posteriores, de entrevistas coletivas com **professores**;
6. Gravação de voz, anotações paralelas e posteriores, de entrevistas coletivas com **pais**;
7. Gravação de voz, anotações paralelas e posteriores, de entrevistas coletivas com **alunos**;
8. Anotações e resgate da memória sobre observação de reunião de **professores** (HTPC);
9. Anotações e resgate da memória de reunião com **'equipe gestora'** de uma escola;
10. Anotações e resgate da memória de reunião com 'equipes gestoras' das três escolas;
11. Anotações e resgate da memória em Conselho de Classe Participativo, com **professores, alunos, pais e gestores**;
12. Registro digital eletrônico de reunião virtual (tchet) de **alunos**;
13. Resgate da memória a partir da observação de festas e eventos escolares;
14. Anotações e resgate da memória a partir de conversas com um **professor**;
15. Relato escrito, aberto, de **professor** após Encontros[26];
16. Relato escrito, aberto, de **professor** para a direção[27];
17. Relato escrito, aberto, de pessoas das 'equipes gestoras';
18. Página-na-internet (saite ou blog) construída por **professores**;

[26] Pedia-se ao professor que escrevesse livremente num papel em branco. Não era pedida identificação. Não se controlava se todos escreviam.

[27] A direção pedia ao professor que escrevesse livremente num papel em branco. Havia identificação e, eventualmente era reelaborado em função de diálogo após a leitura da direção.

19. Documentos institucionais ('Projeto 2003', Ofício da CENP/SEE-SP, documentos distribuídos aos professores nos HPTC ou nos Encontros).

No final, diante de tantos dados, restava a questão: como formalizar a análise sobre as estratégias propostas e os avanços conseguidos nas escolas? Novamente buscamos a intuição e nos respaldamos na literatura.

> *As ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; os fenômenos sociais são de natureza subjectiva e, como tal, não se deixam captar pela objectividade do comportamento; as ciências sociais não são objetivas porque o cientista não pode libertar-se, no acto de observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista* (Nagel, apud Santos, 2000, p. 66)

Na subjetividade das análises que fiz, sozinho, e no diálogo coletivo com as pessoas das 'equipes gestoras', e mesmo professores das três escolas, foi possível desenvolver uma reflexão e um aprendizado na ação. A proximidade entre pesquisador e escolas facilitou a observação e análises. Porém a imensidão de acontecimentos do cotidiano, alguns triviais e outros nem tanto, e o tempo em que as mudanças foram ocorrendo podem turvar o olhar. As coisas mudam devagar, e as pessoas vão participando e construindo as novas posturas, assumindo-as, de maneira que tudo parece natural e pode-se ter a impressão de que nada mudou.

Para a elaboração do texto final toda a bibliografia citada foi revista. Depois, o diálogo com o Orientador e com as Professoras da banca de qualificação, solidário, sobre o texto em elaboração, provocou novas reflexões, questionamentos, e implicou em outras leituras (diálogo externo), novas visões e enfim – a 'reflexão sobre a ação' (ver capítulo 3).

Neste capítulo vimos (2.1) as bases e (2.2) os objetivos do projeto CER. Depois vimos (2.3) as principais ocorrências e ações no tempo. Finalmente foram tecidas considerações sobre a (2.4) metodologia de estudo.

No capítulo seguinte (capítulo 3), serão buscados fundamentos de base teórica, para as idéias apresentadas. Nos capítulos 4 e 5 serão estudados e analisados os resultados conseguidos nesses mais de dois anos pelas escolas. No capítulo 6 são apresentadas as conclusões.

CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como afirmamos antes, o objetivo principal desta pesquisa foi mostrar que é possível construir uma escola cidadã trabalhando na formação em serviço' do professor, conforme as 4 bases do projeto CER. Nossas principais questões são:

Que mudanças podem ser feitas na 'formação em serviço' de professores?

O que favorece e o que dificulta para que a 'espiral da aprendizagem' aconteça?

Que estratégias e estruturas podem ser estabelecidas para isso?

Que estruturas se contrapõem à existência e funcionamento desses espaços de encontro, e como superá-las?

Como e quanto é possível explorar a potencialidade dos grupos via internet nesses diálogos pedagógicos?

Na literatura encontramos nomes como educação permanente, formação permanente, educação continuada, formação continuada, educação contínua, formação contínua, formação de formadores, formação docente, formação de professores, educação de professores, formação em serviço, desenvolvimento profissional de professores, aperfeiçoamento, atualização e reciclagem. Dependendo do autor, há conotações diferentes. Talvez fosse melhor usar o termo "educação de professores", mas "formação de professores" e "formação em serviço", são mais comuns e melhor compreendidos. Garcia (1999, p.25), ao justificar que a "formação de professores" deva ser encarada como uma disciplina, distinta da didática, fala de publicações americanas ou européias que usam o termo Teacher Education.

A '**formação em serviço'** (de educadores: professores, diretores, coordenadores pedagógicos e outros) envolve outros temas. Para nossos estudos, dividiremos os temas em três itens: (3.1) **Teoria e Prática**; (3.2) **Condições e Estratégias**; e (3.3) **Ferramentas e Meios**. As idéias colocadas em um ou outro dos três grupos são interdependentes e se entrelaçam e se realimentam mutuamente e por isso devem ser vistas conjuntamente. O agrupamento é produtivo para efeito de estudo e análise.

Dentro do grupo **teoria e prática** tentaremos mostrar que a teoria da 'formação em serviço' de professores precisa estar ligada à prática (sua ação em aula) e que hoje (início do SÉCULO XXI) precisamos de um educador e de uma escola com qualidades reflexivas, críticos, e com capacidade para se adaptar ao contexto local, e ao mesmo tempo, com uma visão do global. A proposta é que sejam usados os princípios da racionalidade prática (Gómez, 1995), ou o '*ciclo da prática pedagógica*' (Prado&Valente, 2002), ou, como adotamos chamar, a '*espiral da aprendizagem'* (Valente, 2002a) buscando desenvolver teorias a partir das vivências até que seja possível descontextualizá-las.

Dentro do grupo **condições e estratégias** estudaremos as condições psicológicas, os fatores que causam resistência, a importância das lideranças e da formação de uma comunidade, e as dificuldades de tempo e falta de condições de trabalho que envolve o educador e o ambiente escolar, e o que podemos fazer para mudar, a partir dessas condições.

Dentro do grupo **Ferramentas e Meios**, mostraremos como as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e os ambientes de aprendizagem via internet permitem o 'estar junto virtual', e como isso pode ser aproveitado na 'formação em serviço de professores'.

3.1. TEORIA E PRÁTICA DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

> *A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá, e a prática, ativismo* (Freire, 1996, p. 24).

Um dos maiores desafios da 'formação em serviço' é a ligação entre teoria e prática:

- Como fazer para que o conhecimento prático possa ser generalizado, e ensinado de uns para os outros?
- E como usar na prática os conhecimentos que as teorias oferecem?

Neste primeiro item da fundamentação teórica veremos

- (3.1.1) que existem visões equivocadas do que seja teoria e que em geral a teoria escolarizada é distante da prática o que dificulta sua aplicação.
- (3.1.2) que hoje é mais difícil ser professor (a) porque estamos vivendo na sociedade do conhecimento, que pede a formação de um cidadão diferente da sociedade da produção; (b) porque em nossos tempos fica cada vez mais clara a falência das promessas da modernidade, o que nos leva a repensar as atitudes da humanidade em relação à natureza e à sociedade; e (c) porque, a escola incluiu e procura atender às classes populares, que trazem seus desafios para dentro da escola; por tudo isso, é cada vez mais necessária a 'formação em serviço' de professores, descobrindo novas teorias e práticas, redefinindo a escola e formando um novo professor para nela atuar, o que implica em trabalhar com a experimentação e a inovação pedagógica;
- (3.1.3) que educadores (professores, gestores, assessores, formadores e outros) precisam entender como se dá a aprendizagem e como pode ser feito o ensino voltado para a compreensão, e que docência não é ciência exata e precisa ser desenvolvida com arte e reflexão; e
- (3.1.4) que podemos usar a 'espiral da aprendizagem', para orientar a 'formação em serviço' de professores;
- (3.1.5) que ao cuidar dessa formação podemos considerar alguns princípios, como: o isomorfismo, a contextualização, a integração com a organização escolar cotidiana, a integração entre pedagogia e conhecimentos disciplinares, o questionamento para inovações e resultados na vida do aluno, e a própria racionalidade prática;
- (3.1.6) veremos o que é descontextualização, ampliando o conceito de 'reflexão sobre a ação';
- (3.1.7) e que as avaliações são importantes e se articulam com a 'espiral da aprendizagem'.

3.1.1. A TEORIA

> *O educador que ensinando geografia 'castra' a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica* (Freire, 1996, p. 63).

As situações práticas, seus problemas e desafios, bem como soluções e estratégias de ação sempre existiram, muito antes de ser formulada alguma teoria a respeito. As pessoas que convivem repetidas vezes com situações semelhantes vão aprendendo a lidar com elas, intuitivamente.

As teorias vão surgindo, se aperfeiçoando e passando de geração para geração. Algumas caem, outras são melhoradas, ou meio modificadas. Outras, passam séculos intactas. A escola tem se encarregado de ensinar muitas dessas teorias. Uma teoria é aplicável a muitas situações práticas, algumas muito diferentes das outras – a idéia de reação química pode explicar o enferrujamento de uma palha de aço na pia da cozinha, como a transferência de energia desde o sol num canavial até o funcionamento de um motor a combustão, bem como os processos das máquinas fotográficas não digitais, entre outros; a idéia de onda pode explicar o que uma pedra faz quando cai num lago de água parada, mas também o funcionamento da voz humana, de um pulso numa corda ou da televisão. Assim as teorias fazem coisas diferentes parecerem iguais e nos ajudam a compreender relações entre objetos, conhecer funções e prever acontecimentos e resultados. É mais fácil guardar na memória uma teoria do que as múltiplas situações as quais ela se aplica. Quem conhece uma teoria pode prever o resultado em uma situação desconhecida, nunca antes vista, fazendo analogia com outras, que considera semelhante. Teorias são sínteses de conhecimentos e dão poder ao indivíduo.

Com o objetivo de passar para as novas gerações uma boa parcela do conhecimento da humanidade, a escola foi sendo arquitetada e aperfeiçoada dentro do modelo da racionalidade técnica (Valente, 1999b, p. 36; Gómez, 1995, p. 99; Schön, 1995, p. 81). Acontece que dentro do esquema competitivo que vigora na sociedade, a pressa que se tem em "passar as teorias" para os alunos, ou "depositar conhecimentos", acaba fazendo com que a escola não dedique tempo suficiente para o compreender e para as necessárias ligações entre teorias e práticas (vivências).

> *Alguns estudantes que utilizaram o programa afirmam que, apesar de terem estudado e de saberem a teoria das estruturas, não tinham tido até esse momento a "noção do comportamento de uma estrutura", como se quisessem dizer: Eu devia saber a teoria, estudei-a, e posso até dizer as fórmulas. Mas não tinha realmente compreendido como ela funcionava até ter feito estas experiências, uma após a outra e ter observado os resultados* (Schön, 1995, p. 84, grifo do autor).

O mesmo tem acontecido na formação de professores, tanto na universidade (formação inicial), como na 'formação em serviço', através de cursos de aperfeiçoamento ou de atualização que são oferecidos.

> *É forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área de Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental [...] para impor novos saberes, ditos "científicos". A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva* (Nóvoa, 1995, p.27).

Os professores estudam as teorias educacionais, são capazes de falar delas, mas não conseguem percebê-las ou usá-las em sua prática.

> *O conhecimento acadêmico, teórico, técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência* (Gómez, 1995, p.102).

Assim, o que se propõe inicialmente, é a revalorização da prática, e do conhecimento prático, de forma que o professor **investigue** como os alunos aprendem cada teoria, e como está se desenvolvendo

o conhecimento de cada conjunto de alunos, que passe a aprender com essa investigação, e que baseie suas teorias pedagógicas nessas experiências práticas.

3.1.2. EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Na última década, com a virada do milênio o mundo tem se questionado sobre as vantagens prometidas pela modernidade.

> *A promessa da dominação da natureza, e do seu uso para o benefício comum da humanidade, conduziu a uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, à catástrofe ecológica, à ameaça nuclear, à destruição da camada de ozônio, e à emergência da biotecnologia, da engenharia genética e da conseqüente conversão do corpo humano em mercadoria última. A promessa de uma paz perpétua, baseada no comércio, na racionalização científica dos processos de decisão das instituições, levou ao desenvolvimento tecnológico da guerra e ao aumento sem precedentes do seu poder destrutivo. A promessa de uma sociedade mais justa e livre, assente na criação da riqueza tornada possível pela conversão da ciência em força produtiva, conduziu à espoliação do chamado Terceiro Mundo e a um abismo cada vez maior entre o Norte e o Sul. Neste século morreu mais gente de fome do que em qualquer dos séculos anteriores, e nos países mais desenvolvidos continua a subir a percentagem dos socialmente excluídos, aqueles que vivem abaixo do nível de pobreza (o chamado "Terceiro Mundo interior")* (Santos, 2000, p. 56)

Em função da percepção desses novos problemas da humanidade têm surgido também novas maneiras de se olhar para os velhos problemas. Por outro lado, com o avanço dos sistemas de comunicação as informações vão e vêm de múltiplas origens e a discussão dos grandes problemas não fica mais fechada nas universidades e governos, ela acontece em tempo real, nos noticiários das TVs, novelas ou documentários. Além disso, com a afirmação da democracia em nível mundial, o expectador é bombardeado e fica confuso. Assim, o aluno, mesmo das classes populares, leva questões cada vez mais difíceis para a escola, pressionando o professor para ajudá-lo a entender e se posicionar. São questões de toda ordem: tecnológicas – como a internet; econômicas - como a ALCA; éticas - como a soja transgênica[28]; de saúde - como os anabolizantes e asteróides usados pelos atletas; humanas - como o aparecimento de juizes de futebol do sexo feminino; e outras tantas. Esse é um dos fatores que exige uma aula e um professor diferentes.

No Brasil, na última década, após o estabelecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, a escola sofreu um movimento de inclusão das crianças das classes populares. Antes, uma parte delas jamais freqüentava uma escola, e outras, não conseguindo aprender, eram retidas na mesma série, seguidas vezes, até que desistiam. Com forte dependência com a condição sócio-econômica da família de que procediam, iam ficando pelo caminho, alguma parte não passava da primeira série, outras iam somente até a quarta e uma pequena parte passava para o ensino médio. Agora, com a preocupação de tê-las todas na escola de 'ensino fundamental e médio' e de não vê-las retidas, o desafio tem estado com os educadores, que precisam aprender como lidar com essa nova situação.

[28] transgênica – interessante notar que esta palavra, tão citada nos noticiários destes dias, tem sabor de corriqueira e popular, mas ainda não constava do corretor ortográfico de meu editor de textos, nem do dicionário eletrônico instalado em meu computador.

> *A demanda das classes populares pela instituição escolar muda o sentido outrora atribuído à educação para a vida. [...] São outras vidas que agora acorrem à escola* (Mizukami et al, 2002, p. 11).

A inclusão das crianças e adolescentes das classes populares e a promessa de oferecer-lhes uma escola de qualidade é o segundo fator, deste começo de século, a pedir uma nova escola e um novo professor.

Hoje vivemos na sociedade do conhecimento, o que exige um perfil de cidadão diferente daquele da sociedade da produção (Valente, 1999b). Assim, a escola de hoje precisa preparar uma pessoa mais adaptável, mais cidadã, e mais crítico-construtiva. Este é o terceiro fator. Por esses três fatores, além de melhorar a 'formação em serviço', para ajudar os professores, precisamos descobrir novas teorias e práticas, redefinir a escola e formar um novo professor para nela atuar, e por isso precisamos trabalhar com a experimentação e a inovação pedagógica;

O relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors, 2001) fala que os programas escolares estão cada vez mais sobrecarregados e que é preciso pensar, antes de tudo, no respeito à pessoa humana, despertando o gosto e o prazer de aprender. Isso vale também para a formação de professores. Mais do que propor que o professor tenha certos conhecimentos, devemos buscar que ele aprenda a ir atrás do conhecimento (aprender a conhecer – primeiro dos quatro pilares da educação).

> *Tendo em conta as rápidas alterações provocadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, há que conciliar uma cultura geral suficientemente vasta, com a possibilidade de dominar, profundamente, um reduzido número de assuntos. Esta cultura geral constitui, de certa maneira, o passaporte para uma educação permanente, na medida em que fornece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo da vida* (Delors, 2001, p. 20).

O "fazer" é pouco valorizado na escola atual, e quando acontece é um "fazer" reprodutivo: o ensino de processos e procedimentos conhecidos. O que se recomenda com o "aprender a fazer" (segundo dos quatro pilares) são a investigação, o ensaio e o desenvolvimento de processos e procedimentos, em equipe. Recomendam que sejam adquiridas competências mais amplas, que sirvam para numerosas situações.

> *Essas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo aos estudos* (Delors, 2001, p. 20).

Essas recomendações valem para o aluno e para o professor. Ele também precisa estudar, investigar, experimentar, criar, reconstruir, e fazer tudo isso em equipe e em comunidade.

> *[Historicamente] possuir um certo conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensiná-lo (p. 13). [Docência hoje exige] a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação. [...] A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que isso tudo requer uma nova formação inicial e permanente* (Imbernón, 2002, p. 14).

Não basta apenas estudar, ou estar bem informado, é preciso compreender e saber aplicar o conhecimento, que precisa ser visto como uma construção que pode sempre ser melhorada, e que vai se desenvolvendo em torno de vivências e de confrontos.

> *É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização* (Nóvoa, 1995, p. 28).

Para melhor preparar e coordenar esses espaços de 'formação em serviço', de professores ou membros da 'equipe gestora', é preciso considerar as diferenças entre informação e conhecimento, entre o fazer e o compreender. Muitas vezes o professor é capaz de desenvolver propostas "inovadoras" de trabalho com seus alunos, sem compreender bem as implicações dela, sem compreender a que levam, seguindo-as como um simples modismo e no intuito de estar dentro da "atualidade". Em outros casos o professor percebe os efeitos das novidades nos alunos, mas não compreende como aquilo se deu, ou a lógica do que fez, não sendo capaz de relacionar cada característica, situação, atividade ou postura, em relação ao desenvolvimento do aluno.

Numa das entrevistas que fiz ao iniciar esta pesquisa, uma professora de Português desenvolvia com muita propriedade e bons resultados, um trabalho dentro da metodologia de projetos, em suas aulas de recuperação e reforço[29] mas não era capaz de perceber a validade de fazer algo similar em suas aulas normais. Ao mesmo tempo em que falava com alegria dos bons resultados que vinha conseguindo com os alunos nas aulas de re-re (recuperação e reforço), relatava a situação difícil e a falta de perspectivas que tinha em relação a seus alunos nas aulas normais. A proposta inovadora que ela aplicava nas aulas de re-re fora planejada externamente. A professora recebera a proposta pronta, bem como materiais e instruções sobre como deveria desenvolvê-la em suas aulas. Ela sabia fazer, mas não compreendia. Nem aventara a possibilidade de transpor idéias de uma situação para outra.

Como se vê, se a teoria isolada não resolve, a prática isolada também não resolve.

As mesmas idéias que Piaget (apud Valente, 1999b, p. 38) estudou e sistematizou em relação à aprendizagem de crianças e adolescentes, podem ser pensadas para adultos, professores ou gestores. Algumas situações muito concretas e simples podem nos servir de analogia para explicar um conceito amplo e complexo. Valente descreve um dos estudos de Piaget, em que uma criança brinca com dominós, colocando as peças em pé e próximas, e depois as derrubando. Usa essa brincadeira para mostrar como a criança passa de uma fase inicial, onde consegue sucesso, mas não está atenta aos conceitos envolvidos e até aplicados, para depois coordenar alguns elementos e finalmente dominar a lógica da brincadeira e ser capaz de se adaptar a situações novas e diferentes. Também na 'formação em serviço' podemos começar com o **sucesso prematuro**, mesmo sem a abstração e a consciência conceitual, e depois ir trabalhando para chegar até a **compreensão conceitualizada**. Schön critica a forma como a Universidade "*primeiro ensina os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último ...*" (1995, p. 91) acontecem os estágios práticos. A mesma crítica vale para os cursos de capacitação e atualização, em

[29] Re-re – Aulas de recuperação e reforço. Na rede estadual de escolas em São Paulo, os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem são convocados para aulas extra, em turmas específicas e temporárias. Alguns

geral. Assim vemos como é possível, e natural, aprender a partir da prática, começando com ações que são guiadas por uma certa intuição, ainda sem uma boa compreensão, para depois passarmos a compreender e controlar melhor nossos conhecimentos.

Mas, para situações mais complexas, aprender a partir da prática não é tão simples. A transferência das idéias de uma situação para outra, diferente, exigirá esquemas mentais e abstrações. A qualidade das interações entre os aprendizes e os objetos de conhecimento são determinantes. Um dos fatores que influencia nessa aprendizagem é a qualidade dos objetos e a riqueza de variedades e oportunidades com que o aprendiz terá contato. No caso do professor em serviço, ou pessoa da 'equipe gestora', as situações vividas no cotidiano escolar são variadas e o ambiente é naturalmente rico em situações e oportunidades. Também os desafios existentes são muitos e variados. Mas não bastam oportunidades, situações variadas e desafiadoras. O trabalho do professor é complexo e a intuição nem sempre dá conta. Não basta ter os momentos de prática para se chegar às teorias. Será preciso que o formador provoque e ajude o professor a refletir e chegar a sistematizações e à construção de teorias. Por isso ele deve compreender como o professor aprende, e ter essas idéias presentes, ao coordenar a 'formação em serviço'. Nela, o objeto de conhecimento dos professores será sempre a aula, o currículo, o contexto escolar e os projetos e atividades que ali se desenvolvem.

Assim, na 'formação em serviço' não se deveria trabalhar somente com textos trazidos pelo formador, e lidos em conjunto, como em geral acontece, mas despertar e incentivar o processo de busca, leitura, análise e de trocas entre artigos com informações teóricas e práticas, conjuntamente com a análise das situações práticas vividas em aula.

> *No Teacher Project, Eleanor Duckworth e Jeanne Bamberger aprenderam a medir o progresso através da freqüência com que os professores davam voz à sua própria confusão, não com vergonha mas com orgulho, exclamando, por exemplo, quando alguém ameaçava dar-lhes a resposta certa: Ainda não estou pronto para ouvir!* (Schön, 1995, p. 86).

Os mesmos princípios valem para a 'formação em serviço' dos membros da 'equipe gestora'. No caso da formação deles, o formador seria alguém externo à escola (orientador pedagógico da Delegacia de Ensino ou Secretaria da Educação, professor de alguma Universidade parceira, ou Assessor contratado). Eles também precisam de oportunidades e situações de 'formação em serviço' como proposto para os professores.

3.1.3. DOCÊNCIA: CIÊNCIA OU ARTE ?

O que é entendido como inteligente, lógico e científico, está em questão. Os modelos de racionalidade técnica foram criados, desenvolvidos e usados pela sociedade com grande êxito, especialmente nos séculos XIX e XX. Sua validade foi expandida para todas as áreas do pensamento humano e aquelas idéias acabaram se tornando um padrão epistemológico que exclui outras formas de pensar.

> *Daí que o prestígio de Newton e das leis simples a que reduzia toda a complexidade da ordem cósmica tenham convertido a ciência moderna no modelo de racionalidade*

---

professores são contratados por tempo determinado para essas situações. Eles recebem na Diretoria de Ensino / Oficina Pedagógica capacitação para esse trabalho.

> *hegemônica que a pouco e pouco transbordou do estudo da natureza para o estudo da sociedade. Tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade* (Santos, 2000, p. 65).

Passamos pelo "*triunfo da deusa ciência"* dentro do paradigma positivista, na modernidade, onde, num racionalismo exagerado, imaginávamos que existiria uma lei geral, e que bastaria que a descobríssemos, dominássemos seus fundamentos e a aplicássemos, para tudo dar certo. Havia uma ilusão de que existiria o certo absoluto. Entre as pessoas – alunos, pais, professores e dirigentes – muitos ainda procuram e acreditam no modelo ideal para todos.

> *A ciência, na modernidade, pecou pela prepotência por considerar-se a nova teologia, a partir da qual seus servidores, os novos sacerdotes, dirão aos fiéis qual é o comportamento correto* (Sacristan, 1999, p. 23).

Sacristan propõe que teoria e prática sejam "*geradas dentro de um mesmo processo*". Isso terá implicações políticas e sociais. Não haveria mais um grupo privilegiado de iluminados e nem haveria mais o grupo dos trabalhadores braçais da educação. Cairia a divisão do trabalho em classes, como vemos hoje na educação.

> *[...] marca-se uma diferença de poder profissional, de status, sobre os profissionais 'práticos' da educação, que já vem dada pela divisão de trabalho. Pesquisadores, especialistas, técnicos, assessores, psicopedagogos, ficam ungidos do poder de regular a prática dos professores* (Sacristan, 1999, p. 24).

Especialmente nas ciências sociais ou humanas, não convém que se deixe os princípios da racionalidade técnica dominarem as análises, observações e ações. A docência, naturalmente, não é uma ciência exata e por isso, mesmo que se trabalhe com teoria e prática unidas e relacionadas, a teoria que será útil não é aquela de uma visão positivista de conhecimento. A ciência que se deseja ensinar e aprender com o professor não é um conjunto de leis naturais, mas algo mais complexo, mutável e dinâmico.

É comum que as dificuldades que existem na escola impeçam que os momentos de estudo e trabalho pedagógico aconteçam; ou, quando acontecem, são reduzidos a meros espaços de pseudo-formação, ou trocas instrumentais (Garcia, 2003). A despeito disso, vamos estudar como conduzir e coordenar o grupo de professores, em seus momentos de formação na escola, de modo a desenvolverem suas teorias a partir das vivências práticas e em função da resolução dos problemas e desafios do cotidiano. Mais adiante, abordaremos essas dificuldades e o que pode ser feito para superá-las.

Não desejamos o modelo da racionalidade técnica. A alternativa a isso é chamada de **racionalidade prática**. Gómez (1995) a entende como um processo artístico, de reflexão e ensaio e rejeita o modelo da racionalidade técnica, por considerar que ele não dá conta da complexidade das situações que acontecem no cotidiano escolar. A prática é vista mais como um campo de investigação do que como um campo de aplicação. Assim, a proposta é que se reflita sobre as situações verdadeiras de aula, por mais complexas que sejam, e não sobre simulações e casos preparados.

> *[A prática é] um processo de investigação na acção, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para a compreender de forma crítica e vital, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interacções da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando*

> *alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar* (Gómez, 1995, p. 112)

> *Devemos evitar a perspectiva denominada genericamente de "técnica" ou "racional-técnica" e basear os programas de formação no desenvolvimento de competências* (Imbernón, 2002, p. 38).

Entende-se como competência, a habilidade de armar estratégias e operar mudanças dentro da complexidade da situação educativa, de modo a conseguir chegar no objetivo com êxito.

3.1.4. A 'ESPIRAL DA APRENDIZAGEM'

Entendo que o que proponho, seja o mesmo que Prado e Valente (2002) com o **ciclo da prática pedagógica** que, foi depois chamado por Valente (2002a) de '**espiral da aprendizagem**'. Valente mostra como foram construindo a teoria a partir de situações em que o aluno usava o computador com a linguagem Logo, onde o retorno que obtinha, era dado pela máquina, e depois também num contexto de 'formação em serviço' em que o retorno dado aos professores vinha do resultado com seus alunos, na interação com o computador, e da interação professor x formador, e professor com outros professores, no "*estar junto virtual*". No projeto CER a idéia de 'espiral da aprendizagem' será aplicada num "estar junto presencial", além do virtual.

Entendo que seja também o mesmo que Gómez (1995) e Schön (1995) propõem com suas idéias de '**reflexão sobre a ação'**, ou o que Garcia (1999, p. 44) chamou de **orientação sócio-reconstrutivista**. São idéias que também se relacionam com o **construcionismo** (Papert 1985, 1994; Valente 1993, 1999b; Freire&Prado, 1999; Almeida 2000). Todos falam do "*movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer*" (Freire, 1996, p. 43). Numa outra situação Freire focaliza situações de opressão e de falta de liberdade, propondo **ação e reflexão**, numa educação problematizadora como prática da liberdade.

> *[...] nem um diletante jogo de palavras vazias – quebra-cabeça intelectual – que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação, nem ação pela ação. Mas ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada.* (Freire, 1987, p. 53)

Aqui no projeto CER usarei a expressão de Valente: 'espiral da aprendizagem'. Cada autor coloca ênfase em aspectos diferentes. Valente e Prado se remetem a Piaget, focalizando mais o "compreender" e a lógica do desenvolvimento do pensamento. Freire e Almeida se referem mais à reflexão crítica, focalizando as situações de opressão e questionando as falta de justiça nas relações sociais, dentro e fora da escola. Todos juntos nos ajudam a formar o conceito, sobre como cuidar da formação de professores, tirando a teoria da prática e levando as teorias à prática. São idéias que definem uma **racionalidade prática**, que pode ser colocada no lugar da racionalidade técnica. Ajudam o professor que deseja aprender com a prática, em seu trabalho e estudo individual e pessoal, e como veremos adiante, também podem ajudar na reflexão de educadores em comunidade. Essa idéia aparece em diferentes contextos.

Na engenharia, em dinâmica de sistemas, teoria matemática usada para controle de trajetórias de mísseis e foguetes, é usada uma idéia que tem alguma relação com a da 'espiral da aprendizagem'. Ao fazer um projeto para colocar uma pessoa na Lua, muitos são os fatores de desvios: ventos, diferenças de

densidades, campos gravitacionais e outras forças de origem desconhecida. Embora seja um fenômeno natural (da natureza), cujas leis são determinísticas, por mais teorias que sejam consideradas nos cálculos, e por mais precisão que se tenha no lançamento, o alvo **não** será atingido. Por outro lado, se forem feitas correções na direção do foguete, de tempos em tempos, examinando o estado presente e redirecionando-o, ele chegará ao lugar desejado. Não importa que haja desvios. O importante é que eles sejam conhecidos e que possam ser tomadas ações em relação a eles. Tudo se passa como se houvesse um **plano** que determinasse as forças que se pretende colocar no foguete e a posição que se espera que ele alcance depois de 1 segundo percorrendo sua trajetória. Durante esse tempo, o foguete segue com os controles posicionados conforme o plano. Esse é o tempo da **ação**. Passado aquele tempo, verifica-se a posição real que o foguete alcançou. O **desvio** será a diferença entre a posição esperada e a real. Com base nessa diferença, o próximo plano será diferente, procurando puxar o foguete para um lado que faria corrigir o desvio observado.

Pode ser feita uma analogia do processo de 'formação em serviço' do professor, com esse processo da dinâmica de sistemas. A profissão de professor e as situações que acontecem em aula são demasiadamente complexas para que possam ser resolvidas dentro de critérios, abordagens e estratégias simples. Assim, é preciso intuição e prática. Por outro lado, há muito a ser aprendido e somente esse diálogo continuo entre práticas e teorias é capaz de dar conta do desenvolvimento do professor. É como no lançamento do foguete. Embora haja muitos conhecimentos e teorias que se apliquem, a melhor abordagem não é determinística. Num projeto pedagógico, não acontece tudo como foi planejado. Se, no entanto, o educador souber analisar as situações e conseguir perceber o que não está indo bem e porque as coisas acontecem da maneira que estão acontecendo, poderá colocar "ingredientes" que ajudem a chegar mais perto dos objetivos. Comparo os processos matemáticos de cálculo de desvios e de correções sucessivas com o desenvolvimento de professores e de comunidades escolares porque ambos fazem parte de meu universo, mas talvez isso não faça tanto sentido para outras pessoas.

No estudo da aprendizagem do professor a idéia da 'espiral da aprendizagem' pode ser vista em três situações que se relacionam, sendo dependentes umas das outras.

(1) 'espiral da aprendizagem' do aluno

(2) 'espiral da aprendizagem' do professor

(3) 'espiral da aprendizagem' do formador

Na 'espiral da aprendizagem' se aprende fazendo e refletindo sobre esse fazer. O fazer é a **ação**. A pessoa vai aprendendo na medida em que faz repetidas vezes a mesma coisa, ou quando se põe a fazer coisas um pouco diferentes e observa pontos em comum entre elas. Para que aconteça essa aprendizagem, é preciso que haja a reflexão sobre o que foi feito e que depois, essa reflexão seja levada em consideração no planejamento da próxima ação. Mesmo quando não existem planos escritos, ou declarados, as pessoas planejam mentalmente o que irão fazer, e podem estar considerando o que já perceberam e aprenderam antes, sobre elementos, objetos e condições com que terão que lidar. Assim, podemos desenhar a 'espiral da aprendizagem', de forma genérica, como sendo composta de uma ação, a posterior reflexão sobre o que aconteceu nela, e depois, um planejamento, para uma próxima ação, que já incorporará algum aprendizado.

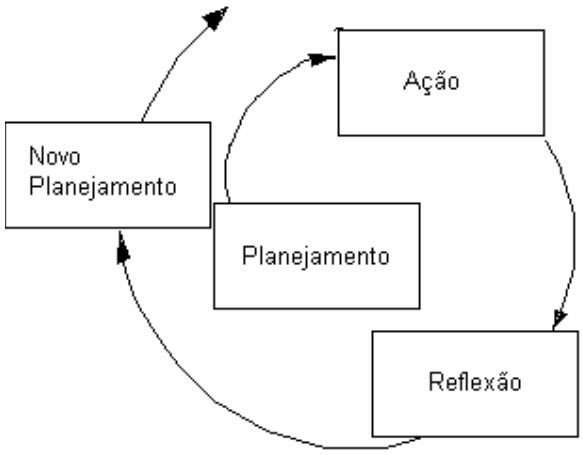


Figura 6 - 'Espiral da Aprendizagem' Genérica

Para o professor, a **ação** a ser aprendida é a **docência**, ou as situações em que ele lida com seus alunos (as aulas). Podemos dizer que ele aprende enquanto faz (lecionando). Aprende com a prática. Mas também aprende quando reflete sobre a prática, em momentos em que pode estar sem seus alunos. Aprenderá também, ao planejar novas ações pedagógicas, se procurar considerar o que aconteceu em ações anteriores.

Esses momentos de reflexão e planejamento do professor podem ser feitos com outros professores. O trabalho conjunto requer coordenação. Essa coordenação pode ser assumida por diferentes pessoas do grupo, ou (/e) por pessoas especialmente dedicadas e preparadas para isso. O formador, poderá ser uma equipe, entrosada. De qualquer forma, haverá um planejamento das ações da 'formação em serviço' (mental, verbalizado ou escrito; colocado em aberto ou não). Para que as pessoas que coordenam a 'formação em serviço' também possam estar em aprendizagem, elas também podem percorrer a "espiral". Nesse caso, a ação prática e o fazer será a 'formação em serviço' dos professores, e os formadores poderão fazer reflexão sobre aqueles momentos e situações e poderão usar suas observações e descobertas no planejamento dos momentos e situações seguintes.

Os alunos também estão em aprendizagem e mais uma vez pode ser usada a "espiral". No caso deles, a ação acontecerá durante os estudos. Mas o que são estudos? Tanto para alunos, quanto para professores ou formadores, quando se pensa no paradigma da construção de conhecimento e do educando como uma pessoa verdadeiramente ativa, estudos podem envolver textos e outras formas de registro (vídeo, som etc.) que contenham explicações e informações já organizadas, o que implicará em procura, seleção e leitura, mas podem envolver também pesquisa de campo, experimentações, observações, medições, levantamento de dados, organização de informações, representações, e interação com colegas ou professores (diálogos e discussões). Nesse caso, também o aluno pode ser estimulado a fazer um planejamento de seus estudos, e depois de algum tempo em ação, pode estar refletindo sobre seu próprio processo de aprendizagem, e com base nessas reflexões estar mudando a maneira como fará novos planejamentos de estudos.

A figura 7 procura mostrar como a "espiral" do professor está relacionada com a "espiral" do aluno e com a do formador. Não foi possível desenha-las em forma de espiral, mas é possível identificar os

três elementos apontados na "espiral" (planejamento-ação-reflexão), para cada um (formador – linha pontilhada, professor – linha cheia e grossa, e aluno – linha fina).

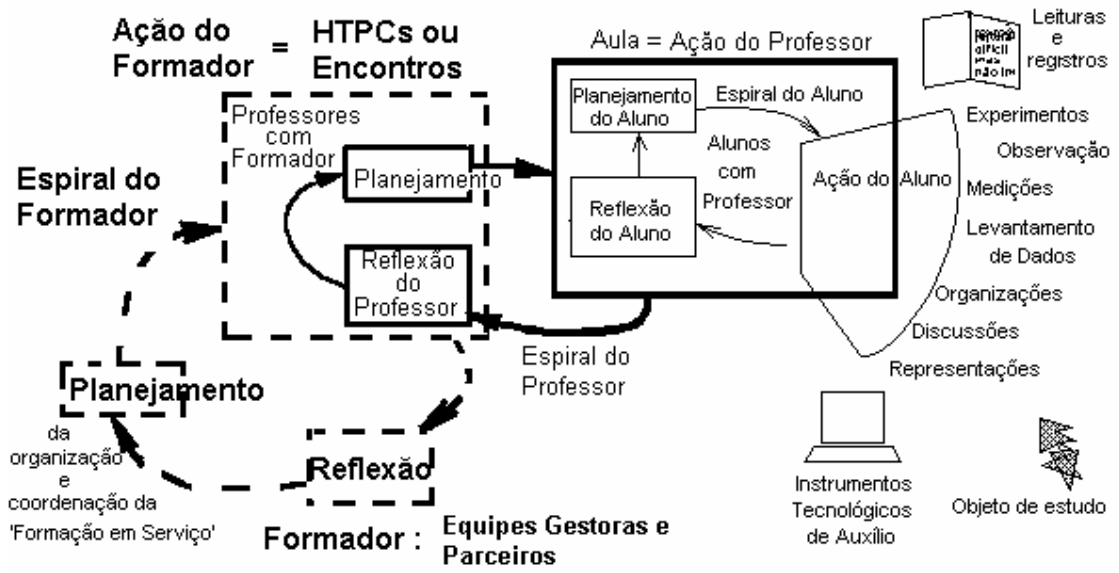


Figura 7 – Relação entre "Espiral" do Professor, do Formador e do Aluno.

A **ação** do professor é a aula (em linha cheia e grossa), envolve uma parte da ação dos alunos, seus momentos de reflexão e de planejamento. Não envolve totalmente a ação dos alunos (linha fina) porque eles também aprendem fora da escola, mesmo os temas e assuntos escolares.

A **ação** do formador (linha pontilhada) será desenvolvida nos HTPCs e nos Encontros e envolverá os momentos de planejamento e de reflexão dos professores. Nesses momentos e situações, estarão juntos formador e professores.

A 'espiral da aprendizagem' do aluno e a do formador foram apresentadas somente porque se relacionam com a do professor mas o foco maior desta pesquisa e estudo é a aprendizagem do professor.

A **reflexão** é feita sobre a ação prática que foi desenvolvida e deve ser vista como composta de momentos de análise, de avaliação, de constatação de resultados obtidos e de comparação destes com o que se desejava e esperava conseguir. Pode ser feita em coletivo e com interação.

O **planejamento** pode ser mental, verbal ou escrito e pode ficar reservado, ou ser aberto e receber questionamentos, críticas e sugestões que ajudem a reelaborá-lo. Ele parte dos sonhos e intenções de quem o faz em busca de certos resultados.

Dentro de uma visão libertadora de educação, os educandos também devem participar de processos de planejamento e de reflexão, mas o planejamento e reflexão do professor são diferentes daqueles dos alunos, e daqueles do formador. Por isso na figura 7 o que é visto com ação de um sujeito pode ser a reflexão ou o planejamento do outro.

A ação pedagógica junto aos alunos é a prática do professor. A reflexão sobre situações práticas irá conferindo conhecimento ao professor, e capacidade de melhor elaborar os próximos planos, bem como melhor capacidade de intervir durante a ação pedagógica ('reflexão na ação' e 'conhecimento na ação'). O que se busca, não é um plano perfeito, infalível, pois os elementos que influenciam na lógica do sistema dependem do momento, do local, da situação, das pessoas etc. Mas, a análise da prática, do que

deu certo e do que deu "errado", ajudará o entendimento da situação vivida, e o desenvolvimento do professor depende dessas análises. Dentro da complexidade que envolve a educação não há um alvo certeiro. Os alvos da ação pedagógica são muitos e são sempre atingidos parcialmente, em algum grau. Sempre há algo a melhorar e a continuar. Valente (2002a) mostra como a idéia de ciclo de ações e reflexões está presente em teorias que propõem a aprendizagem como processo de construção de conhecimento.

> *A idéia de ciclo está presente em praticamente todas as teorias interacionistas formuladas por autores como Piaget (1976), Vygotsky (1991), Wallon (1989), D'Ambrósio (1986). Piaget [...] explicando esta construção por intermédio do ciclo assimilação-adaptação-acomodoção* (Valente, 2002a, p. 23)

Valente (1999b) citando Piaget mostra que a reflexão pode levar o aprendiz a realizar três tipos de abstrações: 'abstração empírica', 'abstração pseudo-empírica' e 'abstração reflexionante'. Muitos desses termos e idéias foram usados em relação à criança e o desenvolvimento de seu conhecimento, mas aqui, olhamos para o professor em sua 'formação em serviço', refletindo então sobre o que faz e vem fazendo em suas aulas e sobre sua maneira de agir, como professor. Freire, quando fala de si mesmo, mostra como a variedade de oportunidades que vivenciou, aliada ao diálogo com pessoas diferentes e que tinham outros pontos de vista, o ajudaram a entender melhor e organizar suas idéias, que depois se tornaram o livro Pedagogia do Oprimido, lido em todas as partes do mundo. Fala sobre a possibilidade de agir (ou "fazer") nos vários círculos de cultura do Chile, nos tempos em que esteve exilado, convivendo com:

> *[...] equipes técnicas, através de quem me foi possível ter rica experiência em quase todo o país, com um sem-número de comunidades camponesas, de entrevistar seus líderes; a própria oportunidade de ter vivido a atmosfera histórica da época, tudo isso me explicava dúvidas que trouxera para o exílio, aprofundava hipóteses, me assegurava posições* (Freire 1992, p. 53).

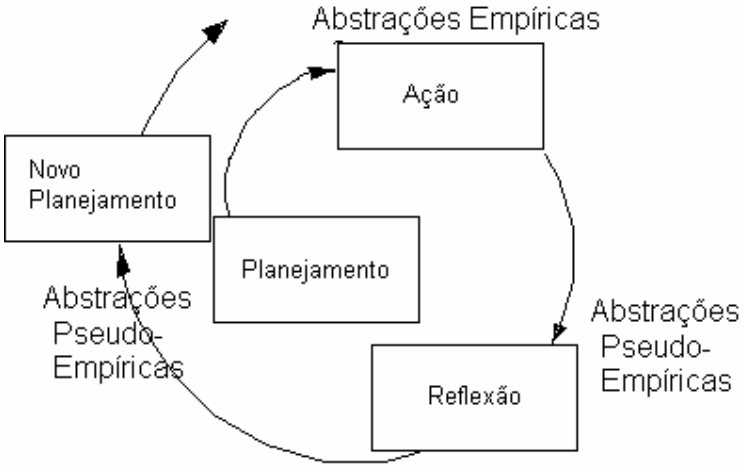


Figura 8– A "Espiral" e a Reflexão segundo Piaget

A 'abstração empírica' vai acontecendo mesmo durante a ação. Tempos depois, quando Freire sentou, na mesa de trabalho para escrever o livro (1992, p. 54), diz que solitário, acabou recriando as idéias. Nesse momento a reflexão já era mais distanciada da ação. Eu mesmo, ao escrever este trabalho experimento vivência semelhante. Por isso entendo que as idéias valem para os adultos também

Assim o professor aprenderá a partir de sua prática. Primeiro com uma '**abstração empírica'**, extraindo informações e características sobre a situação proposta e desenvolvida em aula, fazendo modificações conforme seu sentimento, intuição e gosto. Depois poderá fazer '**abstrações pseudo-empíricas'** sistematizando algum conhecimento, criando ou identificando situações, valores, procedimentos, abordagens etc. e nominando-os, formulando algumas hipóteses, comparando e classificando situações. Até esta fase o aprendiz ainda está muito dependente do resultado empírico obtido.

Na 'formação em serviço' as vivências em aula podem comportar reflexões empíricas. Depois, quando o professor passa a fazer planos (de atividade, de projeto, de aula) e procura compreender causas e efeitos, relacionando suas estratégias e propostas com os resultados conseguidos com os alunos, estará fazendo reflexões pseudo-empíricas. Os confrontos, questionamentos e comparações levam o indivíduo a projetar essas vivências e hipóteses para níveis superiores do pensamento, o que pode ser facilitado pela conversa com colegas, orientadores e pela leitura de autores e teorias. É algo semelhante ao que Ackermann (1993) observou em crianças diante de jogos de computador, e o que Vallin (2003) observou na formação de professores para o uso da linguagem Logo.

Quando o professor se apoia em sua prática, mas não tem oportunidades de fazer a reflexão sobre ela, depois de algum tempo começa a fazer tudo de forma mais ou menos igual e automática, numa tendência a aplicar os mesmos esquemas indiferentemente, em situações cada vez menos semelhantes. Progressivamente vai tornando-se insensível a peculiaridades das situações de aula, empobrecendo seu pensamento prático, cometendo erros e se desanimando em relação a novos progressos, descobertas e aventuras pedagógicas (Gómez, 1995, p. 106).

Está claro, portanto, que é preciso que existam momentos apropriados para a reflexão e que ela deve ser relacionada com a prática. Mas, como coordenar esses momentos de reflexão?

Schön (apud Gómez, 1995, p. 104; apud Prado&Valente, 2002, p. 38) também explica como se constrói conhecimento através dos processos de reflexão. Para ele o '**conhecimento na ação'** é o saber fazer. É aquele conhecimento desenvolvido na vivência com a aula, com os alunos, e as situações escolares, e que um professor recém formado geralmente não tem. A '**reflexão na ação'** é aquela praticada por todos, independentemente dos esquemas de 'formação em serviço'. Como o nome diz, são avaliações e análises feitas naturalmente, enquanto as coisas acontecem, durante a aula, por exemplo. É um conhecimento já mais elaborado, um diálogo com a situação problemática.

> *Ela serve para reorganizar o que está sendo feito, isto é, para reorganizar as ações do professor no decurso da sua intervenção com os alunos. [...] Nesse instante, gera-se um estado de instabilidade, que instiga o professor a criar novas estratégias de ações, novas teorias e maneiras de lidar com os problemas* (Prado&Valente, 2002, p. 38)

> *É um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação* (Gómez, 1995, p. 104).

O 'conhecimento na ação' e a 'reflexão na ação' de Schön envolvem a 'abstração empírica' de Piaget. Para Schön a '**reflexão sobre a ação'** é aquela que exige o distanciamento no tempo e no espaço, em relação à situação em análise, que pode envolver várias e diferentes situações práticas e poderia levar à

teorização. Para tanto, deve-se retomar os registros criados e guardados durante a prática, e as recordações existentes na memória, e usá-los em análises, descrições e avaliações, organizando e explicitando o conhecimento em construção.

> *É o olhar a posteriori sobre o momento da prática e a sua explicitação que propicia ao professor reconhecer e entender como resolveu os imprevistos ocorridos e quais aspectos devem ou não ser alterados na sua ação* (Prado&Valente, 2002, p. 39).

> *Nesse processo são postas à consideração individual e colectiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios e, o que na minha opinião é mais importante, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade utilizadas pelo profissional quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas. A reflexão sobre a acção supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento-na-acção e a reflexão-na-acção em relação com a situação problemática e o seu contexto* (Gómez, 1995, p. 105, grifos do autor)

Colocar à "*consideração colectiva*" irá requerer descrições e representações que podem ser orais ou escritas, textuais (pela linguagem) ou simbólicas. Fazer planos de aula, de projeto, ou de curso, são atividades que irão provocar a reflexão. Ter que mostrar os planos ao formador e aos colegas professores pode ajudar na motivação para a criação desses planos. O formador pode, para isso, criar situações de apresentação, que animem os professores a mostrar seus planos. Freire e Prado (1996) e Prado e Valente (2002, p. 41) enfatizam a importância da descrição prévia da prática, com a criação de registros, porque demanda uma série de antecipações e explicitações de concepções, intenções, valores, crenças, meios etc. Os planos podem provocar reflexões antes das ações, mas o formador pode ajudar a provocar reflexão também depois da ação, trabalhando com a elaboração e apresentação de relatos do que aconteceu em aula. Em ambos os casos (**planos ou relatos**) estarão envolvidas as metas, meios, esquemas de pensamento, teorias implícitas... A "espiral" será a continuidade entre o antes, o durante e o depois da ação pedagógica, levando a prática à reflexão, individual e coletiva, e as teorias à prática.

A comparação do que se desejava conseguir e se imaginava que fosse acontecer (plano), com que de fato aconteceu e com os resultados conseguidos, leva a uma "diferença", que naturalmente cria questionamentos e provocações quando novos planos forem elaborados para serem colocados em ação. Ao reservar um momento especial para representação e análise da realidade (relato e reflexão), o professor deixa de estar como sujeito que desenvolve a ação pedagógica, e passa olhar para sua ação como objeto de estudo.

> *A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos* (Gómez, 1995, p. 102).

> *O fato de o professor compreender e ter argumentos que explicam determinadas ações e reações envolvidas no processo de ensinar e aprender, é que lhe dá autonomia para mudar e reconstruir sua prática pedagógica* (Prado&Valente, 2002, p. 43)

Muitas vezes o professor está tão seguro numa visão pedagógica tradicional, concebendo o ensino separadamente da aprendizagem, que ao perceber as dificuldades dos alunos interpreta como algo à

margem de suas ações e possibilidades. "*Neste enfoque, a ação pedagógica do professor se restringe a transmitir um saber escolar (aquele que é aceito como certo, verdadeiro e acabado) ao aluno, para que seja reproduzido como tal*" (Prado&Valente, 2002, p. 40). Nesse caso a reflexão não acontece. Na verdade, o ser humano sempre reflete sobre o que faz. Porém, muitas vezes acontece uma reflexão ingênua. Nesse caso a provocação e questionamento externos podem tirá-lo dessa ingenuidade. Caberá então ao **formador**, intervir provocando questionamentos, e instigar o professor a questionar e rever elementos envolvidos no processo, para que ele reveja seus conceitos, valores, processos e atitudes. Muitas vezes a indicação de artigos para leitura ajuda nessa provocação e questionamento, mas precisam ser textos diretamente relacionados com a situação que o professor está vivendo e é preciso ajudá-lo a ver essa relação.

Assim, as interações desempenham papel importante, provocando ou ajudando para que aconteça a reflexão. A figura 9 procura representar as interações e a reflexão conforme Schön. As interações estão representadas como internas e externas e podem acontecer nos três momentos da "espiral": na ação, no planejamento ou na reflexão, como já apresentado na figura 2, item 2.1.3. No item 3.1.6, a seguir, novas considerações sobre as interações serão feitas.

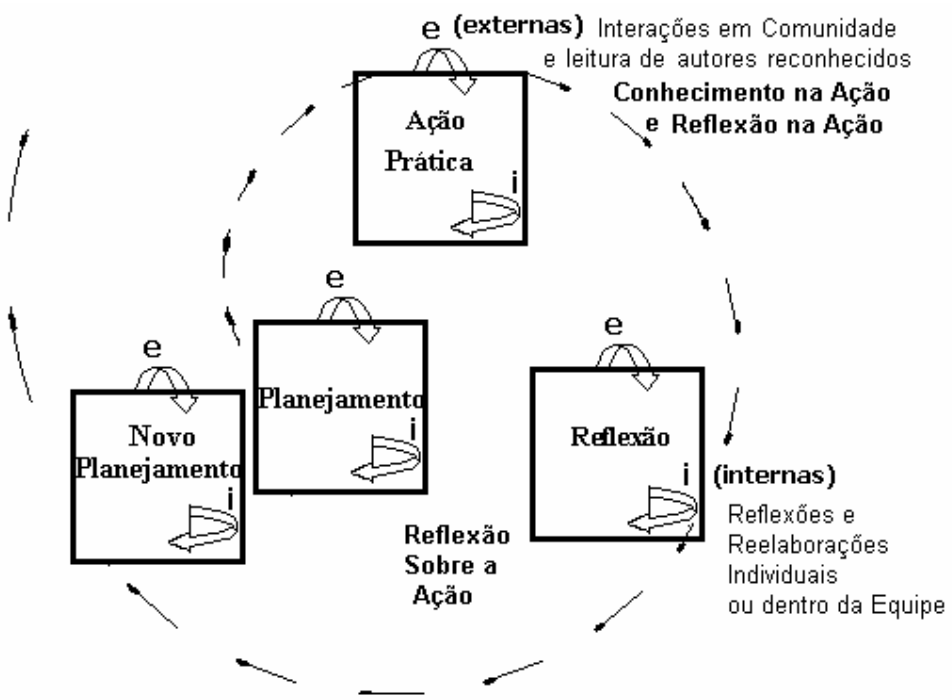


Figura 9– 'Espiral da Aprendizagem' e Reflexão segundo Schön

3.1.5. PRINCÍPIOS PARA ORIENTAR A FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Garcia (1999) valida oito princípios subjacentes ao conceito de formação de professores. Estes princípios estão em acordo com as idéias da racionalidade prática e podem ajudar quando desejamos colocá-la em ação. Vão ao encontro da idéia de 'espiral da aprendizagem' e podem ajudar na organização, estruturação e acompanhamento da 'formação em serviço'.

O primeiro princípio pede **(1) formação inicial** em conformidade com a 'formação em serviço', ou seja, que haja coerência e continuidade entre o modelo de formação praticado nas universidades e aquele seguido nas escolas. Mas não nos interessa aqui, já que a 'formação inicial' não faz parte de nossos estudos.

O segundo princípio propõe **(2)** que haja **inovação** e que se tenha **um olho no resultado no aluno**. Para que haja inovação é preciso que a 'formação em serviço' seja geradora de sonhos, que faça renascer a capacidade de sonhar do professor, e que valorize e trabalhe com esses sonhos. Trabalhar com sonhos ajuda a despertar compromisso. Compromisso do professor com seus alunos, mas também compromisso do formador, e de suas propostas para os momentos de formação, em relação aos sonhos dos professores aprendizes. É preciso que sejam sonhos em relação ao aluno e às situações de aula, e portanto, será preciso também ter um olho no resultado no aluno. A esse respeito encontramos recomendações de outros autores.

> *Os professores só mudam suas crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem que o programa ou a prática que lhes são oferecidos repercutirão na aprendizagem de seus alunos* (Imbernón, 2002, p. 76).

> *Nada faz sentido se não repercutir na aprendizagem adequada dos alunos* (Demo, 2000).

Muitas vezes a formação é tão cuidadosa com teorias, planos, projetos e estratégias, que acaba distanciando-se do resultado no aluno. Por isso a preocupação. Os programas de formação voltados para a reflexão não podem trabalhar com um conteúdo "*imaterial*" cujo único objetivo seria "*tornar as ações dos professores mais conscientes e intencionais*" (Mizukami et al, 2002, p. 59). "*Uma orientação reflexiva para formação de professores deveria contemplar claramente o conteúdo, os processo e as atitudes valoradas na prática reflexiva"* (Mizukami et al, 2002, p. 59).

O terceiro princípio de Garcia (1999) diz que a 'formação em serviço' deve ser **(3) integrada à organização escolar**. Ou seja, os processos de mudança planejados e colocados nas escolas, devem ser geridos junto com as discussões e reflexões que acontecem na 'formação em serviço'. Esta deve estar diretamente ligada aos problemas e estratégias do desenvolvimento organizacional da escola.

> *É muito importante desenvolver a formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola.* (p.16). *O desenvolvimento profissional dependerá do desenvolvimento de 'todo o pessoal que trabalha em uma instituição educativa'. [...] Portanto, nesse conceito seriam incluídas as equipes de direção, o pessoal não-docente e os professores.* (p. 20). *A formação é tanto mais efetiva quanto mais se aproxima do contexto organizacional do trabalho* (Imbernón, 2002, p. 76).

> *É a formação que adopta como problema e referência o contexto próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola* (Garcia, 1999, p. 28).

> *Os encontros coletivos demonstraram-se mais valorizados pelos docentes quando mais estreitamente voltados para a prática pedagógica em sala de aula* (Garcia, 2003, p. 83).

Daí que as formações devam se desenvolver integradas com a organização interna da escola, envolvida diretamente com as ações de diretor, coordenadores, professor e outras lideranças. Deve desenvolver-se integrada com as ações que acontecem no cotidiano escolar.

O quarto princípio **(4)** pede que sejam integrados os estudos de **conhecimentos disciplinares** e os estudos **pedagógicos**.

> *É nesse sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los. Numa perspectiva progressista o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino de que é e de como aprender. É ensinando matemática que ensino também como aprender e com ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento* (Freire, 1996, p. 141).

Trabalhar a pedagogia junto com os conhecimentos relativos ao ensino de cada disciplina específica é o que se propõe. Dentro da própria disciplina de cada professor pode-se ensinar a aprender, a pesquisar, a investigar etc. e a entender como seus alunos irão fazer o mesmo, na busca pelo conhecimento disciplinar.

> *Se o desenvolvimento profissional [...] se baseia em um profissional crítico-reflexivo, ele será orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento de informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos* (Imbernón, 2002, p. 50).

> *Tudo isso implica uma revisão crítica dos conteúdos e dos processos da formação permanente do professor para que gerem um conhecimento profissional ativo e não passivo e não dependente nem subordinado a um conhecimento externo. Entre as características necessárias para promover esse conhecimento profissional ativo, a formação permanente não deve oferecer apenas novos conhecimentos científicos, mas principalmente processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizada, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana* (Imbernón, 2002, p. 70, 71).

O quinto princípio diz que devemos **(5) integrar teoria e prática**. Este princípio fala das próprias idéias da racionalidade prática, ou da 'espiral da aprendizagem'. Já analisamos estas idéias antes e voltaremos a elas adiante.

> *A prática, para ser fonte de conhecimento, para que se constitua em epistemologia, tem de acrescentar análise e reflexão na e sobre a própria ação* (Garcia, 1999, p. 29).

O sexto princípio é o **(6) isomorfismo**, ou seja, que na formação do professor seja praticado o mesmo tipo de educação que se deseja que ele desenvolva em suas aulas; embora seja uma idéia simples, ela tem implicações grandes. É uma espécie de recursividade, que faz com que todas as demais afirmações, conceitos, critérios, valores, procedimentos, atitudes, analisadas aqui e nos momentos de 'formação em serviço' de professores, sejam pensadas, usadas e vistas sob esses dois ângulos: o do "professor com seus alunos em aula", e o do "formador com seus professores nos momentos pedagógicos".

Tudo o que se pensa e se propõe que seja feito com os alunos, em sala, precisa ser praticado na 'formação em serviço'. Ele implica em viver as propostas de mudança ao propô-las. Assim, não se pode

fazer, como é comum hoje, uma formação para a mudança que traga as idéias prontas. Tudo precisa ser reconstruído no contexto e conforme as circunstâncias que se apresentam, o que já nos leva ao próximo princípio.

(7) A **contextualização** (chamada por Garcia de individualização).

> *O princípio de individualização está ligado à idéia da formação clínica dos professores, significando isto que a formação de professores se deve basear nas necessidades e interesses dos participantes, deve estar adaptada ao contexto em que estes trabalham, e fomentar a participação e reflexão* (Garcia, 1999, p. 29).

> *Aprender a ensinar é desenvolvimental e "*varia de indivíduo para indivíduo, de situação para situação, de escola para escola*"* (Mc Diarmid apud Mizukami et al, 2002, p. 78).

Isso implica em conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, científicas, sociais, artísticas, tecnológicas etc. de cada professor, de grupos de professores, e até de escolas como um todo, e considerá-las na formulação e acompanhamento da 'formação em serviço'.

> *Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas* (Imbernón, 2002, p. 17).

A esse respeito, Valente propõe o '*estar junto*' do especialista com o professor, ou, ao lado dele, "*auxiliando-o em sua atividade diária e usando tais experiências como meio para a sua formação*" (Valente, 2001, p. 19). Esta idéia será revista adiante.

Os conceitos, para serem conhecidos, precisam ser vistos dentro de situações e dentro do contexto, ou seja, a teoria aplicada. Desse modo o professor aprendiz irá criando para si um arcabouço de informações que lhe mostra os limites para os quais aquelas idéias valem e se aplicam.

O conhecimento assim construído poderá ser, a qualquer momento, reconstruído. O conhecimento que é aposto à memória sem ter sido tirado de experiências e reflexões pessoais tem limites desconhecidos, não se relaciona de forma segura com outros conhecimentos e por essas razões não é facilmente ampliado ou reformulado diante de novas vivências e situações. A aplicação de um conceito em uma situação inédita também depende da forma como ele nasceu: se foi construído pela vivência ou aposto sem compreensão.

(8) O oitavo princípio indica que os professores devem ser vistos como sujeitos. No item 3.2. estaremos estudando melhor esta idéia.

Os oito princípios de Garcia podem ajudar os formadores no planejamento e acompanhamento das ações da 'formação em serviço'.

3.1.6. DESCONTEXTUALIZAÇÃO

Talvez a parte mais difícil para o formador será conseguir ajudar os professores a chegarem à formulação de teorias suas, construídas a partir das vivências, do conhecimento de vivências de colegas, por meio das interações, e de compreensão de teorias de autores reconhecidos, e identificação delas com situações vividas.

Freire e Prado (1999) analisam como no contexto, a **abrangência** e o **aprofundamento** podem influenciar no desenvolvimento de conceitos. Falam de como o professor deve atuar em relação aos seus alunos, mas, de acordo com o sexto princípio de Garcia, podemos também emprestar essas idéias para a 'formação em serviço'. As autoras relacionam o aprofundamento à especificidade disciplinar e abrangência com a interdisciplinaridade. Podemos também relacionar, na 'formação em serviço', a abrangência às idéias pedagógicas e didáticas, e o aprofundamento às questões mais relacionadas ao aluno (idade, contexto, conhecimento em aprendizagem etc.). Recomendam não ficar nem no aprofundamento isolado, nem na abrangência pura, mas trabalhar a alternância de ambos, o que pode ser comparado com o quarto princípio de Garcia. Elas fazem uma analogia muito interessante, com uma filmadora (p. 120) e a possibilidade que se tem de fazer o espectador conhecer um objeto ou situação por meio de filmagens. Se filmarmos somente de perto, estaremos apenas no eixo de aprofundamento, mostraremos muitos detalhes, mas será difícil que o espectador entenda o conjunto. Se filmarmos somente de longe, estaremos no eixo da abrangência, e ninguém terá informações detalhadas.

A 'formação em serviço' deve procurar sempre fazer como a filmadora, aproximando-se e distanciando-se. Aproximar no sentido de aprofundar-se nos conceitos disciplinares, e no entendimento sobre como o aluno os aprende, compreende e consegue aplicá-los; distanciar no sentido de generalizar os conceitos pedagógicos, buscando relacionar situações diferentes e tirar idéias gerais que se apliquem a muitas situações. Por isso, é interessante que a formação de equipes não se feche em grupos separados por disciplina ou por área de conhecimento. Aproximar e distanciar, neste caso, significa montar equipes que hora sejam dentro da disciplina, e em outro momento sejam por projeto ou série, e finalmente puxando a conversa para os fechamentos no coletivo geral.

> *Sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas ou ajudantes, mediatas e imediatas, e sustentando-se todas por um elo natural e insensível que une as mais distantes e as mais diferentes, considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes* (princípio de Pascal, citado por Morin, 2001, p. 37).

Aproximar e afastar (o zoom da câmera de vídeo) podem ter o significado que Prado e Valente (2002) dão à contextualização e descontextualização, na 'formação em serviço' de educadores. Contextualizar a formação, tem o sentido já exposto aqui, de trabalhar com as experiências reais que os professores trazem de suas vivências na escola, por isso a analogia com o aproximar. Podemos ter dois casos de contextualização. No primeiro, se propõe a cada professor que traga alguma prática sua, para o grupo de estudos, para a análise e reflexão. No segundo, são feitos planos, de acordo com pressupostos e teorias apresentadas, que depois são verdadeiramente aplicados nas aulas, pelos professores aprendizes. Nos dois casos estará havendo ligação entre teoria e prática e a contextualização. Como vimos, o que se propõe é a racionalidade prática, que requer essa contextualização.

> *Os professores possuem teorias (teorias práticas, implícitas, de acção) sobre o que é ensino. Estas teorias, que influenciam a forma como os professores pensam e actuam na aula, permanecem provavelmente inconscientes para os professores* (Garcia, C.M., 1995, p. 60).

Mas, para sistematizar os conhecimentos e conseguir fazer generalizações é preciso mais.

> *A mudança de contexto, permite ao aprendiz retirar das diferentes situações aquilo que é constante de um dado conhecimento e aquilo que é circunstancial. Isto afasta o perigo do estabelecimento de regras rígidas, soluções padronizadas e aplicação de técnicas repetitivas* (Freire&Prado, 1999, p. 119).

O termo descontextualizar relaciona-se com os momentos de reflexão, generalização e abstração. Quando o professor passa a analisar diferentes experiências e procura relacionar aspectos e características entre elas, se aproxima da essência do conhecimento. No movimento de busca, para ver uma mesma idéia aplicada num contexto diferente, o professor aprendiz percebe melhor o que faz parte dela, que objetos ou outras idéias com ela se relacionam, que tipo de relações se aplica a cada objeto etc. Daí a importância de se procurar provocar a descontextualização, o confronto de umas situações com as outras. A descontextualização tanto pode acontecer na comparação entre diferentes situações vivenciadas pelo mesmo sujeito, como pode acontecer no confronto de suas vivências com a de outros. Mas,

> *A reconstituição da prática e a sua explicitação não podem ser vistas como um processo solitário do professor. Para a reflexão como prática social, é necessário que a prática seja refletida juntamente com outros profissionais. É nessa interação que a análise dos fatos pode suscitar dúvidas e questionamentos, instigando o professor a buscar novas compreensões e relações, bem como diferentes formas de pensar, de agir e de equacionar problemas* (Prado&Valente, 2002, p. 39).

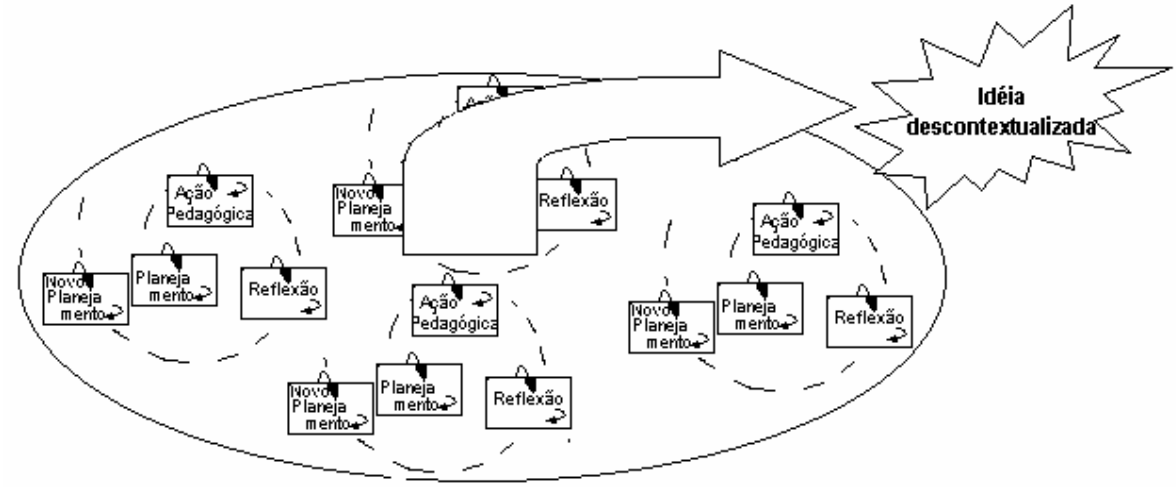


Figura 10 – Descontextualização

A figura 10 representa várias espirais de aprendizagem, cada um com seus momentos de planejamento (antes), ação (durante) e reflexão (depois). Cada um se refere a uma situação de aula, um conjunto de atividades, um projeto, um professor. Algumas dessas espirais podem ter sido vividas pelo professor e outras podem ter sido conhecidas a partir de relatos de colegas. Um conceito, idéia descontextualizada, será tirado desse conjunto de situações, quando o professor percebe idéias invariantes, que podem ser vistas em diferentes situações e contextos.

Prado e Valente (2002) mostram a importância dos registros que se consegue em interações e situações de aprendizagem a distância, via internet, e no 'estar junto virtual´para se conseguir provocar a descontextualização. Os recursos via internet forçam que as interações sejam feitas por meio da escrita, mas os aspectos apontados poderiam ser vistos também numa situação de "estar junto presencial". As características que apresentam são: o diálogo (por escrito) em torno das questões práticas e teóricas; as

variedades de interações - algumas mais imediatas e outras mais elaboradas; os registros de planos e de relatos de ações que explicitam a prática pedagógica; as freqüentes revisões de registros anteriores; o confronto com outras interpretações; o compartilhar de questionamentos, incertezas, dúvidas, análises e conquistas. Freire, quando relembra o processo que viveu ao escrever Pedagogia do Oprimido, mostra que a descontextualização requer interlocutores e diferentes situações, naquele caso, não havia um professor ou formador. Era ele mesmo a buscar a descontextualização e interlocutores, criando um processo que, embora contasse com a participação de terceiros, era só dele. Mostra que durante mais de um ano, esteve gestando suas idéias e que grande parte das elaborações e re-elaborações foram feitas oralmente e mentalmente, para depois começar o processo de escrita. Cita também como os diferentes contextos que teve oportunidade de ver e conviver o ajudaram na descontextualização das idéias, que foram depois registradas no livro. (Freire, 1992, p. 54 e 55). Quando foi convidado a ira a Nova York, foi porque aquela gente já havia lido outros textos dele e porque se identificavam com suas idéias embora vivessem em um contexto muito diferente: gente negra e porto-riquenha que era discriminada. Era possível que se imaginasse que ele estaria indo a Nova York para ensinar e não para aprender. Mas nessa oportunidade pôde conhecer situações muito diferentes. para as quais suas idéias também serviam. Isso foi importante para ele. Foi um aprendizado. Se ele não tivesse colocado suas idéias por escrito, e publicado, talvez não fosse chamado, e perdesse a oportunidade de perceber as semelhanças entre situações tão distintas. Seu conhecimento (Pedagogia do Oprimido) tão respeitado em todo o mundo, foi aprendido na relação com as situações e com as pessoas. Assim também, se o formador criar oportunidades na 'formação em serviço', para que o professor vivencie ou conheça por seus pares, situações distintas e que guardem semelhanças, estará favorecendo a descontextualização de idéias e a produção de conhecimento. A parceria entre escolas facilita a criação de situações como essa, onde uns apresentam sua prática pedagógica aos outros, criando o confronto e a oportunidade de descontextualizar.

> *[Nessas andanças e visitas] pude comprovar, revendo, comportamentos que expressavam as "manhas" necessárias aos oprimidos. Vi e ouvi coisas em Nova York que eram "traduções" não apenas lingüísticas, naturalmente, mas sobretudo emocionais do que ouvira no Brasil e mais recentemente estava ouvindo no Chile. A razão de ser do comportamento era a mesma, mas a forma, o que chamo de "roupagem", e o conteúdo eram outros.* (Freire, 1992, p. 55)

Freire não fala em descontextualização. Não dá nome ao processo vivido, simplesmente mostra como foi seu processo. No caso da 'formação em serviço' de professores, o formador, conhecendo como se dá esse processo, pode favorecer situações que ajudem para que os professores tenham oportunidade de conhecer experiências iguais com "roupagens" diferentes. O formador pode ainda, fazer questionamentos que ajudem a ver as características que são iguais nas diferentes situações. Para haver a descontextualização é preciso que cada um deixe de olhar somente para os casos particulares e procure olhar características e relações mais gerais. O formador pode criar situações para que o professor transite por contextos diferentes, ou buscar que conheça as situações pelo relato de outros. As duas coisas são importantes. Para isso é preciso que cada um se revele para o outro (Prado&Valente, 2002, p. 46). Daí a importância da "*abertura para ouvir (sem preconceitos), bem como, humildade para reconhecer as próprias limitações".* As atitudes devem ser "*carregadas de valores, como, o respeito, a reciprocidade, a confiança*"

para que se consiga ter uma comunidade de colaboração. As interações em comunidade ajudam na descontextualização.

> *Cada professor pode explicitar as análises feitas sobre sua prática para seus pares e, da mesma forma, conhecer e refletir sobre outras análises (explicitadas pelos seus pares). A possibilidade de interagir com os diferentes interlocutores do estar junto virtual, amplia o escopo para novas dúvidas e questionamentos, favorecendo a transcendência da compreensão localizada da prática pedagógica. Acreditamos que a compreensão mais abrangente relacionada com os propósitos que direta e indiretamente interferem no processo de ensino e aprendizagem é que pode orientar o professor para uma re-leitura da sua própria prática (localizada). Este nível de compreensão permite ao professor desenvolver a autonomia para poder relativizar pressupostos, integrar, diferenciar e priorizar determinadas ações pedagógicas, tendo como foco propiciar o processo de construção do conhecimento do aluno* (Prado&Valente, 2002, p. 46-47, grifo dos autores).

O genérico precisa do particular para fazer sentido e o particular, para ganhar valor precisa ir para o genérico.

> *Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio.* (Freire, 1992, p. 87, 88)

Assim é preciso contextualizar e descontextualizar, como na câmera de vídeo que aproxima e distancia, para melhor mostrar a realidade.

Valente, citando Papert e Piaget, e analisando uma aula com o aluno usando computador, afirma que o "*professor pode ter um papel fundamental na formalização de conceitos que são convencionados historicamente*" (Valente, 2002a, p.26). Na visão de Valente, sem a presença e atuação adequada dessas "*pessoas mais experientes*", a recriação dos conceitos seria impraticável, por tomar muito tempo e ser demasiadamente custoso. Da mesma maneira, pode-se olhar para a 'formação em serviço' de professores, como outro tipo de 'ambiente de aprendizagem'. Nele o formador deve desempenhar o papel de provocador da explicitação de características relevantes, e da formalização de conceitos. A linguagem escrita e falada, usada em intercâmbio social (professor x professor; formador x professor, equipe para o coletivo geral etc.) poderão provocar e acelerar a organização mental e construção de conceitos e relações. Nesse caso o formador pode ser pessoa da 'equipe gestora', agente externo, assessoria contratada, assessoria da Secretaria da Educação, parceiro da Universidade ou outro. O objeto dos estudos será a prática pedagógica, ou seja, as aulas dos professores e seus problemas e desafios.

Essa função do formador, de provocar a reflexão e a sistematização de conhecimentos, a partir da prática, ou a descontextualização, pode ser exercida por meio da 'escrita e leitura' ou da 'fala e escuta' entre professores e deles com o formador.

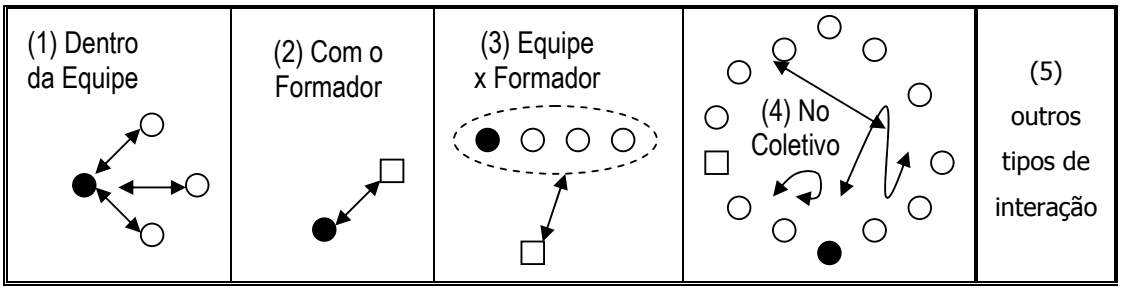
Sabendo disso, o formador poderá estruturar situações que favoreçam interações que podem ser de vários tipos como mostra a figura 11.

(1) Dentro da equipe - intercâmbio do professor com colegas de sua equipe;

(2) Com o formador - intercâmbio do professor com o formador;

(3) Equipe x Formador - na relação entre formador e equipe de professores; ou ainda

(4) No coletivo - nos diálogos que envolvem o coletivo geral, da 'formação em serviço', coordenados pelo formador.



LEGENDA

□ Formador (Educador)	● Professor (como Educando)	○ Colegas do Professor (educandos)

Figura 11 – Interações entre Pessoas em Ambientes de Aprendizagem

Além destas, há outras possibilidades de relação. Elas são diferentes e precisam ser vistas pelo formador ao planejar, organizar e acompanhar esses espaços de 'formação em serviço', que precisam ser ambientes de aprendizagem da docência.

3.1.7. AVALIAÇÃO DO PROCESSO

A avaliação dos processos em andamento não pode ser esquecida. Há uma avaliação subjetiva que acontece naturalmente nas conversas informais, e mesmo solitariamente, durante e nas vizinhanças da ação (reflexão na ação). É natural da inteligência humana avaliar o que faz e introduzir ajustes para chegar mais perto dos resultados que deseja, mas é preciso que existam também paradas e momentos especialmente dedicados à avaliação do processo de 'formação em serviço'. Tudo o que estiver envolvido deverá ser avaliado, discutido, revisto. Desde o conteúdo, o formato, os meios, os papéis das pessoas, o relacionamento, os prazos, os compromissos, enfim, tudo o que estiver envolvido no processo de 'formação em serviço' dos profissionais da educação. Mas as avaliações não podem se constituir em processo a parte. Em algum momento pode-se recorrer até a avaliações externas, a questionários ou entrevistas formais, mas no geral avaliação deve ser desempenhada por todos os segmentos envolvidos: professor, formador, diretor, coordenador pedagógico, supervisores e assessores da Secretaria da Educação, parceiros da Universidade, assessores contratados etc. Não se deve insistir em avaliações dentro do paradigma positivista, para não empobrecer o processo.

> *Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta. A insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão a criatividade e o gosto de aventura do espírito. A liberdade de mover-nos e arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados* (Freire, 1996, p. 128).

O que se propõe são as idéias normalmente chamadas de **avaliação formativa** (Villas Boas, 1998). Em geral a literatura trata do processo de aprendizagem do aluno em aula, mas podemos aproveitar as mesmas idéias para a 'formação em serviço'. Quando se pensa na 'espiral da aprendizagem', a comparação entre o que se desejava e o que se tem conseguido, a avaliação e a reflexão se confundem. Não se pretende classificar ou decidir a promoção dos professores, mas despertar compromisso, consciência e redirecionar os processos. Assim, todos os envolvidos devem trocar idéias e impressões (orais e escritas) sobre como vêem o processo de 'formação em serviço'.

> *O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo* (Freire, 1996, p. 71).

Além do formador analisar e emitir sua opinião avaliativa, a respeito do individual e do coletivo, o professor em formação também deve estar avaliando o seu próprio desempenho e progresso, bem como o trabalho pedagógico coletivo. Pode-se usar ainda o recurso da avaliação cruzada, onde uns analisam o trabalho dos outros, e fazem sugestões. Todos os tipos de avaliação devem ser usados com o propósito de redirecionar as ações, visando os objetivos, com a atitude de despertar o compromisso e a colaboração dos envolvidos. A avaliação deve preocupar-se em animar as pessoas, e ter o cuidado de não desanimá-las. Educador e educando, cada um em seu papel, devem juntos avaliar suas ações no processo. Fazem auto-avaliações e avaliam um a participação do outro. Tanto quem faz a análise avaliativa como quem está sendo avaliado precisam saber olhar para os problemas como quem procura soluções e encarar as falhas e erros com naturalidade dentro do processo de construção.

Nóvoa (1995, p.24) aponta como um dos problemas da formação de professores a separação entre a concepção e a execução dos planos de ação. Normalmente são designados especialistas mais prestigiados para a concepção. Outros se ocupam de colocar em prática os planos concebidos. É o que acontecia nas escolas estudadas, nas relações entre Escolas, 'Diretoria de Ensino', e 'Secretaria da Educação'.

O que se propôs no projeto CER foi diferente. O pesquisador se colocou ao lado das 'equipes gestoras', e juntos faziam a concepção, o desenvolvimento prático e a avaliação, num mesmo processo, desenvolvido pelas mesmas pessoas, em conjunto. A colaboração de agentes externos à Escola: Universidade, Secretaria da Educação, ou outro, deve ser em parceria, e não em subordinação. Internamente, a 'formação em serviço' precisa estar articulada com a "*gestão escolar, com as práticas curriculares e com as necessidades dos professores*" (Nóvoa, 1995, p. 29). Já vimos antes que Garcia (1999) propõe o mesmo. A participação deve ser igualitária, respeitando-se as diferenças dos papéis, com diálogo contínuo, intercâmbio de materiais e observações de vivências e situações, buscando a autonomia de todos. Para Almeida (2002a, p. 77), a autonomia é o equacionamento de múltiplas dependências geridas pelo sujeito. Mesmo que as lideranças da escola tenham dificuldades para gerir o processo de 'formação em serviço' dos professores, podem ir aprendendo, desde que façam como na 'espiral da aprendizagem'. Sendo assim, para eles, a "espiral" será um processo de aprendizagem da coordenação. Os horários pedagógicos (HTPC e outros) que compõe a 'formação em serviço', podem ser vistos como uma ação pedagógica. O coordenador (e equipe) estarão no papel de educador.

Uma ação pedagógica acontece num ambiente de aprendizagem, como mostra a figura 12, e em geral envolve um educador e vários educandos, além dos objetos em estudo, das informações para consulta, recursos e artefatos disponíveis. Em geral a ação pedagógica é uma aula, o educador é o professor e os educandos são os alunos. O objeto de estudo é algo relacionado à disciplina. As informações para consulta são os textos encontrados em livros, materiais didáticos, meio eletrônico (internet) e outros. Os recursos e materiais de apoio podem ser 'papel e lápis', quadros, projetores, computadores, programas (*software*), ligações à internet e outros.

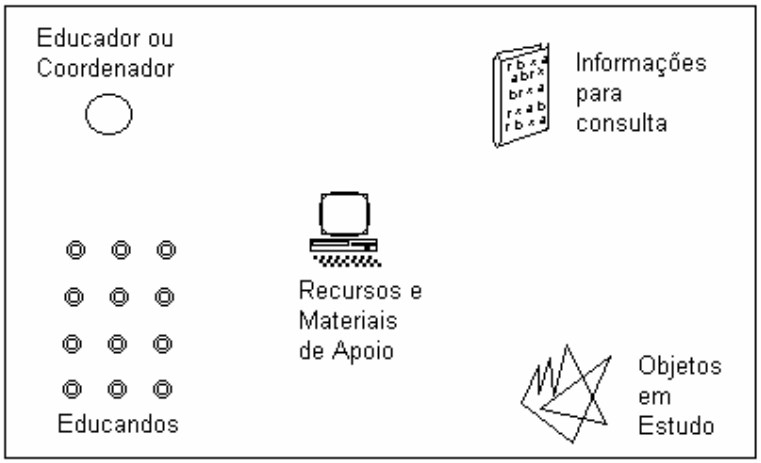


Figura 12 – Elementos de um Ambiente de Aprendizagem

Na escola existe a 'equipe gestora' e é interessante que ela planeje, coordene e depois avalie a 'formação em serviço', trabalhando em equipe. A ação pedagógica da 'equipe gestora' também pode ser depurada numa 'espiral da aprendizagem'. Nesse caso, somente a 'equipe gestora' estaria presente nos momentos de planejamento e reflexão. Os planejamentos e avaliações dos professores seriam vistos como parte da **ação**, e o objetos de estudo (dos professores/educandos) seriam suas aulas e suas disciplinas.

Assim, como mostrou antes a figura 7, a 'espiral da aprendizagem' dos gestores envolve a 'espiral da aprendizagem' dos professores, que envolve a 'espiral da aprendizagem' dos alunos, que envolve os objetos de conhecimento, os textos para consulta, os materiais de apoio, além das interações entre as pessoas (colegas e educadores).

A 'espiral da aprendizagem', provoca a reorganização do pensamento e a reconstrução permanente dessas relações de dependência que constituem a independência (ou autonomia).

> *A formação não se constitui por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.* (p. 25) *Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas* (Nóvoa, 1995, p. 29).

Avaliar é um dos artifícios da reflexão. Avaliar provoca reflexão.

As avaliações não podem ser simplistas ou falsas. Avaliar dá trabalho e é difícil, mas, é preferível lidar com concepções falhas do processo de avaliação do que não avaliar. O próprio processo, critérios e meios de avaliação pode ser avaliado e redirecionado no processo.

Até aqui vimos como a teoria mostra que a 'formação em serviço' deve ser um processo permanente, ligado às ações de organização da escola, e que deve ser coordenado de forma a provocar a reflexão individual e coletiva, sobre a atuação dos professores em aula, e o desenvolvimento de seus alunos, criando uma comunidade escolar de estudo, que consiga levar os educadores à descontextualização das idéias aprendidas nas vivências. A seguir procuraremos entender como alguns fatores dificultam e até, muitas vezes, impedem que se pratique essa escola cidadã. São fatores psicológicos, estruturais da escola, da sociedade, internos e inerentes ao grupo, e outros. Procuraremos também entender como lidar com esses fatores.

3.2. CONDIÇÕES E ESTRATÉGIAS

No item anterior entendemos:

- que a teoria escolarizada, distante da prática, não resolve; nem a teoria para os alunos, nem a teoria para os professores;
- que estamos vivendo na sociedade do conhecimento, o que exige um perfil de cidadão diferente da sociedade da produção; que em nossos tempos fica cada vez mais clara a falência das promessas da modernidade, o que nos leva a repensar as atitudes da humanidade em relação à natureza e à sociedade; e que, além disso, a escola incluiu e procura atender às classes populares; por isso, além de melhorar a 'formação em serviço', para ajudar professores, precisamos descobrir novas teorias e práticas, redefinir a escola e formar um novo professor para nela atuar, o que implica em trabalhar com a experimentação e a inovação pedagógica;
- que educadores (gestores, assessores, formadores, professores...) precisam entender como se dá a aprendizagem e como pode ser feito o ensino voltado para a compreensão, e que docência não é ciência exata e precisa ser desenvolvida com arte e reflexão;
- que podemos usar a 'espiral da aprendizagem', para orientar a 'formação em serviço' de professores;
- que ao cuidar dessa formação podemos considerar alguns princípios: isomorfismo, contextualização, integração com a organização escolar cotidiana, integração pedagogia e conhecimentos disciplinares, questionamento para inovações e resultados na vida do aluno, e a própria racionalidade prática;
- o que é descontextualização, ampliando o conceito de 'reflexão sobre a ação';
- e que as avaliações são importantes e se articulam com a 'espiral da aprendizagem'.

Mas não adianta criarmos mais uma vez uma teoria bonita. Queremos, desejamos, que estas idéias se efetivem na prática. Para isso, vamos investigar algumas características que podem condicionar o sucesso e o fracasso destas inovações, e estratégias.

Vamos começar analisando as condições psicológicas que cercam o professor (e outros educadores) em serviço. Há um conjunto de fatores que vão pressionando o professor a se colocar na posição de **objeto** do sistema escolar, no lugar dele assumir o seu papel de **sujeito** da formação da nova escola e de sua própria formação.

3.2.1. CONDIÇÕES PSICOLÓGICAS

Vários autores mostram sua preocupação com o fato dos professores não assumirem o papel de sujeito.

> *A formação de professores [...] deve dar [a eles] possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais. É necessário [...] que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como* ***sujeitos*** *capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros* (Garcia, 1999, p. 30, **grifo meu**).

> *O processo de formação somente é significativo se for voltado para atender as dificuldades e necessidades dos professores, portanto, não basta que a direção aponte o que é relevante, é importante que os próprios professores sejam envolvidos, consultados e co-participantes do projeto e não meros espectadores* (Peña, 1999, p.167, grifos da autora).

> *Considera-se fundamental que no momento de avaliar os resultados da formação, os professores participem no planejamento dessa avaliação e suas opiniões sejam levadas em conta* (Imbernón, 2002, p. 76).

> *O professor é sujeito e não objeto de formação* (Imbernón, 2002, p. 81).

> *Para ser bem sucedido, qualquer projeto de formação contínua precisa [...] que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, idéias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades* (Fusari, apud Garcia, 2003, p.143).

> *Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém* (Freire, 1996, p. 25).

Os momentos de 'formação em serviço' podem ser coordenados por pessoas da 'equipe gestora', por parceiros da universidade, por assessores, ou outros. Nesses momentos, que são oportunidades educativas, quem está no papel de educando é o professor. Assim, formador e professor precisam encontrar maneiras de desempenharem seus papéis, assumirem suas competências, sem que um precise tornar-se objeto da ação do outro. Para isso, devem conversar abertamente e refletir sobre seus papéis, sobre autonomia, sobre as responsabilidades, e juntos conduzirem os planos de estudos e trabalho pedagógico.

> *Faltando uma tal reflexão sobre o homem, corre-se o risco de adotar métodos educativos e maneira de atuar que reduzem o homem à condição de* ***objeto*** (Freire, 1980, p. 34, **grifo meu**).

Para que se tenha uma boa 'formação em serviço' é preciso que também os formadores ('equipe gestora' e parceiros) encontrem momentos de reflexão e diálogo entre si, e distante da ação educativa junto aos professores.

Assumir o papel de sujeito pode ser visto como um dos quatro pilares da educação (Delors, 2001) – aprender a ser. Assim como na aula o professor precisa prever condições e oportunidades para que o aluno possa ser, e possa aprender a ser, também os formadores devem criar condições e oportunidades para que o professor possa ser, e possa aprenda a ser.

Entender como se desenvolve a produção do saber é papel do educador (formador ou professor) e por isso é preciso cuidar para que o educando (professor ou aluno):

> *[...] assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção* (Freire, 1996, p. 24, 25, grifo do autor).

Aprender a docência não é repetir a lição dada.

> *Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito* (Freire, 1996, p. 77, grifo do autor)

Estas palavras servem tanto para a formação do aluno como a formação do professor. Portanto, criar oportunidades para a construção de conhecimentos e aventuras criadoras para os professores é uma preocupação que vale também para quem organiza e coordena os momentos pedagógicos da escola. É preciso tomar o futuro da escola nas mãos.

> *Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a uma favela ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente* (Freire, 1996, p. 85, grifos do autor).

Podemos comparar a realidade de carências de algumas escolas (carência de professores, de competência, de materiais, de equipamentos, de organização, de funcionários, de limpeza, de diálogo etc.) à vida na favela. Nas entrevistas iniciais do projeto CER uma professora disse que depois de vinte anos em sala de aula, encontrou um universo novo, ao mudar de escola, ao passar a trabalhar com alunos de bairros pobres. Para redefinir e reconstruir a escola é preciso que o professor e todos que participam dela, se ajudem a perceber, e convencer, que a história está em suas mãos. Por isso os formadores, a despeito de qualquer fragilidade ou dificuldade, deve ver os professores como colegas, e desenvolver dinâmicas, estruturas e organizações que permitam que eles vivam e convivam como sujeitos, curiosos, investigadores, abertos ao diálogo pedagógico, cooperando uns com os outros, construindo conhecimento.

Para tomar o destino em nossas mãos, não devemos confundir escola e sociedade em geral. Se, por um lado, podemos e devemos questionar os governos e governantes, outras instituições e poderes da sociedade, por outro precisamos ter presente o que é de foro interno, e o que é de foro externo, e como bons educadores, colocarmos nossa disposição de luta nos lugares e momentos adequados. Podemos refletir com nossos alunos a respeito de leis federais ou eleições municipais, mas essas questões não podem ser resolvidas internamente ao processo de ensino e aprendizagem. Em compensação, a responsabilidade de fazer e refazer a escola está nas mãos dos profissionais que nela trabalham. As mesmas analogias podem ser feitas em relação a políticas públicas que interferem na escola.

Afirmar que alguém é sujeito significa lembrar de sua humanidade, com seus gostos, vontades, história, limitações, dependências e dependentes, capacidade para aprender, conhecimento, visões, opiniões, valores etc. A 'formação em serviço' precisará dar condições para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos educadores.

Marisa Garcia (2003) estudou a 'formação em serviço', olhando para o lado psicológico da questão. Analisou o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) na escola pública (SP). Ela não interferiu só estudou. Não houve a intenção de criar situações que o modificassem. Observou 2 escolas

municipalizadas; ali havia somente professores PEB I[30], polivalentes, que atendem de 1ª a 4ª série. A análise psicológica que faz da situação é um bom ponto de partida para nós. Concluiu que o professor tem dificuldades para assumir o seu papel de sujeito e fica num papel instrumental, não assumindo sua parcela de responsabilidade na construção do coletivo escolar. Citando teorias filosóficas (Adorno, Habermas), explica como o sistema escolar e a sociedade moderna apresentam uma forte tendência a **coisificar** as pessoas. A "*industria cultura*l" é interpretada como um supremo empreendimento da racionalidade instrumental, de decisiva eficácia coisificadora. "*De produtor de cultura, o indivíduo é diminuído à condição de consumidor de cultura*" (Garcia, 2003, p. 69). Mostra também como as condições de trabalho desfavoráveis contribuem para ir cansando e tirando a esperança dos educadores.

Garcia segue mostrando como alguns autores vêem a possibilidade do indivíduo se afirmar como pessoa, apesar do sistema apresentar dispositivos que trabalham contra. Fala de Habermas que prefere olhar a capacidade que a racionalidade instrumental apresenta de "*capacitar os homens a resolver engenhosamente problemas de interação sistêmica cada vez mais complexos*" (Garcia, 2003, p. 66). Para ele o homem pode se prevenir por meio de uma **ação comunicativa**, distanciando-se do sistema, e sabendo fazer um **diálogo crítico**, voltado para o mundo que deseja.

Adorno (apud Garcia, 2003, p. 68) no pós guerra já falava em "*uma educação para a autonomia e auto-reflexão crítica, contra a coisificação humana e a observada barbarização da vida moderna dominada pela racionalidade instrumental*". Ele falava de "*pensar o pensamento*" no sentido de que os aprendizes analisassem e discutissem a racionalidade dos esquemas de formação que lhes são apresentados.

Garcia afirma que o horário pedagógico, nas melhores hipóteses, e nas melhores escolas, promove a semiformação do professor, que significa uma formação coisificadora. Garcia (2003, p. 70) cita Zuin para explicar a semi-cultura, que leva ao consumismo cultural e ao conformismo e ao pragmatismo instrumental na escola.

Analisa os motivos e as conseqüências da disjunção entre teoria e prática nas reflexões que acontecem na 'formação em serviço' nas escolas. Aponta uma aversão à teoria, apresentada por professores.

> *Esse modo de agir encontra-se ancorado em condições sociais que determinam tanto as justificativas de falta de tempo, quanto a aversão à teoria. Atualmente, o que interessa é o acúmulo do maior número de informações no menor espaço de tempo possível, por meio do consumo de produtos semiculturais que parecem fornecer, de antemão, as respostas para todas as nossas dúvidas, bem como o atendimento dos nossos mais recônditos desejos. Os indivíduos, tanto cognitiva, quanto afetivamente, são educados para subordinarem-se ao processo da semicultura que impinge a exaltação da adaptação e do conformismo, ou seja, das consciências felizes, ao invés do discernimento e do inconformismo* (Zuin, apud Garcia, 2003, p. 70).

Ela também fala da influência interna:

> *Quando habituado ao uso mútuo da racionalidade instrumental, o coletivo pode exercer pressão (quase) incontível na manutenção de relações coisificadoras e de subjetividades, coletivas ou individuais, severamente coisificadas, resistindo e refratando a diferença e a dissidência* (Garcia, 2003, p. 74).

[30] PEB I = professor do ensino básico - nível I.

Por isso, Garcia afirma que devemos "*questionar o próprio ordenamento institucional e o conformismo político que faz com que a escola se estabeleça como elo de reprodução da realidade social barbarizada*" (idem, p. 74).

> *A superação de tal situação depende de uma reversão de estados psicológicos* (Garcia, 2003, p.79).

É preciso então que haja certa intencionalidade, numa ação aberta e dialogal de quem coordena a 'formação em serviço'. O que queremos dizer com diálogo é "*respeito devido à autonomia do ser do educando*" (Freire, 1996, p. 65), e o respeito à ignorância de cada um e de nós todos, num diálogo ético e digno:

> *O inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros* (Freire, 1996, p. 66).

Tudo pode parecer fácil, mas quando nos aproximamos de situações verdadeiras, num cotidiano escolar, não é tão simples. Estamos, até aqui, defendendo uma racionalidade prática, mas, Marisa Garcia, ao observar o horário pedagógico de duas escolas públicas, concluiu que neles "*a racionalidade instrumental é de tal modo preponderante, que a racionalidade crítica ainda careceria ser construída e incorporada*" (Garcia, 2003, p. 73, 74). Além das duas racionalidades com que estamos lidando até aqui (a técnica e a prática), agora temos mais duas (a *instrumental* e a *crítica*). O que a colega pesquisadora chama de racionalidade instrumental é a: "*troca de experiências em torno de assuntos práticos, servindo para definir as estratégias didáticas, os exercícios a serem aplicados e as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula*" (Garcia, 2003, p. 103). Esse tipo de atividade, segundo ela, é preponderante a ponto de anular a crítica, que também chama de reflexão teórica. Cita três formas usadas pelos professores para negar essa desejada reflexão teórica:

> *⇨ a recusa à reflexão teórica, em nome da preferência pela ação prática;*
> *⇨ a submissão da reflexão pedagógica crítica aos resultados decorrentes da vivência imediata do agir- o alcance de objetivos estipulados pelo sistema;*
> *⇨ a aceitação da teoria, regra geral, somente quando esta recobre-se da condição utilitária de "método" ou "estratégia" que asseguram o sucesso da ação - quando não, ainda, serve o saber teórico de "instrumento" ou "ferramenta" para galgar postos burocráticos ou assumir status profissional superior* (Garcia, 2003, p. 71).

Vamos entender melhor as situações observadas e as análises. Isso poderá nos ajudar a distinguir umas situações de outras. Primeiramente precisamos considerar a falta de familiaridade com teorias pedagógicas e a fragilidade das habilidades de leitura e interpretação da maioria dos professores, bem como a erudição da escrita de tantos autores.

> *Ao lerem um texto,* ***os professores não conseguem*** *estabelecer interlocução com o autor ou com a construção teórica, reclamando-se a intervenção da autoridade no fornecimento de sentidos da ação e na realização do próprio julgamento sobre a correção ou incorreção da referência analisada* (Garcia, 2003, p.104, **grifo meu**).

Num dos depoimentos colhidos, uma professora diz:

> *(...) o horário do HTPC está ótimo, Só que eu acho que deveria ser mais dinâmico, porque você* ***ficar só no texto é cansativo, a gente acaba se perdendo. É melhor ter uma coisa mais prática****, é melhor porque aí a gente também pode trazer isso para a criança. E tem muitos joguinhos excelentes na Matemática para passar para as crianças. Tem que ter uma hora de duração, mas prático, na prática que possa aplicar às crianças. Eu acho melhor que o texto. Texto até tudo bem, mas não sempre* (idem, p. 103, **grifos meus**).

Garcia afirma que isto mostra a rejeição à reflexão teórica. Mas também podemos entender que a rejeição aconteça por outros motivos. Comumente os coordenadores pedagógicos (ou educacionais, como eram chamados nas escolas analisadas) não conhecem a teoria ou a conhecem mal. Além disso, muitas vezes a apresentam de forma segmentada e distante no tempo, ou no tema, do contexto escolar. Para completar, fazem uso dos textos de formas muito desinteressante – o mais comum é a leitura conjunta de um mesmo e único texto, que é dado a todos, sem que se tenha contato com o livro, com a autoria, o meio... Poucos são os que conseguem fazer a relação de um texto trazido e apresentado dessa forma com sua realidade e situação. Desse modo, é natural que o professor não goste. Possivelmente se o professor tivesse acesso a uma abordagem teórica aberta, dialogal e questionadora, interligada e integrada com a prática, que ele mesmo fosse ajudando a descobrir e reconstruir, sua opinião sobre o trabalho com a teoria seria outra. Noutro depoimento vemos:

> *"[...] ler um texto no HTPC,* ***depende****, não é, do que você quer, porque ler é* ***cansativo*** *e não vai* ***te levar a nada****, não vai te dar* ***conclusão nenhuma****. Só ficar na leitura e numa discussão que vai demorar, aí cada um vai embora e não termina aquela discussão,* ***não consegue fechar****. Eu penso que deveria esquematizar o autor que se vai trabalhar, dizer para nós: o autor diz isso, o fundamental é isso, isso e pronto. Não ler tudo. Entende o que eu quero dizer? Já trazer esquematizado: olha* ***o que esse autor propõe é assim, assim****, e ele finaliza desta forma"* (Garcia, 2003, p. 103, **grifos meus**).

A própria professora entrevistada nos diz que "*ler um texto*"*,*"*depende...*". Quando diz "*ler é cansativo*", podemos entender que a leitura conjunta é monótona e não atrai nem desafia. Quando diz "*não vai te levar a nada*", precisamos lembrar que dependendo do texto, do contexto do professor, de como chegaram até lá e de como é usado, pode não levar a nada mesmo, principalmente se, como foi dito: "*não vai te dar conclusão nenhuma*". Isso pode acontecer porque não tem relação com os problemas do professor, ou a relação está difícil de perceber. As teorias trazidas para os professores precisam estar ligadas aos problemas e desafios práticos vividos por ele e esse ligação precisa ser percebida e compreendida. Mais adiante diz: "*numa discussão que ... não consegue fechar*". No diálogo pedagógico coletivo, devem ser respeitadas as divergências e as diferenças de interpretação, mas a discussão não pode ser interrompida sem ser finalizada. Quando a professora pede que lhe digam: "*olha, o que esse autor propõe é assim, assim*", está demonstrando a dificuldade que tem para entender a relação do texto com sua prática e pede ajuda lógica e verbal. A professora está mostrando que sua formação não lhe deu condições para fazer a desejada ponte entre teoria e prática, e o coordenador precisaria estar em condições de lhe fornecer essa ajuda. Se isso acontecesse a teoria seria bem-vinda. Teorias não são textos. Elas podem ser apresentadas por esse meio, mas precisam ser (re)construídas a partir da prática, com muita troca e interação. O que se deseja é uma teoria que se construa a partir da crítica e reflexão sobre a prática.

> *A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada' indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. [...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática* (Freire, 1996, p. 43).

Entendemos que um ingrediente importante para o sucesso dessa mudança é o 'fazer' crítico, mas também pragmático.

> *A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto* (Imbernón, 2002, p. 17).

Para que o grupo vá aceitando a nova lógica e mesmo gostando dela e ajudando a construí-la e instituí-la é preciso que desde o princípio se entrelacem debate e ação, teorias e práxis, e que cada um vá percebendo a razão crítica dentro de seu cotidiano e contexto. Como costumam dizer, em forma de brincadeira: "mudar a escola é como trocar um pneu sem parar a viagem". Assim, será preciso e até desejável que nos horários pedagógicos se lide também com a racionalidade instrumental, ou "*exercícios a serem aplicados e as atividades a serem desenvolvidas na aula*". De qualquer modo, concordamos que não se deve ficar somente no instrumental e sim provocar para que o professor faça a reflexão crítica.

> *Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo* (Freire, 1996, p. 37).

Mas por outro lado:

> *Um assessor de formação [...] deveria intervir a partir de demanda dos professores ou das instituições educacionais como objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhes são próprios e subordinando eventuais contribuições formativas à problemática específica mediante uma negociação prévia e envolvendo os professores num processo de compromisso de reflexão na ação* (Imbernón, 2002, p. 89).

Saber quando o formador (coordenador pedagógico ou outro) deve intervir, no sentido de ajudar o professor em formação a dar sentido às coisas, e quando deverá desafiá-lo, trazendo mesmo novas situações problema, é a grande dificuldade, e somente ele mesmo, formador, poderá decidir isso, no contexto, diante de sua observação. O que se pode discutir aqui, são as intenções de atitude.

> *Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e da sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando invés de "amaciá-la" ou "domesticá-la". É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua*

> *inteligência do mundo e não apenas o de recebedor da que lhe seja transferida pelo professor* (Freire, 1996, p. 140, grifos do autor).

> *Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproximará da tendência emancipadora, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmos* (Imbernón, 2002, p. 34, 35).

Em outras palavras:

> *Quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo* (Freire, 1996, p. 140, grifo do autor).

O professor como sujeito, em seus momentos pedagógicos, ou de 'formação em serviço', tem sempre presente duas situações. Aquela em que estará com seus alunos, no papel de professor, e a situação presente, em que se coloca como educando, da qual participa também como sujeito. Assim, diante das situações-problema que enfrenta no cotidiano, vai atrás de algum conhecimento que possa lhe ajudar. Nessa situação precisa ter humildade diante do conhecimento, ou seja, desconfiar das teorias e técnicas milagrosas, e passar a fazer teoria a partir da prática, com 'reflexão sobre a ação', e usando a 'espiral da aprendizagem'.

> *Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estar demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo* (Freire, 1996, p. 30, 31).

Formador e formando, coordenador pedagógico e professor, ambos precisam exercitar a humildade diante do conhecimento que já possuem, e do desconhecimento que também possuem. A 'formação em serviço' envolverá tanto os estudos sobre o conhecimento já estabelecido, os chamados estudos teóricos, pedagógicos e disciplinares, quanto os estudos práticos, da 'espiral da aprendizagem' e da 'reflexão sobre a ação'. Essa atitude nos momentos pedagógicos refletirá também na aula.

> *O professor que pensa certo deixa transparente aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Dai que seja tão fundamental saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos no ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "do-discência" - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico* (Freire, 1996, p. 31).

Voltando à idéia de pensar certo, isso nos levará sem escapatória a olhar para os problemas sociais, fora, mas principalmente dentro da escola.

> *Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca* (Imbernón, 2002, p. 27).

A ética da sociedade tem sido colocada em questão. O uso das tecnologia, a maneira como se vem tratando a natureza, os modos como se organiza o capital, a produção e o trabalho, o valor que se dá à estética, a maneira como se trata o corpo humano, todas essas questões e a maneira de olhar para elas e analisá-las tem sofrido avanços numa velocidade que a formação inicial e os livros mais conhecidos não acompanham. Para ensinar certo é preciso que o professor seja quase um ativista social.

> *A dimensão educativa da profissão docente mostra-se mais concisa se se considera o processo de educação em relação aos sujeitos que caracterizam uma sociedade determinada no sentido de analisar em todos os problemas a referência á consciência coletiva e confrontar os comportamentos próprios com essa consciência coletiva, a fim de transformá-la segundo novos modelos de vida à luz do sistema de valores que se vai criando. [...] A função de "propor valores" é uma tarefa educativa complexa e as vezes contraditória* (Imbernón, 2002, p. 31, 32).

A verdadeira criticidade inclui o questionamento e postura reconstrutiva do professor em aula, levando a conscientização aos alunos, o que pressupõe que na 'formação em serviço' também haverá problematização das realidades.

> *Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. [...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais* (Freire, 1996, p. 115).

A criticidade na 'formação em serviço' é falsa, quando se pensa de forma crítica somente os conteúdos dos alunos, sem deixar espaço para o questionamento da própria vida do professor na escola, da 'formação em serviço', seus esquemas de funcionamento e organização, os papéis, responsabilidades e atribuições das pessoas nela envolvidos, o tempo e condições em geral que são dados ao professor. O futuro da vida do aluno de classes populares dependerá muito da escola que lhe daremos, durante tantos anos. Assim, questionar e subverter algumas regras, valores, ou acordos, que colocam limites e impedem mudanças, que podem fazer com que a escola seja uma resposta efetiva na vida desses alunos, é obrigatório dentro da postura crítica e libertadora.

Não basta que se una os três: 'formação em serviço' + teorias + prática, quando isso é feito somente no sentido pragmático de melhor fazer a escola que ai está, e ensinar a viver na sociedade dentro dos padrões estabelecidos, ou, com um conservadorismo que no máximo pensa em incluir na sociedade que temos hoje, quem puder, mesmo sabendo que isso tem dado como resultado maiorias com dificuldades até para sobreviver, e minorias de poderosos que esbanjam e gozam.

> *Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma 'ordem' desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século* (Freire, 1996, p. 113).

Olhar a natureza e a sociedade de forma crítica, estética e ética levará, sem alternativa, o pessoal da 'formação em serviço' a lutar por melhores condições de trabalho e, com isso, a transformação do ambiente escolar, organização, tempo, oportunidades, papéis... Para melhor servir o aluno, o professor precisa ter condições de trabalho. Lutar por elas é lutar pelas transformações na vida dos alunos. Assim, a racionalidade prática implica numa crítica, ética e social, e na desconstrução e reconstrução de todo o ambiente escolar, incluindo as oportunidades e condições para trabalhos pedagógicos, em direção à transformação na vida do aluno. A conscientização conseguida no diálogo com os educadores, e o caminhar na luta com solidariedade, senso de justiça, ética e estética, poderão dar e sustentar a auto-estima de todos, em busca do compromisso e das mudanças.

3.2.2. Resistências e Esperança

Observar as dificuldades que outras pessoas encontraram na luta pela mudança da escola pode nos ajudar a entender melhor os problemas práticos e reais da 'formação em serviço', quebrar falsas visões sobre escolas e situações ideais, e nos dar maior preparo, o que ajuda a manter a esperança.

Garcia (2003) escolheu duas escolas públicas em que o horário pedagógico funcionava bem. Observou-as durante quatro meses e constatou que ficavam muito nos trabalhos instrumentais. Faltava o aprofundamento nas reflexões, ou a descontextualização de que falam Prado e Valente (2002).

Mizukami e equipe (2002) trabalharam mais de quatro anos, em encontros semanais e presenciais, ajudando professores de uma escola pública na reflexão que faziam, sobre sua ação. Fez importantes avanços, mas constatou que caminhavam como se tivessem botas de chumbo (Mizukami et al, 2002, p. 196).

Peña (1999) analisou um bonito exemplo de luta pelas mudanças, baseado na implantação do sócio-construtivismo e da avaliação formativa, numa escola particular. Entendemos que a intenção de implantar a avaliação formativa implicou em posturas muito semelhantes às de 'espiral da aprendizagem' (Prado&Valente, 2002; Valente, 2002a), embora na experiência de Peña não tenham usado o computador. Ao refletir com o coletivo sobre a mudança evidenciou-se a necessidade de reorganização da escola e, com apoio da administração, foram criados novos papéis (coordenadores por área de conhecimento) momentos para encontros com e entre professores, atendimentos, contratação de assessorias, aulas extra, elaboração de novos materiais... (Peña, 1999, p.82)

Houve o sucesso das ações de formação e ocorreram mudanças naquele período (idem, p. 161), mas os resultados não atingiram a escola como um todo (Peña, 1999, p. 159). Os limites institucionais ainda não puderam ser quebrados e reconstruídos.

> *Ainda que os professores não tenham conseguido deslocar o eixo do ensino para a aprendizagem de uma só vez, aos poucos, foram percebendo os limites institucionais impostos, tanto dentro da escola como fora dela* (Peña, 1999, p.162).

Conclui que "*o desafio não tinha fim e representava um eterno recomeçar*" (Peña, 1999, p. 164). E, olhando para a mesma escola, alguns anos depois percebe que:

> *A escola, de uma maneira geral, ainda está estruturada para um ensino coletivo e homogêneo, para o conhecimento compartimentado em disciplinas: a quantidade de conteúdo ainda é primazia da escola* (idem, p. 165).

Peña afirma que as mudanças rumo ao sócio-construtivismo que desejavam demandam tempo, paciência, dinheiro...

> *Para desenvolver-se, o projeto de formação continuada necessita de condições de* ***tempo*** *e espaço, o que requer a existência de verbas especiais que atendam a essas exigências. Além disso, não é só o corpo docente que necessita de capacitação, mas toda a comunidade escolar, incluindo seus dirigentes* (Peña, 1999, p.167, **grifo meu**).

Almeida (2000) coordenou, atuou como formadora, e depois estudou o Programa de Educação Continuada da rede estadual de escolas do Estado de São Paulo, o PEC (subprojeto Informática na Educação). Conseguiu importantes conquistas práticas

- em relação à implantação do uso da informática nas escolas;
- em relação ao conhecimento de teorias educacionais;
- e em relação ao avanço na postura prática dos professores.

Encontrou também resistências e dificuldades. Depois de mais de um ano com oficinas de 4h semanais, abrangendo sete professores e um coordenador pedagógico, vinte das escolas não se dispuseram apresentar nenhum trabalho nos seminários que foram organizados para isso (Almeida, 2000, p. 44). De todas as análises conclui que é preciso envolver a escola como um todo e não somente alguns professores.

> *Em todas as escolas que visitei após a conclusão do PEC, observei um fato comum: o uso da sala de informática não parecia incorporado ao processo pedagógico e os indícios de mudanças na prática docente evidenciados durante a realização do PEC pareciam ter recuado em vez de continuar sua trajetória* (Almeida, 2000, p. 55).

Nossa salvação é a crença de que o ser humano (educador ou aprendiz) sente-se feliz quando consegue ambientes e oportunidades em que sai dessa mesmice e rotina, e passa a construir, é co-criador, ativo, participativo.

Quando Freire diz "*Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser*" (Freire, 1992, p. 100) e antes "*Por isso que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores*" (p. 97) mostra que apesar das estruturas castradoras, apesar das dificuldades, quando se conseguem estabelecer as condições para a HUMANIZAÇÃO todos gostam, aprovam, se comprometem, ficam felizes.

> *Os professores demonstraram satisfação em serem reconhecidos como responsáveis pela transformação da escola, revelaram-se capazes de desenvolver projetos com o uso do computador junto com seus alunos e tornaram-se verdadeiros parceiros dos capacitadores nessa caminhada* (Almeida, 2000, p. 46).

> *Uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor é a geração de processos de aprimoramento profissional coletivo* (Imbernón, 2002, p. 20).

Mesmo assim, cada pessoa é ambígua por que inclui também uma tendência à busca de facilidade e comodidade. Quando se implanta o uso de computadores, sempre há professores que preferem o uso de programas (*software*) para simples transmissão e cobrança de conteúdos, que não introduzem "*nenhuma outra mudança além da presença da tecnologia computacional"* (Almeida, 2000, p. 28), ou "*softwares do tipo instrucionista*", "*que apresentam o conteúdo segundo a metodologia usual de sala de aula" e que permitem o "ensino bancário*" (Almeida, 2000, p. 38). O mesmo acontece em atividades sem o

uso do computador. Professor e aluno gostam quando conseguem sair da mesmice, mas ao mesmo tempo resistem a isso e lutam pelo mais simples e mais fácil. Essa ambigüidade do ser humano e que se apresenta no professor, e no coletivo, cria uma tendência forte de acomodar os projetos inovadores (o uso do computador, atividades transversais, projetos), para momentos fora da aula, com o acompanhamento sendo feito pelo coordenador pedagógico, ou por um professor readaptado, um aluno monitor, ou outro, o que tira a novidade do centro da aula e permite que a maior parte das ações e tempos da relação entre alunos e professores recaia na tradicional passação de conteúdos.

A tabela 1 resume algumas das características dessas experiências que apresentamos até o momento, e outras que serão apresentadas e que buscaram descobrir como fazer a nova escola.

Tabela 1 – Experiências na Formação em Serviço de Professores

	Principal Característica	Professores	Tipo de Escola	Pessoas por escola envolvidas com o projeto	Horas por semana	internet / PC	Pesqui-sadores
Almeida (2000)	Informática na aula	PEB II	3 EE SP	8	4	5 PC	1
Araújo (2002)	Democracia e escola toda	PEB I	1 EE-M SP	33 em 50 professores	12	OK	+ /- 7
Garcia (2003)	HTPC PCP e professores	PEB I	2 EE-M SP	-	-	não	1
Peña (1999)	Avaliação	PEB II	Particular SP	Todos	+/- 4	não	0
Mizukami et al (2002)	Aprendizagem da docência	PEB I	1 EE SP	27 de 32 professores	4	não	6
Moreto (2002)	Formação em Serviço de Diretores	não	2 EM Campinas SP	Diretor	(?)	não	1

Araújo afirma que teve condições "*próximas das ideais*" (Araújo, 2002, p.154). Fez algo parecido com o que Peña queria e com o que Mizukami e equipe propuseram. Trabalhou com uma escola pública municipal. Conseguiu para ela grandes apoios da Secretaria da Educação e também bons convênios com universidades e institutos de pesquisa para desenvolver sua proposta de mudança da escola.

> *De tudo que já tinha estudado sobre formação em serviço, acreditava que tínhamos atingido condições próximas das ideais: uma capacitação em serviço que garantia pelo menos* ***doze horas semanais*** *de atividades remuneradas; a possibilidade de o professor desenvolver pesquisas relacionadas a sua prática docente; o respeito ao tempo de trabalho de cada docente e a possibilidade de adesão voluntária aos projetos [...]; uma base de assessoria acadêmica [...]; apoio e sustentação da Secretaria da Educação e da direção da escola para qualquer inovação político-pedagógica; garantia de recursos materiais, tecnológicos e de infra-estrutura para o pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola* (Araújo, 2002, p.83, **grifo meu**).

Ele imaginava que seu projeto, baseado nos "*ideais da democracia e da cidadania*" (p. 81), estivesse sendo desenvolvido com a consulta e co-participação de todas as pessoas e segmentos da escola: 'equipe gestora', professores, alunos, comunidade e que isso fosse o suficiente para caminhar com o processo de questionamento e renovação. Havia três tipos de assembléias: (1) de professores; (2) com toda a comunidade; (3) de classe; todas buscando que o projeto fosse mais democrático.

> *De acordo com Puig, as assembléias são o momento institucional da palavra e do diálogo, o momento em que o coletivo se reúne para refletir, para tomar consciência de si mesmo e para transformar tudo o que seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos e alunas, professores e professoras falem de tudo que lhes pareça pertinente para melhorar o trabalho na escola e nas salas de aula* (Araújo, 2002, p. 65).

Havia encontros de formação de professores com estudos, elaboração prática de planos de aula, trocas de experiências e discussão/reflexão. Havia assessoria individualizada, aos professores, na escola, bem como subprojetos específicos nas áreas de Orientação Sexual, Temática Ambiental na Escola e, Comunicação e Expressão. Havia também um subprojeto específico objetivando trabalhar com o computador em aula. Não havia ações de 'formação em serviço' usando recursos telemáticos. Mas, mesmo com tudo isso as resistências foram grandes. Ele diz "*o projeto foi sendo lentamente minado por parte considerável do grupo*" (p.153); e dentro de uma dessas assembléias o grupo decidiu por pedir que o "*projeto não continuasse*" (p. 153).

Difícil para quem está de fora entender exatamente o que aconteceu, mas talvez tenha faltado espaço para a discussão e reconstrução coletiva do próprio projeto de mudança. Discutindo o formato e as condições do próprio projeto de intervenção, talvez as mudanças fossem mais lentas, mas as tensões seriam menores. Esses acontecimentos só reforçam a necessidade do diálogo e da construção conjunta.

Eu também, em meu projeto inicial de pesquisa, em 2000, já considerava as resistências das escolas particulares com as quais trabalhei antes. Na 'implantação da informática na educação buscando repensar o papel da escola', conseguimos importantes avanços, mas depois de alguns anos tudo parecia tender a se acomodar dentro de mesmices e rotinas de trabalho. Naquelas escolas a 'formação em serviço' não possuía um plano ou sistematização. Era composta de cursos, palestras, oficinas, ou reuniões, que só aconteciam quando a direção entendia que eram necessários. Faltava espaço para reflexão e (re)construção conjunta.

Numa aula o professor é colocado como autoridade. Nas situações de 'formação em serviço', ou horário pedagógico, quem exerce o papel da autoridade pode ser o coordenador pedagógico, o diretor, um assessor contratado externo à escola, um acadêmico que faça parte de algum programa ou convênio, um convidado, parceiro, ou outro. Moreto (2002, p. 76) usa o termo "ministrar encontro" para indicar esse papel de autoridade. Esses momentos (cursos, horário pedagógico, capacitação, oficina, palestra e outros) são momentos estruturados. Possuem um horário predefinido, uma freqüência de ocorrência (1 vez por semana, ou outra), um conjunto definido de pessoas envolvidas, um local (espaço), e uma pessoa responsável.

No projeto CER o "planejamento, análise e avaliação" das ações de 'formação em serviço' dos professores era feito em reuniões com pessoas das 'equipes gestoras' das três escolas envolvidas mais este pesquisador. Nos denominávamos grupo [so-diretoria]. Nesse grupo ninguém tinha ou assumia essa autoridade. Eu não assumi esse papel. As diretoras tinham sim, alguma autoridade sobre as vices e coordenadoras de suas escolas, que muitas vezes estavam presentes, mas entre elas e eu havia alternância da autoridade. Também o tempo não era delimitado. O intervalo de tempo que circunscrevia nossos encontros não era delimitado por alguma força maior, como na aula, no HTPC, ou nos encontros do PEC/PUC-SP ou Mizukami/FAPESP/EE.

Essa liberdade e falta de estrutura acarretava vantagens e desvantagens. Todos gozavam da liberdade para chegar atrasado, alegar algum outro compromisso (justo ou não) para se negar na

participação, sair mais cedo por motivos diversos, ou simplesmente se ausentar. Isso dificultava muito a ocorrência de encontros, mas quando conseguíamos, as pessoas estavam ali com sua própria vontade. Todos assumiam a responsabilidade pelos rumos que a conversa tomava. Algumas vezes, diante de conflitos, controvérsias e melindres anteriores, aconteciam até posturas coletivas curiosas: ninguém queria tocar nos assuntos relativos à parceria e aos trabalhos cooperativos, e todos ficavam buscando alternativas na conversa vazia ou pessoal. Quando alguém propunha um viés de diálogo, nem sempre era prestigiado pelo grupo e assim, entre aprovações, descasos ou admirações, ia se formando o rumo dos diálogos. Havia propostas concretas de ação e reflexões que tinham sido preparadas anteriormente às reuniões e que eram apresentadas. Também nesses casos, as propostas precisavam encontrar respaldo no juízo das pessoas presentes e no contexto de suas escolas para que fossem aceitas na discussão. Muitas foram as tentativas de organização mais sistemática desses momentos, de minha parte e de parte das diretoras, mas não haveria outro caminho possível, além desta ação errante, desta disputa de prioridades e de pontos de vista, já que desejávamos respeitar os contextos de cada escola e a afirmação das pessoas, das equipes, assim como dos professores como sujeitos. Anotações de reuniões em que podem ser vistas as características apresentadas encontram-se no 'Anexo 2004.3.02' e também na msg 235 do 'Anexo - Mensagens Selecionadas do [so-diretoria]'.

No lado oposto, se temos a vantagem da estrutura e da ação mais organizada e planejada, temos também a inadequação dos diálogos, análises e ações e o descompromisso de alguns. "*Já vi gente dormindo em assessoramento*" (Moreto, 2002, p. 161).

> *Nenhuma educação [...] pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade. Tensa e dramática relação entre ambas, autoridade e liberdade, vivendo plenamente seus limites e suas possibilidades, aprendem sem tréguas, quase, a assumir-se como autoridade e como liberdade. É vivendo com lucidez a tensa relação entre autoridade e liberdade que ambas descobrem não serem necessariamente antagônicas uma da outra* (Freire, 2000, p. 34, 35).

A (re)educação de nós mesmos envolverá o diálogo amigo, a paciência e a solidariedade com todos e com o sistema. Por isso precisamos nos envolver com essa chamada "burocracia". Os processos de busca da nova escola comportam idas e voltas, mudanças e resistências, inovação e conservação, questionamento e aceitação. Talvez o ideal seja mesmo a negociação de cada compromisso, de cada momento estruturado, com seus participantes. Essa negociação começa pela liderança maior da escola e vai se estruturando numa rede de lideranças e compromissos.

3.2.3. A IMPORTÂNCIA DA DIREÇÃO OU LIDERANÇAS

> *A cultura de uma escola democrática [...] é fruto da construção coletiva. [...] Sua base assenta-se no diálogo e na participação. Nela, a administração está a serviço do processo de ensino e a participação de professores, alunos, funcionários expressa-se em todos os níveis* (Teixeira, 2001, p. 51).

Para mudar a escola será preciso conseguir uma sinergia de todas as forças envolvidas e possíveis de se envolver.

> *A democracia [...] por si mesma, não tem o poder de gerar igualdade e liberdade. É a ativa e presente atuação de todos os envolvidos que poderá garantir qualidade de*

> *vida mais humana e adequada às necessidades do grupo social. [...]Na escola, essa participação é o que caracteriza um verdadeiro processo educativo. Na escola quando não há participação não há educação.* (Militão, 2003, p. 17)

> *O diretor tem um papel fundamental como mobilizador e líder da escola (p. 117). [É o] gestor do projeto político-pedagógico, construído coletivamente por sua comunidade.* (Almeida, 2003, p. 118)

Almeida (2000) fala da necessidade do envolvimento dos pais e funcionários, mas deixa implícito que a participação da liderança maior (diretor ou equivalente), é o mais importante para o processo de mudança. Prova dessa ênfase é a quantidade de vezes de que fala do assunto: p. 46, 55, 56, 245, 248, 249, 250, 251 e 253. Fala do PEC/PUC-SP que foi um programa planejado no nível dos órgãos da Secretaria Estadual da Educação (SEE-SP), e envolvia muitas escolas. Houve uma parceria e um bom entrosamento entre a SEE-SP e a PUC-SP. A coordenação das ações ficou com a universidade. No decorrer do programa, nas avaliações sistemáticas que faziam (da proposta de mudança e 'formação em serviço'), ficou evidenciada a necessidade do envolvimento da direção das escolas. Devido à burocracia e inércia do sistema de ensino, as ações propostas para conscientizar e envolver os diretores das escolas, em relação ao programa e às mudanças que ele pretendia provocar, só foram aprovadas depois que o trabalho com os professores já havia terminado.

Quando contamos com o envolvimento da liderança maior, ela própria fará parte das articulações e ajudará a articular as demais lideranças, incluindo ai os pais e funcionários.

Na pesquisa-ação desenvolvida por Mizukami, e sua equipe, aconteceu algo semelhante. A universidade fez o projeto de intervenção, criou condições (apoio FAPESP) para que ele pudesse se desenvolver, negociou com a escola, mas durante o desenvolvimento da pesquisa-ação, a 'equipe gestora' não participava dos momentos de estudo e reflexão coordenados pelo pessoal da universidade e nem o pessoal da universidade participava dos HTPC ou dos momentos de planejamento e organização da escola. Essa dissociação entre as ações e avaliações pedagógicas e organizacionais vai contra o recomendado pelos autores já citados aqui (entre outros: Garcia, 1999, p.27 e 28). Mesmo o HTPC, horário da escola instituído para a reflexão pedagógica, era gerido de forma independente dos horários extra, garantidos pelo projeto da FAPESP entre escola e universidade.

"*É preciso deslocar o lócus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola*" (Candau apud Mizukami et al, 2002, p. 27). E isso foi feito naquela pesquisa-ação. As próprias autoras, em suas análises, mostram que a questão do entrosamento entre 'formação em serviço' e gestão escolar é crucial.

> *Os professores necessitam de apoio e liderança do diretor da escola, que tem de entender as implicações das políticas públicas e a dinâmica da aprendizagem do professor para aprender a ensinar de novas formas* (McDiarmid, apud Mizukami et al, 2002, p. 79).

> *Uma direção coerente é um aspecto crucial [...] tendo em vista que essa característica favorece a compreensão por parte dos professores quanto a iniciativas isoladas* [...] *Práticas de liderança escolar tem forte influência direta [... e indireta] na estrutura da escola* (Leithwood apud Mizukami et al, 2002, p. 87).

Tendo já claro que qualquer ação externa, da universidade ou dos sistemas de ensino ou outra instituição, deve acontecer coordenadamente com as ações da 'equipe gestora' das escolas, podemos nos deter um pouco na ação dessa equipe interna. Ela será decisiva para a mudança na escola.

> *São fatores fundamentais na constituição da cultura escolar: a existência de um grupo e a história desse grupo. Nesse processo, influem as características geográficas, sociais, econômicas e culturais do meio em que se localiza o estabelecimento. Nele têm papel decisivo os tipos de liderança, autoritária ou democrática, que estiveram à frente do grupo, ao longo do tempo* (Teixeira, 2001, p. 50).

Falamos em 'liderança maior' porque, em alguns casos observados, quem exercia o papel de liderança maior da escola não era o diretor. Observamos que, mesmo assim, quando outra pessoa assume de forma satisfatória esse papel de liderança, tudo pode funcionar bem. Essa anormalidade pode ter razões diferentes: razões pessoais, e que muitas vezes contrariam a ética; razões contextuais e transitórias, pois algumas vezes em virtude de concursos e remoções quem ocupa posto de direção sabe que estará na escola por pouco tempo; ou outras razões. Mesmo entendendo que a pessoa que estiver no cargo de diretor tem a obrigação moral de procurar assumir essa liderança, o que importa nos processos de mudança e inovação é que o coletivo não fique órfão, que o processo de transformação não se interrompa nem seja descontinuado, e que mesmo diante dos percalços do contexto da escola pública, não se deixe desandar a sinergia das forças.

Se, por um lado, é verdade que a mudança não anda sem a participação ativa e decidida da liderança maior, por outro, a liderança não consegue nada por si, sem a participação e ajuda de muitos outros atores sociais. Assim, é preciso que a liderança maior estimule a participação dos professores e outras lideranças.

> *Propugna-se um papel mais ativo do professor no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas de pesquisa de intervenção educacional [...]* (Imbernón, 2002, p. 40).

Heloisa Luck propõe que se use o termo gestão (educacional) para denominar um novo paradigma da liderança escolar, favorecendo o fortalecimento da democratização do processo pedagógico. Da mesma maneira que vimos constatando até aqui, ela parte do pressuposto de que se não houver uma sinergia coletiva, na escola, e no processo de mudança, muitas ações importantes e trabalhos conscientes e competentes, acabam se perdendo na complexidade do sistema.

> *Qualquer ação isolada tem demonstrado resultar em mero paliativo aos problemas enfrentados, e a falta de articulação entre eles explicaria casos de fracasso e falta de eficácia na efetivação de esforços e despesas para melhorar o ensino* (Luck, 1996).

Luck usa o termo "equipe de gestão da escola", para o que estamos chamando de 'equipe gestora'. A gestão educacional democrática e participativa é uma opção que se tem diante da evolução da idéia de democracia. Ela ajuda a despertar o professor e outros agentes para o compromisso com a educação e com o coletivo, dividindo com eles a tomada de decisões e a responsabilidade pela reconstrução da escola. Nessa visão, a liderança maior é vista como pessoa que busca estabelecer "*uma orientação transformadora a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem dialeticamente*" (Luck, 1996). A escola é vista como um organismo vivo, que cresce, avança, e pode retroceder. Isso significará dirigi-la não

impositivamente, mas a partir dela mesma, integradamente com a comunidade escolar. Cita cinco importantes aspectos dessa mudança de paradigma: (1) da ótica fragmentada para a ótica globalizadora (envolver a escola como um todo nas mudanças e reflexões); (2) da limitação da responsabilidade para sua expansão (buscar construir e consolidar novas lideranças, apoiar iniciativas, despertar compromisso); (3) de ação episódica para o processo contínuo (como na 'espiral da aprendizagem'); (4) da hierarquização e burocratização para a coordenação; (5) da ação individual para a coletiva.

Certamente esse é o tipo de gestão que pode levar à construção de uma nova escola. Mas, quem são as pessoas da 'equipe gestora'?

Na escola estadual paulista a 'equipe gestora' é formada pela diretora (ou diretor), vice-diretoras(es) e coordenadoras(es) pedagógicas(os). As escolas com muitas salas têm duas vice-diretoras e duas coordenadoras pedagógicas. O trabalho de gestão da escola deve ser feito em equipe e, embora cada um dos segmentos tenha um papel específico, muitas vezes eles se confundem e até podem ser invertidos, em função das competências, do contexto, da história e outros fatores. A diretora ingressa por meio de concurso público e o coordenador é eleito pelo conselho de escola, entre os professores concursados. Muitas vezes o conselho de escola é falso, no sentido de que seus componentes não assumem suas responsabilidades, e quem acaba determinando o coordenador a ser "eleito" é a própria diretora. As vices-diretoras são cargo de confiança da diretora.

As pessoas da 'equipe gestora' precisam ter as mesmas qualidades, atitudes e competências pedagógicas dos professores, e mais algumas administrativas, além de uma certa fluência nos conteúdos das disciplinas. Por isso elas também precisam de momentos e oportunidades para uma 'formação em serviço'.

> *Além disso, não é só o corpo docente que necessita de capacitação, mas toda a comunidade escolar, incluindo seus dirigentes* (Peña, 1999, p.167).

A 'formação em serviço' das pessoas da 'equipe gestora' deveria atender às mesmas características até aqui apontadas para a formação dos professores.

> *Não desmerecendo, em nenhum momento, a preparação docente concebida pelas agências formadoras, universidades, encontros acadêmicos e mesmo por órgãos técnicos oficiais, presume-se que a formação no interior da escola deveria abordar questões pertinentes à realidade da unidade em seu contexto particular e geral. Discussões, que, pressupõe-se, devem perparssar aspectos teóricos e práticos da rotina pedagógica da escola* (Garcia, 2003, p. 83).

Lançando mão também das tecnologias de informação e comunicação (computadores, internet e outros) como propõe Almeida, de modo que os gestores possam tecer "*suas próprias redes de inter-relações humanas e de conhecimentos*" (Almeida, 2003, p. 114). Como mostra a autora, as novas tecnologias permitem e auxiliam a parceria entre gestores e agentes externos de sua 'formação em serviço', sem afasta-los de seu contexto de atuação, e permitindo que os formadores acompanhem suas práticas internas à escola.

O que encontramos na escola estadual paulista, nestes anos, foram cursos de capacitação para gestores (chamado de Circuito Gestão), que, embora tivessem suas qualidades, não podem ser considerados uma 'formação em serviço' – aconteceram fora do contexto; constituíram-se de momentos isolados e não tiveram acompanhamento posterior; não partiram de situações verdadeiras do cotidiano dos educandos (no

caso, dirigentes das escolas). Além disso, as pessoas da 'equipe gestora' não participaram de nenhum outro esquema de 'formação em serviço'.

Na formação inicial (curso superior), não existe curso que prepare pessoas para o papel de coordenador pedagógico. Marisa Garcia (1995), discute a figura do coordenador pedagógico. Analisa o percurso histórico da função no Brasil, de 50 a 95. Estuda a gênese da função, pela legislação brasileira, principalmente no Estado e Município de SP. Mostra que esse papel é recente na escola, e por isso a cultura em torno dele ainda está se desenvolvendo, o que traz dificuldades.

A esse respeito podemos ver também o estudo de Moreto (2002) que avaliou a política implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas na questão da educação continuada dos Diretores de Escola, no período de 1994 a 2000.

As mesmas demandas internas e externas que desorganizam o horário pedagógico, no qual se dá a 'formação em serviço' dos professores, são também obstáculo para a reflexão e aperfeiçoamento em serviço, das pessoas da 'equipe gestora'. Os assessores da rede de educação (Supervisores de Ensino) são distantes, não freqüentam os horários pedagógicos, nem se apresentam informados sobre como os trabalhos se dão em cada escola. Eles também precisariam assumir um papel mais dialógico, desafiador e construtivo, diante das pessoas das 'equipes gestoras' das escolas.

> *Torna-se [...] importante a presença, na escola, de um profissional que possa observar os professores quando experienciam novas práticas, oferecendo sugestões e comentários não avaliativos* (Mizukami et al, 2002, p. 72, 73).

> *A responsabilidade do professor [... e] sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na 'falta' de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala* (Freire, 1996, p. 73).

As pessoas sentem-se muito isoladas na gestão das escolas e a solução para isso pode ser a parceria entre escolas e/ou a parceira com a universidade. As reuniões sistemáticas entre esses membros, de uma mesma escola, ou até de mais de uma escola, com ou sem a presença de assessores e pesquisadores, para o "planejamento, acompanhamento e avaliação" das ações da formação dos professores significa um grande avanço.

Vejamos então, como desenhar esses momentos educativos para professores. Quem coordena a 'formação em serviço' algumas vezes apresenta a tendência a repetir o modelo da aula conservadora. Esse formador age como se devesse ser o detentor do saber, trazendo tudo pronto, e propostas fechadas, e o professor, no papel de educando, se coloca como cumpridor de tarefas e obrigações, não assumindo seu papel de sujeito, com direito e responsabilidade pelo coletivo.

> *Os professores serão também gestores desse processo educativo. Portanto, o seu trabalho não poderá mais ser concebido isoladamente, mas sim em conjunto com os colegas e a partir de propostas mais amplas que extrapolam os limites de uma disciplina ou de uma sala de aula* (Valente, 1999b, p.45).

Apesar das dificuldades com sua própria formação, a 'equipe gestora' estará na coordenação dos momentos chamados pedagógicos da escola que constituem a 'formação em serviço' do professor. Numa atitude dialogal pode ir construindo sua competência junto com a formação dos professores (ver

figura 7 – Relação entre as espirais do professor, do formador e do aluno). Não pode colocar-se na posição de completo ignorante em relação aos conhecimentos disciplinares, nem precisa ter conhecimentos específicos profundos. Deve se colocar ao menos no nível de um aluno exemplar, nas disciplinas com as quais não tenha grande familiaridade. Por outro lado, buscando que aconteça a 'espiral da aprendizagem', irá cuidando também dos conhecimentos pedagógicos.

> *Ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva.* (Freire, 1996, p. 140)

Nos momento pedagógicos quem ocupa o papel de aluno é o professor. Quem cuida da formação do professor não pode se esquecer da TV, dos computadores e da internet, oferecendo conteúdos, mas principalmente desafiando os professores a elaborarem atividades que contem com esses meios.

> *O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante. Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la* (Freire, 1996, p. 157).

Citando Freire, Imbernón define o assessor externo como especialista que:

> *Analisa a prática educativa dos professores, mas quando, assumindo uma posição de igualdade e de colaboração, diagnóstica obstáculos, fornece ajuda e apoio ou participa com os professores, refletindo sobre sua prática. [...] O assessor deve ajudar a diagnosticar os obstáculos que esses professores encontram para chegar a sua 'própria solução contextualizada'* (Imbernón, 2002, p. 92).

Em nosso modo de entender, é a 'equipe gestora' quem deve coordenar a 'formação em serviço'. Mas isso não precisa ser feito de forma isolada. Pode contar com o apoio de assessores, pesquisadores e outros. Pode ser feita em conjunto, na parceria entre escolas. De qualquer modo, para que as ações organizativas da escola estejam em consonância com as reflexões sobre mudança, deve-se ter a ligação nos dois sentidos. As ações práticas da gestão ligadas às ações que serão propostas aos professores e com os professores em suas reuniões de formação e a 'formação em serviço' ligada às ações da escola, em geral.

3.2.4. FORMAÇÃO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

> *[...] é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente* (Nóvoa, 1995, p. 26).

Uma das dificuldades que encontramos na escola tradicional, e que queremos vencer, é o isolamento em que se encontram professores e até 'equipe gestora'. Embora exista, em geral, um clima amistoso e cordial entre os educadores, cada um só conhece superficialmente a ação do outro e raros são os trabalhos cooperativos, os intercâmbios e ajudas. Quando se procura o trabalho coletivo as dificuldades são grandes. As pessoas não estão preparadas para trabalharem em cooperação. Garcia em sua visão psicológica afirma que "*o amesquinhamento do homem moderno não pode ser explicado somente pela fraqueza da consciência individual*" (Garcia, 2003, p. 51). As obrigações do cotidiano e do trabalho levam as pessoas a se ocuparem todo o tempo, não sobrando oportunidades e disposição para a reflexão coletiva. Essa racionalidade instrumental invade os sujeitos e representa "*formas de poder anônimas, com elevada eficácia de regeneração*" (Garcia, 2003, p. 51). A saída para esse estado não é conseguida com um esforço individual. O individualismo acaba imperando em tantos momentos na escola porque há "*uma consciência danificada e aderente, que prioriza a auto-preservação individual*". "*A consciência danificada, não apenas confirma, mas tende a reclamar o exercício tutelar do poder sobre si*" (Garcia, 2003, p. 79). E não é isso o que desejamos. Desejamos a afirmação de cada um como sujeito. A subordinação e obediência são instrumentos do conservadorismo. Por isso é necessário que haja um esforço constante para a descoisificação da atuação do professor.

> *Isto supõe a atitude desafiadora da afirmação de uma autonomia coletiva por parte dos docentes contra a burocratização dos procedimentos atinentes à ação escolar e o "enquadramento" do espaço reservado à formação contínua dentro dessa lógica* (Garcia, 2003, p.74).

Quando as pessoas se colocam publicamente, nas reuniões pedagógicas, em momentos dedicados à reflexão em torno dos problemas escolares, usando do debate, e a "*formulação de juízos racionais e aplicáveis à vida coletiva [...] respeitando e preservando, simultaneamente, tanto os pontos de vista do interesse social comum, como a alteridade*" (Garcia, 2003, p. 51, 52) pode-se conseguir a emancipação. É uma obra coletiva "*necessariamente ancorada na interlocução plural e polêmica de opiniões e juízos*" (Garcia, 2003, p.51). Daí a necessidade da construção da comunidade escolar.

> *A formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais* (Imbernón, 2002, p. 49).

> *Os professores necessitam pertencer a uma comunidade de colegas que influencie fortemente suas tentativas de repensar ou mudar suas práticas ou mesmo de aprender novas práticas* (Mc Diarmid apud Mizukami et al, 2002, p. 79).

> *Esse novo conceito de formação traz consigo um conceito de autonomia na colegialidade, e a autonomia de cada um dos professores e professoras só é compatível se vinculada a um projeto comum [...]* (Imbernón, 2002, p. 106).

Conviver dentro da mesma escola, lecionar para os mesmos alunos, e freqüentar os horários pedagógicos não implica na existência de comunidade. A comunidade existirá na medida em que as pessoas se colocarem publicamente, escutarem e derem atenção às falas dos colegas. A comunidade se caracterizará

pela solidariedade entre as pessoas, pela riqueza das trocas e pelos trabalhos cooperativos, respeitando-se as individualidades.

A formação e o desenvolvimento da comunidade irá ajudar para que cada sujeito se assuma, vá se descobrindo e se construa. Na comunidade sadia cada sujeito encontra espaço para 'ser'. Nela é favorecida a alteridade. No sentido inverso, quem coordena grupos e quer favorecer o desenvolvimento das relações comunitárias, precisa estar atento e trabalhar nas relações interpessoais, para favorecer as identidades e evitar a anulação das diferenças e características de cada pessoa ou subgrupo.

> *[A] pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e o individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades* (Adorno, apud Garcia, 2003, p. 78)

> *Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo "conquistá-los", não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam "conquistar-me". [...] É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade* (Freire, 1996, p.152).

Quando se fala na implantação de novidades, na busca de mudanças na escola, com mais razão ainda é preciso que se tenha a comunidade, para abonar e consolidar as mudanças e inovações.

> *A novidade precisa ser trazida para dentro da Escola e compreendida por toda a comunidade escolar* (Freire&Prado, 1999, p. 128).

As autoras falam da implantação da informática na educação, mas a idéia vale para qualquer inovação pedagógica.

Mizukami também fala da formação de comunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores e propõe:

> *Que os professores* ***descrevam e objetivem para o grupo*** *suas experiências de sala de aula, indicando seus significados e ouvindo significados atribuídos por outros, como '****outras lentes'*** *pelas quais seu trabalho pode ser lido* (Mizukami et al, 2002, p. 96, **grifos meus**).

Retomando a idéia de 'espiral da aprendizagem', no contexto da 'formação em serviço', os formadores podem pedir aos professores que façam planos relativos às suas futuras atividades em aula, e depois, que reflitam sobre esses planos individualmente e no coletivo. Do ponto de vista prático, o formador deve organizar encontros em que os professores apresentem esses planos aos colegas. O que se deseja, inicialmente, é que o professor registre seus planos, de forma escrita, mais completa, descritiva e analítica, no lugar de fazê-los mentalmente, com registros de fragmentos, como é mais comum. Os encontros para apresentação de planos terão múltipla função. Primeiramente, servirão para incentivar os registros e com eles a reflexão sobre a futura ação em aula. Para apresentar aos colegas, o professor terá que organizar melhor seu plano, terá que se preparar para essa apresentação. Depois, durante a apresentação as incoerências, os elementos imaginados mas não declarados, ou esquecidos, serão evidenciados, e até novas idéias poderão surgir. Finalmente, os professores que ficam na posição de espectadores das apresentações

de outros, também farão análises, tirarão idéias novas e acabarão se animando a também fazer experiências inovadoras. Ou seja, criar encontros para apresentação de planos irá proporcionar reflexão de várias formas, e em diferenciados sujeitos – tanto nos mais dinâmicos e inovadores, quanto nos mais conservadores ou acomodados.

Para a continuidade da 'espiral da aprendizagem', podem ser organizados novos encontros, em diversos formatos, para apresentação de resultados ou relatos, para trocas e até para trabalhos conjuntos. Novamente o professor que se preparar para apresentar os resultados que obteve em aula, com suas ações, estará criando registros e fazendo análises e reflexões individuais. Durante a apresentação, haverá as mesmas provocações, tanto no apresentador como nos espectadores. Quando os trabalhos são planejados-desenvolvidos-acompanhados-e-relatados em equipe, tudo fica mais rico. Criar momentos de apresentação, tanto para o antes (planos), como para o depois (representação da ação e dos resultados), são estratégias possíveis para quem coordena a 'formação em serviço' dos professores, e que ajudam a criar compromisso com a escola e com o aluno, animam o individual e o coletivo e podem servir para valorizar ações inovadoras e positivas.

Mas existem outras visões e sentidos para a palavra comunidade. Almeida fala de apoios externos.

> *É preciso aprender a criar comunidades ou culturas colaborativas e cooperativas de aprendizagem, interação e intercâmbio, que assumam a responsabilidade pela própria formação em seus contextos, buscando apoios externos com o uso de recursos da Educação a Distância - EaD, para atender às suas necessidades relacionadas com suas problemáticas e com sua emancipação* (Almeida, 2000, p.253).

Como poderíamos conciliar o apoio externo com a necessidade de: (1) se envolver a escola como um todo, no movimento de mudanças, e (2) relacionar as reflexões coletivas da 'formação em serviço' com a organização e gestão escolar? Existem comunidades de aprendizagem colaborativas que funcionam independentemente do coletivo escolar, e da gestão escolar. Algumas usam recursos de EAD e internet (grupo-de-diálogo, cursos "*e-learning*", fóruns de discussão e outros). Algumas dessas comunidades conjugam ações à distância e ações presenciais. Essas comunidades de aprendizagem podem ajudar muito no desenvolvimento dos educadores, por possibilitarem a troca de informações selecionadas, troca de relatos sobre práticas, reflexões, debates e outros tipos de interação mas não servem como alternativa para a organização da 'formação em serviço' do coletivo escolar, a menos que haja negociações prévias e que os dois lados concordem em "planejar, acompanhar e depurar" seus processos de formação em cooperação. Isto quer dizer que a 'equipe gestora' deve conhecer e participar do "planejamento, acompanhamento e depuração" da comunidade externa (a distância ou mista), ainda que não a coordene, e, no sentido inverso, os coordenadores da comunidade externa devem conhecer e participar do "planejamento, acompanhamento e depuração" das demais ações que compõe a 'formação em serviço' de uma unidade escolar, internas ou não, presenciais ou não. Caso isso não seja possível, as comunidades externas (a distância, presenciais ou mistas: grupos, parcerias, cursos, ou outro) também são válidas, mas não podem substituir a 'formação em serviço'.

> *Quando se fala em formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação. Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e*

> *procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégia, os protagonistas e os propósitos da formação. A formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores (Imbernón, 2002, p. 80).*

> *[O paradigma colaborativo] aposta em novos valores. Em vez da independência, propor a interdependência; em vez do corporativismo profissional, a abertura profissional; em vez do isolamento, a comunicação; em vez da privacidade do ato educativo, propor que ele seja público; em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção externa, a auto-regulação e crítica colaborativa (Imbernón, 2002, p. 81).*

> *A partir desse enfoque, a formação dos docentes converte-se em um processo de autodeterminação baseado no diálogo (Imbernón, 2002, p. 82).*

> *A 'formação baseada nas instituições educativas' supõe manter uma constante pesquisa colaborativa e obter um consenso para o desenvolvimento da organização, com uma confrontação e uma tensão que não permitem relaxar ou baixar a guarda ante as condições socioprofissionais (Imbernón, 2002, p. 21).*

Há vantagens na parceria entre universidade e escola de 'ensino fundamental e médio', em que os acadêmicos podem contribuir com o seu conhecimento em pesquisa, e o pessoal da escola de 'ensino fundamental e médio' com seu conhecimento da prática pedagógica. "*Interagindo esses dois grupos podem aprender novas formas de pensar suas práticas e, simultaneamente, criar conhecimento sobre o ensino*" (Mizukami et al, 2002, p. 96).

> *Esse protagonismo coletivo, e portanto institucional implica em uma nova concepção de instituição e formação: como uma organização mais autônoma, entendida como autonomia compartilhada por todos que intervêm no processo educativo, e não como descentralização competitiva, a partir do desenvolvimento de uma determinada cultura de colaboração, imerso em um contexto profissional concreto, em relação com outras instituições* (Imbernón, 2002, p. 22).

Imbernón nos fala que após 1985 surgiram sugestões para a parceria entre escola de 'ensino fundamental e médio' e universidade, buscando: "*encontrar respostas para os problemas da escola e da sala de aula*" (Imbernón, 2002, p. 74). Fala ai das possibilidades da pesquisa-ação que é boa para a escola e para a universidade. O professor detecta e resolve os problemas de seu cotidiano escolar e pode crescer com isso. Assinala alguns elementos que podem configurar tal processo:

> *(a) Os professores e professoras identificam um problema ou um tema de seu interesse a partir de uma observação ou uma conversa reflexiva. (b) Propõem formas diferentes de recolher a informação sobre o problema inicial que pode implicar tanto um estudo bibliográfico como partir dos dados obtidos em sala de aula ou na escola. (c) Esses dados são analisados individualmente ou em grupo. (d) Por fim, são realizadas as mudanças pertinentes. (e) E volta-se a obter novos dados e idéias para analisar os efeitos da intervenção realizada e continuar o processo de formação a partir da prática* (Imbernón, 2002, p. 75).

Assim, podemos voltar à 'espiral da aprendizagem', e às idéias de contextualização e descontextualização, agora envolvendo pessoas de dentro da escola (gestores, professores e outras lideranças) e pessoas de fora dela (supervisores, pesquisadores, formadores, assessores...), ações diferenciadas, mas todas coordenadas formando um só processo, de emancipação e de busca da melhor forma de se fazer a escola, e aquela escola.

> *A qualidade não está unicamente no conteúdo, e sim na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do formador ou professor/a, no material que se utiliza (Imbernón, 2002, p. 99).*

3.2.5. TEMPOS, CONDIÇÕES E OPORTUNIDADES

> *O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida [...]. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) têm papel decisivo nesse desenvolvimento. [...] Concluindo, a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo* (Imbernón, 2002, p. 44).

Fala-se em mudança de metodologia, do papel do professor, do papel do aluno, do currículo, das relações entre os educadores, das relações com assessores externos, de novas tecnologias e de se descobrir novas maneiras de fazer a escola, dentro da reflexão crítica e coletiva, mas isso demanda tempo e depende das condições de trabalho e das oportunidades que o ambiente escolar possibilitará. Para Militão (2003) a burocratização é o inverso do processo de mudança e inovação.

> *Os professores e outros profissionais que trabalham na escola, sofrendo o mesmo processo de burocratização, sentem-se incapazes de propor qualquer tipo de alteração na situação. Ao mesmo tempo em que podem ser considerados vítimas do processo, são considerados pelas famílias e pelos que olham para a escola com algum interesse, como responsáveis pela situação e julgados culpados pelo mau desempenho da escola. O desprestígio dos trabalhadores de educação é resultado de múltiplos fatores de ordem macrosocial e política* (Militão, 2003, p. 22)

É preciso compreender esta falta de condições. O excesso de burocracia, as demandas externas de última hora e fora de contexto, e a falta de situações onde o professor possa realmente refletir sobre sua aula, discutir com seus pares e transformar isso em ações, mediante planejamento, vai provocando uma atitude de passividade e de conformismo. Leva os professores a ficarem passivos, desestimulando-os ao compromisso. Numa atitude de comodismo, simplesmente obedecem ao que é pedido, ainda que não faça parte de seus planos e sonhos. Como forma de defesa, em relação à situação existente, o professor passa a deixar de lado os seus sonhos e projetos.

Vários são os projetos de inovação que não puderam desenvolver seu potencial devido à falta de tempo, condições e oportunidades. Prado e Valente (2002) apontam as limitações que a estrutura escolar impôs no uso de ambientes telemáticos de aprendizagem (usaram o Teleduc), com a estratégia do 'estar junto virtual', no contexto de formação de professores, para o uso da informática, e a busca da 'reflexão sobre a ação' pedagógica.

> *Existem limitações de **tempo** e espaço decorrentes da estrutura e da organização do sistema da escola que impedem ao formador desenvolver ações sistemáticas e intencionais que favoreçam o desencadeamento de níveis mais abrangentes e profundos de reflexão. Nessa estrutura, é praticamente impossível estabelecer o movimento do ciclo da prática pedagógica, propiciando a compreensão da prática e a sua reconstrução* (Prado&Valente, 2002, p. 44, **grifo meu**).

Outro projeto que podemos tomar como exemplo de rede interativa de cooperação e colaboração entre pesquisadores da universidade e educadores da escola é o Projeto PRÁXIS da PUCSP-OEA. Partiu de uma concepção bem atual.

> *A metodologia da **formação** se desenvolve **em serviço**, integrando modalidades de **educação presencial e a distância**, tendo como referência a Práxis, ou seja, a articulação teoria-prática para a potencialização da construção da mudança na escola* (Almeida, 2002a, p. 82, **grifos meus**).

As dificuldades encontradas residiram, na estrutura de organização e funcionamento da escola. Os professores não tinham oportunidades (tempo) para as interações (reflexão e trabalho pedagógico), nem no presencial nem a distância.

> *Prevalecia a imposição do espaço como localidade e do **tempo** restrito da aula e da permanência no laboratório* [sala de informática]. *Os horários disponíveis para acesso aos computadores continuavam escassos* (Almeida, 2002a, p. 83, **grifo meu**)

É importante que sejam criadas oportunidades (espaços, tempos, planos, recursos...) para que ações inovadoras e que deram bons resultados sejam apresentadas para o coletivo. Nesses momentos de apresentação as pessoas são valorizadas, melhora a auto-estima, são momentos que provocam uma preparação anterior, um comprometimento maior, e uma auto-reflexão na apresentação. Quem assiste se anima a também fazer experiências inovadoras como aquela, articula outras idéias, encontra tempo para auto-reflexão enquanto assiste a apresentação do outro.

Garcia (2003) apresentou seus resultados em relação a um coletivo que se reunia duas vezes por semana, das 12h05 às 13h05, horário que se intercalava entre as aulas da manhã e da tarde, para professores que muitas vezes tinham aula também à noite, sem se mencionar em que horário eles haveriam de almoçar, nesses dias. Possivelmente muitos desses professores dispunham de alguma aula vaga, nas vizinhanças desses horários, e alguns talvez não tivessem aulas pela manhã, e outros pela tarde. Situações como essa são freqüentes. Além de se ter pouco tempo para o trabalho pedagógico, ele acaba se situando entre outras atividades (aulas), que normalmente demandam muito do professor: relação com público numeroso, responsabilidade, resolução de conflitos, e preparação. Dessa maneira a atividade reflexiva fica bastante prejudicada e até impossibilitada.

> *Os profissionais que o freqüentam não se mencionam dispostos a refazer seus papéis, a aprender de modo diferente, a aceitar o estranho, o diverso, a flexionar sua própria identidade* (Garcia, 2003, p. 98).

No projeto CER, as 'equipes gestoras' relataram também a dificuldade que tinham, todo começo de ano, para definirem um horário para o trabalho pedagógico que pudesse contemplar a todos os professores. Mesmo assim, muitos professores precisavam chegar atrasado, alguns saiam antes, outros

faziam acordos para não participar. Entre os presentes, semanalmente, o tempo era pouco e tinham dificuldade para bem aproveitá-lo. As reflexões mais aprofundadas não acontecem sem que se tenha uma certa **paz**. Era pedido aos professores que fizessem e trocassem registros em forma de texto, relatando sua prática, suas intenções, suas dificuldades, sonhos, planos etc. para enviarem ao grupo via internet, em forma de mensagem. Algumas vezes eram pedidos registros para serem apresentados no presencial, mesmo. Embora apresentassem muita resistência para fazer esses registros, alegando impossibilidade ou falta de tempo, em outras vezes faziam uso de seu tempo em casa, respondendo as solicitações e até mesmo por iniciativa própria. Percebe-se nessas contradições que realmente o professor procurava momentos de maior paz e concentração para poder refletir e elaborar seus registros. Conclui-se também que havia interesse espontâneo.

Mizukami et al argumentam que:

> *[...] os professores necessitam **tempo e oportunidades** significativas de aprendizagem, de forma que possam repensar seus papéis em sala de aula e suas práticas pedagógicas e vencer resistências* (Mizukami et al, 2002, p. 73, **grifo meu**).

As autoras, citando seus estudos e o de autores norte americanos (McDiarmid) mostram que a reflexão deve ser sistemática:

> *Para obter tempo e espaço mental, o desenvolvimento profissional deve ser redefinido como parte central do ensino, não podendo consistir em tarefas esporádicas e externas* (Mizukami et al, 2002, p.74).

Na situação que Peña observou, a reflexão crítica foi fazendo com que a escola abrisse novos espaços para o trabalho pedagógico. Ao refletir com o coletivo sobre a mudança evidenciou-se a necessidade de reorganização da escola e, com apoio da administração, foram criados novos papéis (coordenadores por área de conhecimento) momentos para encontros com e entre professores, atendimentos, contratação de assessorias, aulas extra, elaboração de novos materiais... (Peña, 1999, p.82).

A pesquisadora afirma que essa mudança demanda tempo, paciência, dinheiro...

> *Para desenvolver-se, o projeto de formação continuada necessita de condições de tempo e espaço, o que requer a existência de verbas especiais que atendam a essas exigências* (Peña, 1999, p.167).

Muitos são os fatores que se sobrepõem e se entrelaçam, pressionando todos para a mesmice ou, nas melhores hipóteses, o desenvolvimento e organização dentro da racionalização instrumental, mas não crítica. Imbernón também fala disso:

> *as condições de trabalho em que [o educador] exerce sua profissão são o núcleo fundamental [e depois de enumerar muitas causas e condições, justifica] tudo isso adormeceu um coletivo que, com freqüência, se sente incapaz de inovar, perdendo assim a capacidade de gerar novo conhecimento pedagógico* (Imbernón, 2002, p. 20).

Vamos então enumerar esses fatores.

Primeiro - a pressão política da sociedade em que os educadores, alunos e pais se inserem, que os empurra inconscientemente para a razão instrumental. No inconsciente, parece a todos que o certo é seguir o modelo mais aceito e praticado. A cada momento é um segmento que cobra o **conservadorismo e o pragmatismo instrumental** dos outros segmentos - 'equipe gestora'; professores; alunos; pais.

Segundo - as dificuldades naturais da **gestão de coisas públicas**, tal como:

- exigências burocráticas (concorrências, prestações de contas);
- desonestidades ou negligência;
- remuneração de ausências e outros benefícios sociais até aos descomprometidos, em casos mal justificados, e ao mesmo tempo, impedimento de retribuição aos mais empenhados e comprometidos;
- lentidão e dificuldade tanto na dispensa nos casos problemáticos como na contratação;
- direitos adquiridos e que muitas vezes contrariam os interesses coletivos;
- atrasos na liberação de verbas já aprovadas, o que acaba fazendo com que somente fornecedores que trabalham com maiores taxas de lucratividade aceitem esses riscos;

Terceiro - as enormes carências do **sistema educacional** público, tais como:

- falta de recursos para melhor remuneração aos educadores;
- falta de funcionários;
- remoções e transferências de funcionários privilegiam os direitos de alguns indivíduos e desfavorecem a escola;
- escassez de materiais, suprimentos, manutenções... ;
- escassez de equipamentos;

O salário médio do professor iniciante no Brasil, baseado no poder de paridade de compra, é um dos menores no mundo (oito vezes menor do que aquele pago nos países que mais valorizam o professor!!) (Maranhão, 2003). Isso leva muitos professores a cumprirem jornada tripla. Nesses casos tornam-se inviáveis o estudo, a preparação do trabalho a ser desenvolvido em aula, e a reflexão pedagógica, em outros espaços que não sejam os da escola. Mesmo nesses horários, quem cumpre jornada tripla está esgotado e não quer saber de complicações.

> *Para piorar, entre 43 países, o Brasil tem a sexta maior média de alunos/professor (28,9) no ensino fundamental e a maior no ensino médio (38,6). O máximo recomendado pela Unesco e Organização Internacional do Trabalho se situa entre 20 e 30 alunos/professor* (Maranhão, 2003).

A conseqüência dessa falta de condições é o que em geral se encontra nas escolas. Pesquisa mostra a fala comum de quem vive dentro da escola.

> *É normal não cumprir o ano letivo; é normal perder de 30% a 40% dos alunos sem que eles adquiram os conhecimentos para prosseguir os estudos/ - / é normal enturmar alunos em classes onde eles não conseguem acompanhar o conteúdo e os ritmos dos trabalhos/ - / é normal passar dever de casa que necessita da ajuda dos pais, mesmo sabendo que eles não podem ajudar/ - / é normal começar o ano letivo sem professores designados para as turmas/ - / é normal destacar professores sem habilitação para lecionar e sem conhecimentos elementares de Português ou Matemática/ - / é normal operar escolas sem coordenação pedagógica, sem bibliotecas ou sem livros nas bibliotecas/ - / é normal culpar os alunos e pais pelo fracasso dos filhos."* (Gall, 2002).

Num efeito de segunda ordem existe a desvalorização dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas (Matemática, Português...). Entre os alunos que escolhem esses cursos há uma concentração daqueles que vêm de famílias com baixa ou nula escolaridade, e de famílias de baixa renda.

> *Interessante notar que o ensino superior se expandiu refletindo a exclusão social, o descaso com a educação e a queda vertiginosa de prestígio do magistério: alunos de baixa renda, vítimas das deficiências na rede pública, optaram por carreiras menos disputadas. Isso não significa que não tenham gabarito para se transformarem em bons professores: ao contrário, há os que optam pelo magistério justo porque, vivendo em famílias com baixa escolaridade, alimentaram o ideal de trabalhar pela educação. Quero dizer é que já é tempo de investirmos mais na qualidade das licenciaturas e cursos de formação de professores. Assim, superaríamos, em parte, outro problema: a inexperiência. Cerca de 35% dos que lecionam da 1.ª à 6.ª séries têm menos de 30 anos (e 71,1%, menos de 40)* (Maranhão, 2003).

Mais de noventa por cento dos docentes são mulheres, o que pode ser relacionado com a realidade brasileira, onde as "*ocupações exercidas prioritariamente por mulheres correspondem, quase sempre, a uma remuneração menor que a daquelas exercidas pelo sexo masculino*" (Maranhão, 2003). Olhando as pesquisas, percebe-se que existe também segregação racial: "*os negros se concentraram em níveis que exigiam menor qualificação*" (Maranhão, 2003). Mas as condições ruins afetam a todos.

> *Pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação revela que 65,3% das escolas públicas de ensino médio carecem de recursos pedagógicos, como 53,2% das de 8.ª série e 46,2% das que oferecem o primeiro ciclo. Em 73,5% destas, os recursos financeiros são escassos, como em 85,1% das de 8.ª série e 87,2% das de ensino médio* (Maranhão, 2003).

O estresse causado por essa falta geral de condições, afeta a todos. O desprestígio, a falta de reconhecimento à dedicação, as jornadas semanais de até 60h em aula, a falta de perspectivas, a insegurança, o progresso lento dos alunos... Muitas coisas vão colaborando para o enfraquecimento do professor como sujeito, e consequentemente pioram as oportunidades de desenvolvimento do aluno. Com as pessoas da 'equipe gestora' não é muito diferente.

Quarto - as más condições de vida das **classes populares** que freqüentam a escola pública, e que causam ausências freqüentes, falta de apoio no lar, falta de material do aluno, falta de auto-determinação, falta de educação (em muitos casos), violência...

Quinto - a própria **complexidade da ação educativa**, envolvendo conhecimento específico, trabalho pedagógico, e psicologia pessoal e grupal, tudo isso relacionado com o social, histórico, contextual... Deve-se admitir que ser um educador crítico exige muitas competências e é uma profissão bastante complexa, embora remunere menos do que outras profissões de igual complexidade.

Sexto - algumas políticas públicas da educação têm contribuído mais para a racionalidade instrumental do que para a racionalidade crítica:

- os exames padronizados (ENEM[31], SARESP[32]...) acabam fazendo com que os professores direcionem suas ações mais para a resolução de problemas padrão e para respostas iguais às dos livros, o que não contribui para o desenvolvimento de competências para situações reais;
- oficinas pedagógicas ou cursos de capacitação que não se relacionam e não se entrelaçam com o contexto e o cotidiano escolar, e/ou que não envolvem o coletivo de educadores da escola;
- falta de continuidade nas ações;
- falta de relacionamento entre ações isoladas.

[31] ENEM = Exame Nacional do Ensino Médio
[32] SARESP = Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

Enfim, não podemos ignorar todos esses fatores, que a cada momento contribuem para a frustração, a falta de compromisso ou a mesmice e a alienação. É preciso que cada um assuma a sua cota de responsabilidade.

> *É verdade que as inovações introduzem-se lentamente no campo educacional, mas, além dessa lentidão endêmica, não podemos ignorar outros fatores: o ambiente de trabalho dos professores, o clima e o incentivo profissional, a formação tão padronizada que eles recebem, [...], o baixo prestígio profissional, a atomização e o isolamento forçado pela estrutura [...]* (Imbernón, 2002, p. 19).

A previsão estrutural de tempo para estudo, trabalho pedagógico conjunto e reflexão, é um desafio que deve ser resolvido com políticas públicas.

> *[Este é um] desafio crítico para todos os envolvidos com definição, implementação e avaliação de políticas públicas [...] Conseguir tempo e oportunidades especiais para o desenvolvimento do professor, já que este não pode simplesmente parar de ensinar para se dedicar a aprender e a refletir. Portanto, é necessário garantir a ele essas condições para o desenvolvimento de conhecimento e da metodologia necessários à criação de situações de ensino que propiciem aprendizagem significativa a todos os alunos* (Mizukami, 2003, p.77).

Trazemos aqui a denúncia de que as estruturas estão a dificultar as mudanças necessárias, na esperança de conseguir eco nas instâncias maiores, que decidem as políticas públicas da educação, mas, por outro lado, temos também presente que qualquer que seja o ambiente e as condições, sempre há muito que ser feito. A esse exemplo colocamos algumas citações.

> *Ninguém supera a fraqueza sem reconhecê-la. [...] É por isso que uma das condições para a continuidade da briga contra o poder que nos domina é reconhecer-nos perdendo a luta, mas não vencidos* (Freire, 2000, p. 47, grifos do autor).

> *É isso que nos leva, de um lado à recusa ao ensino bancário, de outro, a compreender que apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer [...] e pode dar a volta por cima* (Freire, 1996, 27).

> *Entretanto a postura do professor tanto pode ser de adaptação aos condicionamentos impostos pelos contextos preestabelecidos da rotina regulamentada, das condições de trabalho medíocres e do modelo normativo de transmissão, como pode caracterizar-se segundo uma ótica crítico-reflexiva que favorece sua emancipação, seu desenvolvimento profissional e sua capacidade de tomar decisões, permitindo-lhe intervir no âmbito das diferentes dimensões que influenciam sua prática com a sabedoria de quem identifica o momento propício para avançar e recuar* (Almeida, 2002a, p. 78).

> *Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta* (Freire, 2000, p. 54).

> *A mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro. A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação* (Imbernón, 2002, p. 16).

Depois que nos surpreendemos com essa falta de condições, depois que nos frustramos com tais dificuldades, depois de conviver com problemas que são sistêmicos, podemos assumir uma postura de maior maturidade para a luta, enfrentando a falta de condições de trabalho como parte do processo de desafio da construção da 'escola cidadã'.

No próximo item veremos como as ferramentas tecnológicas podem nos ajudar nesse processo de libertação do professor e da escola.

3.3. FERRAMENTAS E MEIOS

> *Uma das qualidades mais urgentes que precisamos forjar em nós nos dias que passam e sem a qual dificilmente podemos estar, de um lado, sequer mais ou menos à altura de nosso tempo, de outro, compreender adolescentes e jovens, é a capacidade crítica, jamais 'sonolenta', sempre desperta à inteligência do* ***novo****. [...] O que ocorre é que há etapas nas culturas, em que as mudanças se dão de maneira acelerada. É o que se verifica hoje. As revoluções tecnológicas encurtam o tempo entre uma e outra mudança. O bisneto dos fins do século passado, repetia, nos grandes traços no que tange às formas culturais de valorar, de expressar o mundo, de falar, seu bisavô. Hoje, numa mesma família, nas sociedades mais complexas, o filho mais novo não repete o irmão mais velho, o que dificulta as relações entre pais, mães, filhas e filhos.[...] Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar* ***o risco****, estimule mulheres e homens a assumi-lo* (Freire, 2000, p. 30, **grifos meus**).

Como Paulo Freire acreditamos que não há porque negar o risco. Escola é lugar para se aprender, e por isso o desafio e a dúvida são combustíveis para a viagem de alunos e professores. Já faz tempo que autores concordam que a introdução do uso de computadores na escola, e o questionamento sobre a forma com que eles serão usados em cada situação podem nos ajudar a sair da mesmice e do conservadorismo, nos provocando, mesmo em aspectos que dele não dependam. O que tem sido proposto é a revisão do processo de ensino e aprendizagem em função do uso do computador e mais recentemente da internet. Na perspectiva construcionista (Papert, 1994; Valente, 1993) "*colaboram de forma integrada o computador e outros materiais didáticos para a ocorrência de situações significativas de aprendizagem*" (Freire&Prado, 1999, p. 114).

Também na 'formação em serviço' de professores (e de outros educadores), o uso de computadores ajudará a provocar o questionamento e revisão dos papéis, das atividades e do olhar pedagógico. O computador, a internet e outras novas tecnologias colaboram para a criação de novas situações de aprendizagem. Podem bem ser usados para manter o ensino tradicional, a escola fordista, reprodutiva e voltada para os vestibulares de questões padronizadas e fechadas, ou, para descobrir a 'escola cidadã' que queremos. É interessante que se tenha claro que buscaremos uma escola diferente porque assim o desejamos, e não porque os computadores nos levam para esse lado. Como diz Almeida:

> *As TI* [Tecnologias da Informação] *podem ser usadas tanto para a reprodução do conhecimento e* ***dominação do homem*** *como para* ***sua emancipação****. Portanto o equívoco poderá continuar existindo, uma vez que as TI apenas explicitam as incoerências e paradoxos da complexidade inerente ao ser humano e à educação* (Almeida, 2002a, p. 73, **grifos meus**).

Ainda que se desejasse repensar a educação hoje, mesmo longe dos computadores, no sentido físico, ou porque estamos com pessoas que não têm familiaridade com seu uso, não aceitam ou não gostam

do computador, para se chegar à 'escola cidadã' que propomos percebemos deveriam acontecer as mesmas mudanças pedagógicas propostas com as novas tecnologias. As idéias de mudanças apresentadas até aqui NÃO dependem da disponibilidade, da aceitação ou do gosto por computadores.

Por outro lado, há pelo menos dois aspectos devido aos quais não dispensaríamos os computadores e a internet na busca da 'escola cidadã'. O primeiro é que a análise sobre como podemos usá-lo, dentro dessa filosofia e política de educação que temos, é uma boa maneira de provocarmos reflexões pedagógicas e uma boa maneira de questionarmos tudo o que fazemos. Como tem sido percebido há tempos, a implantação do uso de computadores, na aula ou, mais recentemente na formação de professores, é fator desencadeante de novas posturas, seduções e desquilibrações, necessárias ao processo de mudança pedagógica.

> *O uso do computador na criação de ambientes de aprendizagem que enfatizam a construção do conhecimento, apresenta enormes desafios. Primeiro implica em entender o computador como uma nova maneira de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de idéias e valores. Usá-lo com essa finalidade, requer a análise cuidadosa do que significa ensinar e aprender bem como, demanda rever o papel do professor nesse contexto* (Valente, 1999a, p.3).

O segundo aspecto que nos leva a não dispensar o uso de computadores é o conhecimento de que os meios e os fins estão imbricados e um acaba influenciando nas características do outro. O computador confere a quem o utiliza uma plasticidade que outros meios de registro não têm. No computador é possível refazer cada pedaço de um registro quantas vezes for necessário, sem que resulte num borrão, ou numa obra remendada. No final, depois de múltiplas edições, tudo se apresenta de forma perfeita, alimentando o ego do autor. O trabalho que se tem no computador para modificar algum trecho e refazê-lo é menor do que o que daria se usássemos lápis e papel. Essa facilidade e plasticidade favorece a reelaboração. Nos processos de trabalho cooperativo a necessidade dessa plasticidade é maior.

> *A colaboração [...] no sentido de construir um conhecimento profissional coletivo exige que se desenvolvam nessa etapa* ***instrumentos intelectuais*** *para facilitar as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal não é outra além de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. Instrumentos intelectuais que deveriam ser desenvolvidos coma ajuda dos companheiros, o que deveria ser facilitado por meio de mecanismos e processos de formação permanente dos professores. Dizíamos antes que já não podemos entender a formação permanente apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso. Trata-se de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam* (Imbernón, 2002, p. 68, 69, **grifo meu**).

Os instrumentos intelectuais de que fala Imbernón podem ser os planos, ou os relatos de ação pedagógica. Quando a 'formação em serviço' de professores pressupõe a 'espiral da aprendizagem', ela requer registro e apresentação pública de planos, e de ações já realizadas. Por isso, o professor irá descrever sua ação (futura ou passada) por meio de textos, usando os programas de edição de textos (*software*), ou esquemas gráficos, usando programas de apresentação (dinâmica de "slides"). A plasticidade que a tecnologia digital permite favorecerá as construções de representações. Quando o professor possui

representações de sua ação pedagógica em meio digital, as trocas, comunicações, ou trabalhos cooperativos, a distância (via internet) tornam-se possíveis, baratas, fáceis e rápidas. O professor poderá compor seu texto enquanto escreve a mensagem, usando os programas de correio-eletrônico ("*webmail*" ou *pop3*), mas poderá também enviar em anexo textos ou apresentações, já em forma de arquivo de computador. Ainda há as opções de uso de imagens como fotos, esquemas, desenhos, mapas etc.

As opções de recortar e colar objetos eletrônicos que, em geral, são capturados pela rede (internet) facilitam a comunicação, a ilustração, e a expressão das idéias e planos. Podem ser usadas indicações de referência (links de endereços na internet).

O computador coloca na mão do professor, e a sua disposição, uma poderosa "caixa de ferramentas", com uma aliada biblioteca de conteúdos, a facilidade de comunicação com outras pessoas e as facilidades de arquivamento e recuperação de objetos, todos em meio digital e eletrônico. Com essa característica, o professor com o computador na mão acabará tendo um comportamento diferente, ao criar seus registros, ao consultar informações, ao se comunicar com colegas, e até publicando artigos de sua produção de conhecimento.

Papert (1985) fala de como a riqueza de objetos no ambiente pode facilitar a aprendizagem. Cita como usou as engrenagens como um objeto de pensar desde criança. O computador e a comunicação via internet podem fazer diferença na 'formação em serviço'. Valente (1999b, p. 45) lembra que a parceria entre universidade e escola exige que os pesquisadores externos passem a *'vivenciar a escola'*, e como isso é difícil, uma alternativa é o '*estar junto virtual*', possibilitado pelo apoio a distância, via internet. Prado e ele comparam a formação intermediada pelo computador com a presencial.

> *Na formação do professor com base no estar junto virtual o ciclo de aprendizagem é ampliado, provocando reflexões mais profundas uma vez que a interação entre o formador e os professores em formação é mediada pela escrita. Isto obriga o professor a explicitar e documentar a sua prática pedagógica e cria meios para a articulação entre diferentes tipos de reflexão e entre o conhecimento contextualizado e descontextualizado, difíceis de serem implantados em situações de formação presencial* (Prado&Valente, 2002, p. 29, grifo dos autores)

De fato, as trocas via internet provocam a escrita e esta, um aprofundamento na reflexão. Pude participar como formador de dois cursos de especialização do ProInfo para professores de NTEs[33], com a equipe de Valente e a abordagem do '*estar junto virtual*'. Num deles usamos o ambiente Teleduc, do NIED (Vallin, 2003) e no outro o ambiente "e-ProInfo". Os cursistas (professores que participavam do curso como aprendizes) de uma mesma turma moravam em locais distantes. Uma série de fatores os fez valorizar a interação que acontecia com especialistas da universidade. Para chegarem a essa interação, foi preciso vencer a barreira inicial do uso de ambientes de aprendizagem via internet. Foi preciso também vencer a barreira da dificuldade da escrita de textos e construção de representações sobre a prática pedagógica, quase diária. A superação dessas barreiras iniciais foi permitindo as interações entre os cursistas e deles com os formadores. A partir disso viram-se encantados com a situação em que se encontravam: refletindo sobre suas ações práticas, dentro de uma comunidade de aprendizagem e com o apoio do "estar junto" do formador.

[33] NTE = Núcleo de Tecnologia na Educação – Programa PROINFO – Secretaria Especial de Educação a Distância do MEC

> *A ação pedagógica do professor é difícil de ser documentada e de fornecer elementos concretos que facilitam as diferentes reflexões. O uso da informática, e mais precisamente da EAD segundo o estar junto virtual, pode facilitar a obtenção destes elementos, fornecendo as condições para as reflexões e, por conseguinte, a formação do professor reflexivo* (Prado&Valente, 2002, p.39, grifo dos autores).

O 'estar junto virtual', poderia ser também um estar junto **presencial**. "*Essa formação está fundamentada na reflexão sobre a própria experiência que o aprendiz realiza no seu ambiente de trabalho*" (Valente, 2002a, p. 33). Quando o professor representa sua ação pedagógica, abre a possibilidade de trocas com outros professores (tanto os que estão próximos, como outros a qualquer distância), e do acompanhamento por parte de um formador.

A figura 13 procura representar as interações e trocas entre professor, seus colegas, e formador, pela internet. O professor procura representar e apresentar o que fará, está fazendo, ou já fez, com seus alunos. Coloca essas descrições (planos ou relatos) em espaços que são abertos (a qualquer pessoa, ou ao menos, às pessoas de um determinado grupo). Na internet existem espaço com diferentes estruturas funcionais, como os blogs, saites, portfólios ou webfólios. Os colegas de estudo do professor fazem o mesmo (vide figura 13). Uns lêem as representações dos outros. O formador lê, observa e comenta esses materiais e, indica textos de autores reconhecidos que possam se relacionar, procurando estimular a discussão pedagógica, o questionamento e a cooperação entre colegas. As interações são feitas, em geral, pela troca de mensagens em grupos ou fóruns, de forma aberta à leitura de todos. Por isso as questões e observações de uns servem também para a reflexão de outros.

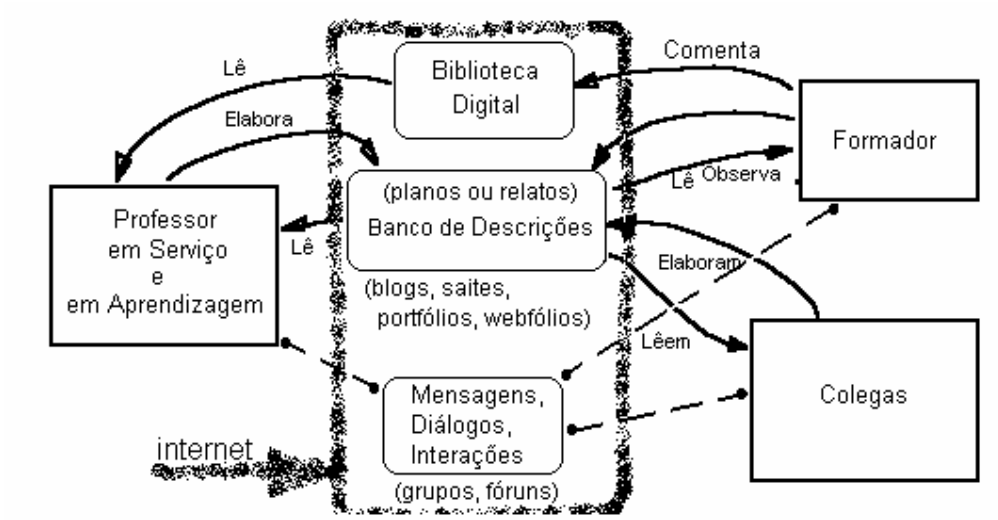


Figura 13 – Representações e Interações Via Internet

A 'reflexão sobre a ação' irá acontecer durante a elaboração das representações, e nas interações com os colegas e com o formador. Cada um pode agir e interagir a seu tempo, no local e horário em que lhe for possível, mas as interações provocam reflexões. É como uma reunião continuada, a distância, intermediada pelos meios tecnológicos.

> *É o olhar a posteriori sobre o momento da prática e a sua explicação que propicia ao professor reconhecer e entender como resolveu os imprevistos ocorridos e quais aspectos devem ou não ser alterados na sua ação* (Prado&Valente, 2002, p. 39).

Também a descontextualização (ver item 3.1.6) poderá ser conseguida a distância, e encontra vantagens na tecnologia, com o formador provocando a comparação de cada experiência com as dos colegas, e a produção de análises e síntese das experiências, além do confronto com textos teóricos.

A 'formação em serviço' em uma escola não é o mesmo que um curso a distância, mas podem ser feitas analogias. As ações e atividades propostas aos professores podem ser "planejadas, acompanhadas, refletidas e depuradas", pelo pessoal da 'equipe gestora' em parceria com pessoas da universidade, e com a participação de lideranças entre os professores e outros segmentos envolvidos. Essas atividades e ações devem ser abertas e não diretivas, como vimos propondo até aqui, de forma que o professor assuma seu processo de aprendizagem.

Estas idéias constituem pano de fundo para a análise do trabalho feito no projeto CER, mostrando como podem ser colocadas em prática e o que elas podem produzir.

No capítulo 3 foi visto como fundamentação teórica, que é preciso ter a prática e a teoria juntas, buscando entre reflexões individuais e conjuntas a contextualização e a descontextualização. Foi visto como são as dificuldades do cotidiano e as possibilidades de se articular de forma estratégica as condições psicológicas, as esperanças, as lideranças e a comunidade. Finalmente foi visto como as novas tecnologias podem ajudar na 'formação em serviço', dentro das condições que se tem.

No capítulo seguinte, será analisada e estudada a experiência prática vivida no projeto CER, tendo em vista as idéias aqui apresentadas.

CAPÍTULO 4 – MOVIMENTOS EMERGENTES

Neste capítulo serão apresentadas algumas evidências e exemplos do que aconteceu nas escolas durante os 2,5 anos do projeto CER, procurando analisar o que favoreceu e o que dificultou para que houvesse mais oportunidades de diálogo e trabalho pedagógico (com estudo e reflexão) e para que essas oportunidades fossem melhor aproveitadas. A principal conquista das escolas parceiras do projeto CER aconteceu em 2003, quando foram realizados sete 'Encontros de Professores', duas 'Semanas de Oficinas' com alunos e, reuniões freqüentes entre as três 'equipes gestoras' e o pesquisador, para o acompanhamento e planejamento dos espaços de 'formação em serviço' dos professores.

Estas análises poderiam ser organizadas de diferentes maneiras. A história não será "contada" na ordem cronológica. Estes estudos e análises serão feitos tendo em vista a 'espiral da aprendizagem'. Partimos da **ação**, que era a parte mais claramente vista por todos. A ação do professor é a aula. Daí fomos para o passo seguinte da "espiral" que é a **reflexão**. A figura 14 tenta mostrar esse início de intervenção, procurando maneiras para colocar a 'espiral da aprendizagem' em ação.

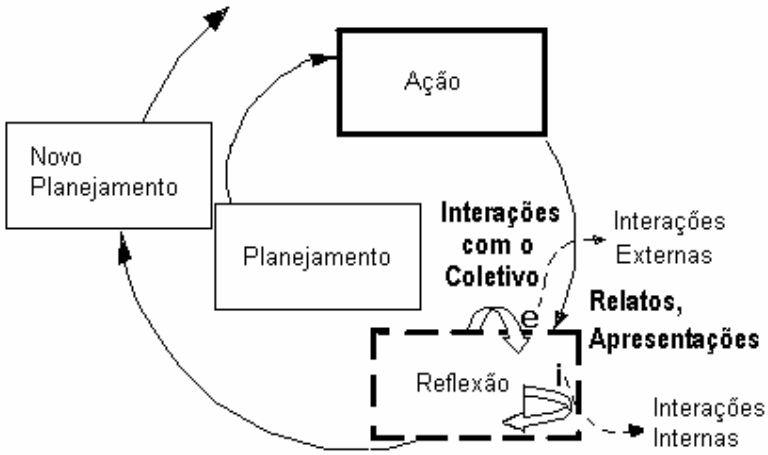


Figura 14 – Início da Interferência na 'Espiral da Aprendizagem'

O capítulo foi dividido em quatro partes. No item 4.1. será estudada **a construção da parceria** que começou procurando que acontecesse a 'reflexão sobre a prática'. Para isso, procurou-se conseguir que os professores fizessem **relatos** e **apresentações** e falassem a respeito de sua prática pedagógica, como procura mostrar a figura 14.

A construção da parceria **(item 4.1)** se deu principalmente com: **(item 4.1.1)** a provocação de apresentações presenciais; **(item 4.1.2)** apresentações virtuais; **(item 4.1.3)** com uma busca do pesquisador em relação às possibilidades e dificuldades para o uso da internet; **(item 4.1.4)** investigação e interferência em torno dos horários pedagógicos existentes (HTPC); e **(item 4.1.5)** mobilização das lideranças.

Depois, no **item 4.2**, serão analisados os momentos em que se chegava mais próximo do plano teórico, organizando os professores para **estudos** em conjunto.

No **item 4.3** serão vistos os planejamentos e **trabalhos conjuntos** (dando mais um passo na "espiral").

No **item 4.4** será visto como se manifestou a **atitude democrática**, crítica e participativa, do pesquisador e da proposta desenvolvida nessas relações.

4.1. A CONSTRUÇÃO DA PARCERIA

Neste item será visto que a parceria precisou ser conquistada, construída. As pessoas diziam que queriam e gostavam, mas não colocavam prioridade nas ações de relacionamento. O 'Projeto 2003', com suas esperanças práticas e o trabalho conjunto que demandou, ajudou a mobilizar as pessoas para a parceria. O primeiro ano ('fase inicial', ver figura 3 , 4 e 5, ~p. 29), desconexo, cumpriu um papel de desconstrução de algumas certezas e de explicitação de carências. Para iniciar a parceria procurava-se que fossem feitas apresentações da prática pedagógica. As apresentações poderiam ser no presencial ou no virtual. No início as apresentações não aconteciam, mas depois começaram a acontecer e os professores gostaram. Os diálogos na internet ajudaram a explicitar o isolamento em que se encontravam os educadores. Alguns professores estavam carentes de oportunidades e na inocência inicial, escreveram mensagens expondo suas práticas e idéias e gostaram disso. Depois, perceberam o peso e a responsabilidade da palavra escrita diante de um coletivo e se retraíram. O ambiente escolar não favorecia as interações via troca de mensagens escritas. Havia dificuldades como: falta de tempo, alunos difíceis, excesso de aulas, e a prioridade com que naturalmente o presencial se impõe, a quem está procurando se concentrar em leituras e escritas. Por isso os professores preferiram escrever a partir de suas casas. Há muitos fatores, uns que ajudam e outros que dificultam para que o professor participe da troca de mensagens pela internet. O pesquisador, na coordenação do grupo-de-diálogo, e a 'equipe gestora', juntos, puderam conhecer esses fatores e foram trabalhando para ter o conjunto deles. Os tempos de trabalho (reflexão e estudo) pedagógico que já existiam (no presencial, os HTPCs) não eram vistos como uma conquista do professor, nem valorizados por eles. Nesses espaços, a aproximação no diálogo, entre os interesses dos professores e os de quem coordenava, era o desafio para fazer com que funcionassem melhor. O pesquisador favoreceu a explicitação do mau uso dos horários pedagógicos. As pessoas da 'equipe gestora' não funcionavam como equipe. O entrosamento acontecia em função da hierarquia e da divisão de tarefas. A burocracia de origem externa ia contra o trabalho em equipe dentro de uma postura cidadã. A parceria e a idéia de "espiral" ajudaram a reconstruir a 'equipe gestora', e suas relações com os professores. Isso organizou o coletivo e animou-o. Foi preciso entender melhor o que é atitude democrática. Ela leva à emancipação de todos e à busca do bem comum. Gera compromisso, mas não é cobrança, é bom humor. Implica em oportunidade para que cada um se apresente ao coletivo (pela internet ou no presencial). Organiza o coletivo. A vontade e determinação de se construir uma parceria requer a abertura para o outro, e acaba implicando na abertura para dentro, favorecendo a atitude democrática, que pode levar à melhoria do relacionamento dentro da 'equipe gestora' e entre seus membros e os professores. Neste item estas afirmações serão justificadas.

Apesar de gestores **e professores** terem aceitado a idéia de que as escolas trabalhariam em parceria desde o primeiro momento, isso não acontecia com facilidade. Ao contrário, depois de um ano (fase inicial – ver figuras 3 , 4 e 5) parecia que não havia mudança significativa alguma. As direções das escolas

não davam prioridade para os momentos de encontro e diálogo, seja entre elas, ou, para receber o pesquisador na escola. Mas, ao mesmo tempo, de início já existia uma predisposição positiva para as idéias do projeto CER. Aqui procura-se mostrar como foi essa 'fase inicial', em que as pessoas queriam mas ainda não colocavam prioridade nas interações.

No depoimento abaixo percebe-se uma professora da EE-M animada com as perspectivas de melhorar o diálogo. E as trocas pela internet ajudaram a explicitar isso.

> *Tenho muitos sonhos e planos a respeito da educação [...] consigo tanta coisa com os alunos, mas as vezes o desgaste é tanto. Será que vale a pena? A falta de material, o professor acaba tendo acúmulo de profissão: mágico, malabarista, palhaço, músico, entre outras... A educação de meu sonho, acho que começa com essa troca de experiência entre nós professores, e muita prática, não basta só falar.* (Professora, msg[34] 16, 25SET01).

Outra professora, da EE-M fala da vontade de mudar e de sua percepção de que a formação de uma comunidade de trocas poderia ajudar.

> *É sabido por todos que mulheres adoram mudar. Mudar, desde roupas, sofás e guarda-roupas até...maridos! Então por que torna-se, de repente, tão difícil mudar o que quer que seja dentro das quatro paredes de uma sala de aula? Tenho me feito esta pergunta muitas vezes e, para cada vez, tenho uma resposta. A da vez é que NÃO CONSIGO MUDAR NADA SOZINHA, bolas! Tenho tentado resistir à tentação e pôr a culpa em fatores externos: falta de infra-estrutura, de apoio dos colegas, desinteresse dos alunos por o que quer que seja etc. Mas estou me sentindo forçada a crer que é difícil* (Professora, msg 59, 9OUT01 0:03pm)

Dá para perceber que a ação da diretora (da EE-M), nessa época, ajudava e até determinava que os professores se dedicassem a escrever para o grupo via internet. Percebe-se também que a professora está à vontade para escrever o que quer. A diretora da EE-F, teve que deixar a escola em janeiro de 2002, mas antes disso mostrava como ela e os professores de sua escola encaravam as idéias do projeto CER.

> *Estou muito contente em participar deste projeto. Mais uma vez o grupo de professores mostra que quer mudanças e agarra as oportunidades que aparecem. Há uma ansiedade muito grande por parte dos integrantes de minha escola, em querer melhorar o trabalho que vem sendo desenvolvido e este projeto vem nos auxiliar, pois possibilita um diálogo, uma troca de experiências, um expor suas dificuldades e necessidades de realizações* (Diretora, msg 37, 5OUT01)

Se compararmos no gráfico da figura 3 (~p. 29) a quantidade de mensagens trocadas no início (OUT e NOV01) e depois no período de MAR, ABR e MAI02, fica claro que houve um entusiasmo inicial e depois um desânimo nas comunicações. No plano presencial, aconteceu o mesmo.

As entrevistas que o pesquisador fez, logo de início, mostraram que um professor não conhecia o trabalho do outro, e que nem as pessoas da 'equipe gestora' conheciam detalhes da prática de cada professor. Estando bem informado sobre o trabalho de todos, foi possível ir devolvendo informações nos momentos adequados, reservados ou coletivos. Assim, cada um foi percebendo que, informações sobre seu

cotidiano pedagógico poderiam ajudar o conjunto, e foram aceitando se dedicar mais à exposição do que faziam. Pela internet também refletíamos sobre isso:

> *Tenho entrevistado professores, além de alunos, pais e pessoal da direção, com o objetivo de fazer a Avaliação Inicial da Escola. / Na conversa com os professores, temos percebido duas coisas: / 1- A entrevista provoca uma reflexão no professor, sobre sua prática. Tem sido muito bom. Os professores têm gostado muito de serem entrevistados. Eles dizem que não tiveram antes a oportunidade de contar a alguém sobre sua prática. Imagino que essa reflexão, por si só já traga benefícios, na medida em que ajude a reorganizar o pensamento. / 2- Imagino que a percepção dessas deficiências e dificuldades, apontadas pelos professores nas entrevistas, ajude muito os Coordenadores Pedagógicos a organizarem ações (para o ano de 2002), que efetivamente ajudem o professor em sua prática (e por tabela o aluno e a escola). / Uma das coisas que têm sido apontadas com muita freqüência é a necessidade que o professor tem de conhecer melhor a aula de outros professores, especialmente naqueles momentos em que tiveram sucesso com alguma atividade ou projeto.* (Celso, msg 188, 1NOV01)

As articulações e interações foram bem até FEV02, que foi o mês em que as aulas recomeçaram, e no qual realizou-se aquele primeiro Encontro entre escolas. Em seguida, as mesmas dedicações e competências não mais conseguiram animar as comunicações, trocas e reflexões. Percebia-se que a construção da parceria não estava firme.

Poderíamos entender que as dificuldades em duas escolas (EE-F e EE-J – ver nomes das escolas no capítulo 2, ~p. 29) se devessem à troca de direção, mas na EE-P, não houve nenhuma mudança de pessoas na 'equipe gestora', e mesmo assim o diálogo estava difícil. As dificuldades aconteciam de modo semelhante no presencial, ou pela internet.

Mesmo assim, ao serem questionadas sobre o desejo de continuarem no projeto CER, ou se excluírem dele, na fase intermediária (ver figuras 3, 4 e 5, ~p. 29), logo depois da entrada a EE-E para a parceria, as dirigentes das três escolas afirmaram que desejavam continuar. Não havia nenhum tipo de pressão, ou de favorecimento, para que continuassem. Ao contrário. Entendia-se que era preciso seguir sem elas. Por isso, entende-se que as direções das escolas realmente queriam permanecer no projeto.

Depois, no começo da fase final, a EE-P voltou à participação e se desenvolveu nela, junto com as outras duas escolas (EE-M e EE-E. Ver figuras 3 , 4 e 5). Os acontecimentos mostraram que não bastava querer participar, e nem bastava que fossem estabelecidas as combinações iniciais.

O que teria ajudado a consolidar a parceria entre as escolas?

Pode-se perceber que as escolas somente passaram a trabalhar em conjunto, e mostraram que se sentiam realmente parceiras, e reforçaram suas relações (de respeito, acolhimento, curiosidade etc.), encontrando meios para dar prioridade para os planejamentos e ações conjuntas, a partir da discussão e elaboração do 'Projeto 2003' (ver item 2.3 item 4.2.1). Mas, as ações do período inicial, de busca dentro das incertezas, também devem ser consideradas, na construção da parceria. Acredita-se que esse tenha sido um período de desconstrução de certezas, e que a continuidade no questionamento de atitudes, de relacionamentos, de conceitos e de práticas, foi aos poucos construindo expectativas em torno de novas práticas, atitudes e relacionamentos. Por isso é importante examinar o que aconteceu na 'fase inicial'.

---

[34] msg = mensagem. Quando não mencionado, as mensagens são do POMBO, grupo-de-diálogo via internet. Ver 'Anexo - Mensagens Selecionadas do POMBO'.

4.1.1. APRESENTAÇÕES NO PRESENCIAL

No começo da intervenção o pesquisador buscou conhecer as escolas, seus ambientes, os professores e gestores, sua linguagem, as responsabilidades, as relações etc. Era preciso ganhar segurança no conhecimento do contexto e a confiança das pessoas.

Depois, de acordo com as necessidades apontadas nas entrevistas, eram procuradas oportunidades para criar momentos de apresentação de práticas pedagógicas. Foram identificadas **ações** pedagógicas que já existissem e que pudessem ser olhadas como exemplo positivo. Em seguida, procurou-se oportunidades para que essas ações, já realizadas, fossem apresentadas ao coletivo. Inicialmente as apresentações eram verbais e de improviso e aconteciam internamente (em geral, no HTPC de cada escola).

Quando se abria um espaço dentro do HTPC para que um professor falasse de sua ação em aula, acontecia o que será chamado de **apresentação interna**.

Para que uma situação como essa acontecesse, dependia das pessoas que planejavam e coordenavam o HTPC (Equipe Gestora). Desejava-se que fosse colocada em destaque uma experiência pedagógica que "tivesse dado certo", ou seja, com alguma característica inovadora ou de solução para aspectos que fossem normalmente considerados como situação-problema ou desafiadora. As pessoas da 'equipe gestora' já tinham uma idéia anterior, a respeito da prática de cada um, mas passavam a conversar separadamente com alguns professores e se aprofundar nos detalhes e características do que vinham desenvolvendo. Nos esforços de preparação da 'apresentação interna', ajudavam o professor a perceber que características de sua ação mereceriam destaque, por seus méritos. A visão dos gestores era mais ampla do que a do professor, que nem sempre percebia o que teria valor para o coletivo.

Na ocasião em que o professor contava a respeito de sua 'prática em aula' a alguém da 'equipe gestora', acontecia o que será chamado de **primeiro relato**. Pessoas da 'equipe gestora' provocavam o professor para que relatasse, de forma verbal mesmo, como desenvolvia sua prática. Esse relato era bastante interativo. O gestor estava interessado em certos aspectos, em especial. Por isso, fazia perguntas que iam direcionando os relatos.

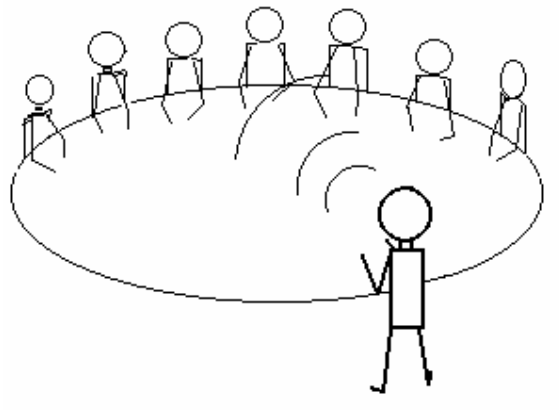


Figura 15 – Apresentação Interna (HTPC)

A 'apresentação interna' era aquela feita aos colegas, no horário pedagógico. Ao ser convidado a expor sua prática para os colegas, o professor sentia-se desafiado e ao mesmo tempo lisonjeado.

A 'apresentação interna' não era ainda uma ação entre escolas. Era feita no âmbito da própria escola e por isso não requeria a parceria. Algumas vezes o professor trazia materiais produzidos pelos alunos, ou materiais que ele mesmo produzira para usar em aula, e mostrava aos colegas durante a apresentação, mas na maior parte das vezes não dispunha de **materiais de apoio** como: texto descritivo, desenho com esquemas, transparências ou outros. A apresentação era portanto, um simples relato verbal.

Para que acontecesse uma apresentação interna, era preciso que se reservasse um tempo, tanto para as preparações, como para o contato com os colegas. O espaço e seus equipamentos também mereciam preparação. Era preciso que a 'equipe gestora' compreendesse todas essas implicações e envolvimentos para que valorizasse essas oportunidades, reservando os tempos e cuidando dos espaços, estrutura e dinâmica de relacionamento.

Mais para frente, conforme eram organizados momentos coletivos com as três escolas, foi possível pedir apresentações mais elaboradas. Nesse caso, a 'equipe gestora', e colegas professores, ajudavam na preparação da apresentação, e de materiais de apoio. Assim, começaram a surgir registros da ação pedagógica. No início os registros se limitavam a descrever o que fora feito pelo professor e os trabalhos feitos pelos alunos. Nos momentos de apresentação, tornava-se possível refletir com a platéia de professores e gestores, que características havia em cada experiência; que habilidades desenvolvia; que competências estavam envolvidas; as relações entre características e resultados; comparações entre características e resultados de umas experiências com outras; e até, comparações com observações encontradas em textos teóricos.

Na 'fase inicial' do projeto CER, nos dias reservados tradicionalmente ao planejamento de início de ano (14FEV02), conseguiu-se a promoção de um Encontro que reuniu os professores e gestores das 4 escolas participantes à época (ver figura 4). Embora essa ação não tenha continuado em outras (não houve novos Encontros naquele semestre, nem boa quantidade de comunicações pela internet), a avaliação do Encontro foi positiva, por parte dos professores e dos gestores. Pode-se interpretar como um momento em que pesquisador e gestores estavam aprendendo a respeito das possibilidades e dificuldades para a organização de eventos com várias escolas em conjunto e sobre a validade de ações como aquela.

Outra realização que parecia ter ficado sem continuidade, foi a 'Semana da Convivência' e suas Oficinas, que aconteceram na primeira semana de aulas em 2002.

Seis meses depois, ao elaborar o 'Projeto 2003', tanto a idéia de Encontros entre escolas como de Oficinas faziam parte da proposta, o que mostra que a experiência ganha estava sendo usada.

Assim, pôde-se entender que, mesmo nos períodos de pouca disponibilidade para a interação, os professores e 'equipes gestoras' estavam se abrindo ao relacionamento.

No final do primeiro semestre de 2002 (ver figura 4), desejava-se que as escolas parceiras, apresentassem o que tinham de melhor às outras. Não se conseguiu a organização de um novo Encontro entre escolas. Depois, o pesquisador passou a buscar que cada escola apresentasse seus trabalhos internamente, e que algumas pessoas visitassem a exposição de trabalhos das outras. Isso também não aconteceu naquele momento. Mesmo assim, a EE-M preparou uma exposição de trabalhos e convidou as demais escolas, como vemos na mensagem abaixo.

> *No dia 28JUN nós da EE-M estaremos fazendo exposição de final de semestre dos projetos desenvolvidos pelos professores. Ela acontecerá das 14h00 às 21h00.*

Convidamos a todos e ficaremos muito felizes em recebê-los. (Diretora, msg 899, 24JUN02)

Algumas pessoas da EE-E foram visitar a exposição da EE-M. Os laços de parceria estavam sendo construídos.

Embora no início poucos professores tivessem alguma prática inovadora para apresentar, os efeitos eram sentidos no geral, porque as apresentações, quando aconteciam, eram assistidas por todos.

Nessa 'fase inicial' também aconteceu a explicitação do isolamento em que se encontravam, e da necessidade de haver mais tempo para o diálogo pedagógico e de serem mais bem aproveitados os tempos existentes, como vemos nas duas mensagens que seguem.

> *O professor Celso também fez pontuações em relação à escola: hoje mesmo disse-nos do trabalho isolado que foi desenvolvido pelos professores neste ano, ou seja, ninguém sabe o que o colega está fazendo. Este é um problema que terá que ser resolvido no próximo ano. [...] Quando falo do isolamento que vivenciamos dentro da escola, falo deste espaço que não exploramos, de trocar idéias, serviços, companheirismo* (Diretora, em mensagem para o grupo [so-diretoria] em 27NOV01, 00:15)

> *Quando converso ou tento conversar com colegas sobre "como fazer o currículo plugado na vida" percebo uma certa insegurança em todos, cada qual com sua razão para não tentar mudar. Fico me perguntando será medo do novo, ou pura e simples acomodação? Como já coloquei em outro e-mail percebo, infelizmente, a classe dos professores muito desunida, cada qual pensando em si e não no grupo, o que dificulta qualquer tentativa de mudança. Além disso, a escola não nos oferece oportunidades para reflexões desse tipo, o cotidiano da escola tem sido muito burocrático, vejo diretores e coordenadores abarrotados de papéis, assim fica difícil. Gostaria que outros colegas colocassem suas opiniões a respeito.* (Professora, msg 199, 2NOV01).

Observe-se que as duas mensagens embora sejam no mesmo mês, aconteceram em grupos diferentes. Isso porque a explicitação do isolamento aconteceu tanto entre os professores, como entre as direções (ver também msg 39 do [so-diretoria], 26NOV01, ~p. 117). A fala "classe desunida" pode ser interpretada como falta de oportunidades para o intercâmbio organizado dentro do coletivo de professores. Quando fala de gestores abarrotados de papéis, se refere à falta de diálogo sobre questões pedagógicas entre professor e gestores.

Mais para frente, aos poucos, conforme começava a melhorar o diálogo pedagógico, todos foram percebendo melhor as possibilidades de ajuda mútua. Vejamos a análise de uma das professoras.

> *Eu acho que aumentou a nossa preocupação em fazer alguma coisa dar certo. Para poder depois mostrar para o outro. Eu estive muito preocupada em fazer alguma coisa melhorar, dentro da aula, para poder passar isso para os colegas.* (Professora, em entrevista coletiva, ver 'Anexo 2002.8')

Quando a parceria já estava consolidada, em 2003, foram realizados vários Encontros.

As apresentações de práticas pedagógicas que merecessem destaque no âmbito interescolar eram feitas ou refeitas nos tempos e espaços dos Encontros (em 2003 houve 7 Encontros com professores das três escolas parceiras).

No III Encontro de 2003 (28, 29 e 30ABR), houve um momento em que cada uma das três escolas deveria apresentar duas experiências suas, já realizadas, ao coletivo geral de professores e gestores, independentemente de Área de Conhecimento ou idade dos alunos. Abaixo é apresentada uma seqüência de comentários que os professores deixaram, por escrito, após o Encontro. Pelos comentários pode-se perceber como os professores valorizavam as apresentações das outras escolas e como a parceria entre escolas estava sendo importante para eles.

> *A reunião foi muito boa, principalmente a exposição dos trabalhos. / - / Quando cada grupo expõe sua experiência é muito rico. / - / As apresentações foram muito boas, muito proveitosas. / - / Os Encontros têm nos ajudado muito pois a troca de experiências é muito grande. / - / A tendência é cada vez melhorar mais. / - / Achei que as atividades de hoje, apesar de cansativas foram proveitosas, pois pudemos ver a experiência de cada escola. / - / O Encontro foi bom. Houve reflexão e interação.* (professores, em relato aberto após Encontro de 29ABR03).

Para essa parte do III Encontro, cada escola teve que escolher quais seriam os dois trabalhos a serem apresentados, criando observações e comparações internas à escola, e provocou também que dois professores se organizassem para a apresentação. Com isso foi criado um momento de apresentação mais elaborada, com participação ativa de professores. No mesmo Encontro houve também momentos diretivos.

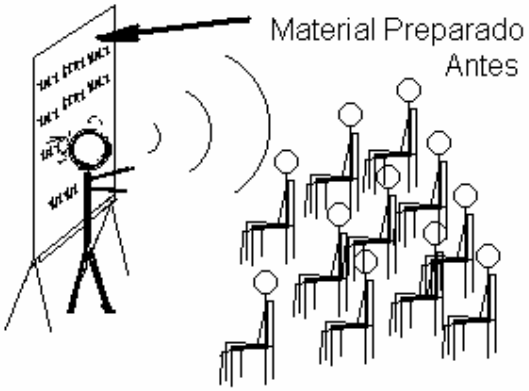


Figura 16 – Apresentação entre Escolas (Dentro de um Encontro)

Nessas apresentações havia um cuidado maior com a preparação do material que apoiaria a fala do professor. Como estava em jogo a imagem da escola, as pessoas da 'equipe gestora' e professor tinham uma preocupação maior do que quando a apresentação acontecia no âmbito interno. Por isso era comum que, mesmo que os professores não tivessem uma prática conjunta, algum professor mais amigo ajudasse na preparação e até na apresentação. As pessoas da 'equipe gestora' também ajudavam. Essas preparações requeriam materiais e tempo. Assim, colegas e gestores se mobilizavam para isso.

Normalmente as apresentações que aconteciam no âmbito interescolar eram experiências que já haviam sido relatadas internamente e por isso, o professor partia de um estágio de reflexão e organização anteriormente construído e se aprofundava. As apresentações interescolares provocavam que acontecessem apresentações internas anteriormente a elas. Quando isso não acontecia, todo aquele processo descrito para a apresentação interna acontecia em função da apresentação interescolar.

4.1.2. APRESENTAÇÕES VIRTUAIS

O processo de escrever, quando não é diálogo, ou seja, quando não tem interação com outras pessoas, pode ser visto como uma **apresentação no plano virtual**. Na mensagem a seguir, a professora apresenta uma prática sua com alunos.

> *Olá, pessoal estou pegando meio que o bonde andando mas, tive uma experiência legal no ano passado com uma 6ªsérie, fizemos um ambiente sensorial, estávamos fazendo trabalhos relacionados a brincadeiras de infância. A sala escolheu uma música e decidimos fazer algo sobre nascimento, pois lembrava crianças... Daí apareceram idéias para explorarmos os cinco sentidos... Pesquisamos objetos que lembrariam a infância. Numa sala colocamos bacias com água quente, gelada, potes com limão, mel, cheiros variados e caminhos onde pessoas passariam pisando em superfícies molhadas, secas, peludas, com areia etc. Tocassem objetos utilizados na infância como seus brinquedos, e no final a pessoa numa folha de acetato relataria com uma palavra ou um desenho qual a reação vivenciada. Tudo isso foi feito um a um com os olhos vendados. Foi muito legal, e quem saia da sala não relatava de jeito nenhum para quem iria entrar. Pronto a curiosidade estava aguçada!!!! No final da experiência tivemos uma obra de arte, como se tivesse feito num quintal de jardim de infância, uma projeção dos relatos através de desenho feitos com olhos fechados... Foi muito importante para os alunos, a partir daí outras idéias surgiram... Espero que este relato seja útil. Beijos, e até a próxima. Ah!!! SS*: está com preguiça de escrever para mim ou não quer gastar mais os dedos? Risos.* (Professora AL, msg 713, em 8MAR02, 01:19).

A riqueza da descrição e o horário em que foi escrita a mensagem (à 1h19 da madrugada) mostram que a professora tinha prazer em escrever e contar sobre sua prática. A professora de Ciências era uma das poucas que conseguia trabalhar com os alunos difíceis do período da tarde da EE-M (5as e 6as séries) - agitados, briguentos e sem respeito, mesmo entre eles. Depois de muita insistência da diretora e do pesquisador ela resolve contar como faz.

> *Eu preciso pensar como escrever sobre o meu trabalho, pois cada dia acontece uma coisa diferente em salas diferentes com alunos também diferentes, que você tem que agir conforme o seu conhecimento sobre o aluno ao longo do processo. Você age errado às vezes, ou sempre, mas o importante é você refletir sobre sua atitude e chegar no outro dia, mostrar para ele que você tem carinho por ele e que tudo o que você faz é para o seu crescimento para a vida dele.* (professora SS, msg 367, Sábado, 24Nov01)

Pode-ser ver que ela valoriza a contextualização, o respeito ao aluno e às diferenças entre eles. Valoriza também sua observação da situação e um fazer construído em cima disso.

Escrever ajuda a organizar o pensamento, mesmo que ninguém responda. No relato que segue vemos uma diretora refletindo sobre essa idéia.

> *À medida que escrevíamos sobre nossos problemas e nossas necessidades, íamos clarificando nossos problemas uma vez. Precisávamos organizar o pensamento para escrever, e dialogicamente estávamos trabalhando com o mesmo.* (relato escrito aberto, 'Anexo 2002.1.22') *Ao contar sobre meus planos de ação para o grupo, eu acabo analisando melhor e acabo por reelaborá-los mesmo antes de enviar.* (entrevista individual, ver 'Anexo 2002.8') – diretora da EE-M

Freire também analisa sua experiência, quando escreveu Pedagogia do Oprimido.

> *O momento de escrever se constitui como um tempo de criação e de re-criação, também das idéias com que chegamos à nossa mesa de trabalho. O tempo de escrever, diga-se ainda, é sempre precedido pelo de falar das idéias que serão fixadas no papel.* (Freire, 1992, p. 54)

O autor avalia anos depois, como foram importantes para a organização de seu pensamento, as vezes em que foi convidado a **falar** sobre os temas que depois viria a escrever. Freire **falou** sobre as idéias antes de escrever: falou a amigos, em seminários, em conferências, por mais de ano, para testá-las, recriá-las, segundo ele.

Houve três tipos de relatos de ação pedagógica (passada, ou já realizada), que foram apresentados pela internet. No **primeiro tipo** os professores simplesmente e livremente contavam alguma coisa sobre suas aulas e os trabalhos desenvolvidos com os alunos, em mensagens distribuídas pelo grupo-de-diálogo – o POMBO.

Abaixo vemos mais um exemplo de mensagem que é um relato, e não é uma parte de um diálogo. Não há resposta, nem perguntas, nem o texto está montado para o coletivo. Observe-se que a professora escreve como quem conversa somente com o pesquisador.

> *Você tem razão em reclamar nossa ausência, mas o trabalho tem sido tão árduo que mal dá tempo de ler as mensagens, quanto mais respondê-las. Hoje no HTPC fizemos uma reflexão sobre o Dia da Família na Escola, que aconteceu ontem. Nós pudemos contar com uma Enfermeira para medir a pressão arterial dos pais, alunos e funcionários da escola. Tivemos também um momento de louvor com a presença de uma banda Gospel e de um Pastor. Foi tudo preparado com muito carinho, porém o mais importante faltou, a presença dos pais. Poucos pais compareceram e a justificativa dos filhos é que os pais trabalham e não têm tempo. Enfim, fizemos a nossa parte e os alunos gostaram muito.* (professora, msg 860, 5JUN02)

De qualquer modo, esse tipo de iniciativa foi permitindo que as pessoas se conhecessem, ajudou a desenvolver confiança e foi construindo as condições para o diálogo mais coletivo. Algumas vezes a idéia e a prática relatada pelo professor de uma escola servia de motivação para a iniciativa dos professores de outras, como se vê na mensagem abaixo.

> *Agradeço pelas suas dicas, acredito que será legal começarmos uma rádio em nossa escola também. Gostaria de antemão chamar os colegas da EE-F para juntos construirmos este sonho. Já até tenho em mente alguns alunos que possam iniciar o projeto* (professor AI, msg 637, 22FEV02).

A iniciativa do colega serve também como aprovação e incentivo para o professor que relatou sua experiência aumentando-lhe a auto-estima.

Vemos que o grupo-de-diálogo via internet servia para comunicações até entre pessoas da mesma escola, mostrando que eles valorizavam a publicidade das mensagens. O professor de Biologia havia comentado suas impressões sobre o Festival de Talentos. A professora de Inglês, que fora uma das organizadoras, se surpreende com os elogios dele, colega de escola. O elogio que não acontecera no presencial, teve lugar no ambiente interescolar via internet.

> *Puxa que bom que você gostou. Isto vale como incentivo para prepararmos o próximo [Sarau]* (professora SR da EE-F, msg 997, 10Set02) em resposta a > *Nossa escola fez um belíssimo festival de talentos. Puxa nunca vi tanta vibração, respeito e carinho com*

os alunos entre eles foi demais... Pena que enviamos muitos convites e poucos puderam participar (professor AI, msg 991, Sábado, 07SET02).

Uma professora de outra escola também falou dessa possibilidade

Outro dia eu fiquei sabendo sobre uma reunião que houve na escola, e eu não estive aqui na quinta, nem na terça, e eu não ia ficar sabendo. Em casa, pela internet já fiquei sabendo. Eu acho que é informação e é importante. [...] *Eu me lembro de uma vez, logo no início do POMBO, que eu fiquei com tanta vontade que meu colega estivesse do outro lado, para que eu pudesse falar para ele e ele responder na hora.* (Professora AL, em entrevista coletiva, ver 'Anexo 2002.8')

Interessante é que ela dispunha de telefone, já que ambos estavam na mesma cidade, mas não o usou. Talvez considerasse importante continuar a troca de idéias em público, em conjunto com os demais professores. Na mensagem seguinte, uma professora descreve sua prática, com muitos detalhes. Ela já havia apresentado essa prática, oralmente, dentro do grupo de sua área, e depois fora incentivada a fazê-lo por escrito, para que todos tivessem acesso.

Já usei com duas séries diferentes (oitava e segundo ano EM) e a experiência foi muito boa. [...]. Para poder trabalhar com toda a classe (45 no Ensino Médio!) dividi os grupos de 6 alunos em três duplas. Cada dupla tem uma "missão" na revista e a cada dia, uma dupla vai para o computador, enquanto as outras ficam na mesa da sala de informática (podem também ficar na sala de aula, caso não haja espaço). Enquanto a dupla 1 abre a pasta e pensa na capa da revista, a dupla 2 faz o resumo do texto causas e soluções para a violência e a dupla 3 pesquisa nos livros, revistas e jornais dois exemplos de violência nos séculos XX e XXI. Quando a dupla 1 volta para a mesa, ela deverá pensar na última página, dizendo como a violência atinge os jovens atualmente. É legal trabalhar com o Power Point, pois ele permite inserção de imagens e animação. Podem confiar nos alunos que eles resolvem tudo o que a gente não sabe em relação às panes no computador. [...] (Professora, msg 1352, 11ABR03)

Embora a professora estivesse expondo uma prática que usou em suas aulas de História, eram idéias que poderiam servir a diferentes professores. Essa mensagem gerou continuidade. Vemos na mensagem abaixo o comentário de um professor de Biologia, que trabalhou em uma das escolas parceiras do projeto CER, e agora estava em outra escola, mas que continuava acompanhando pela internet, e que se interessou pelo assunto (RPG).

Muito obrigado pela dica, acho que de uma certa forma já aplico isso não de maneira detalhada e dirigida desta forma que me explicou. (Professor-externo, msg 1358, 14ABR03)

O **segundo tipo** de relato da ação pedagógica foram os blogs e saites elaborados por professores. Abaixo relacionamos os endereços dos que tivemos conhecimento:

<http://geocities.yahoo.com.br/euclidesbmiragaia>

<http://www.matemafundmiragaia.blogger.com.br/>

<http://www.cienciasnomiragaia.blogger.com.br>

<http://www.margaportuguesnomiragaia.blogger.com.br>

Num deles podemos ver, a Professora de Matemática comentando suas descobertas em relação a operações mentais que o aluno foi capaz de fazer.

> *Durante a realização dos trabalhos, percebi que mesmo alguns alunos que apresentam muita dificuldade em formalizar operações matemáticas simples, conseguiram realizar cálculos mentais de multiplicação e divisão, com números decimais, como o custo de 100 g de farinha ou o preço unitário de um ingrediente, dado o valor do quilo ou da dúzia.* (<http://www.matemafundmiragaia.blogger.com.br/> acessado de 13AGO03)

O **terceiro tipo** eram relatos mais formais, "encomendados" pela 'equipe gestora'. A mensagem que segue, foi escrita na escola, durante o HPTC, a pedido da diretora.

> *Sou professora da EE-M e trabalho com as 5a,6a,7a e primeiro colegial. Sou professora de matemática. Estou fazendo um trabalho de geometria com os alunos do primeiro colegial usando a dobradura e fazendo as constatações no laboratório de informática. Estou gostando muito do trabalho e os alunos estão adorando. Numa outra oportunidade conto um pouco mais sobre o meu trabalho. Um abraço* (msg 107, Seg, 22OUT01 6:03pm)

Nem sempre esses relatos eram colocados no POMBO. Ver 'relato escrito para a direção' - nas ~p. 140 e ~p.162.

4.1.3. A INTERNET NA CONSTRUÇÃO DA PARCERIA

No item 4.1, como um todo, deseja-se focalizar as oportunidades em que o professor apresentava sua prática pedagógica. Mas é difícil separar a **apresentação**, do diálogo (que implica em interação com outros), e da reflexão (que já contém análise, comparação e tentativas de produção de conhecimento e generalização). Neste subitem, será analisado porque a maioria dos professores não participou do grupo-de-diálogo via internet, e o que favoreceu para que alguns participassem.

PARTICIPAÇÃO

No plano inicialmente idealizado, a troca de mensagens entre educadores no projeto CER, deveria acontecer dentro do horário pedagógico, na escola. Os professores contavam com a aprovação da 'equipe gestora', que havia aceitado a proposta, quando conheceu o projeto. Desejava-se envolver a maioria dos professores nas reflexões e diálogo pela internet, mas não foi o que aconteceu. Embora não se conseguisse que as reflexões via internet abrangessem o coletivo de professores como um todo, aconteceram interações importantes, por aquele meio, como pode ser visto em outras partes deste estudo.

POMBO foi o nome dado ao grupo-de-diálogo usado para trocas de mensagens entre professores e gestores, pela internet. Uma alusão ao pombo-correio.

<http://br.group.yahoo.com/groups/pombo/>

Havia no total, por volta de 100 professores nas três escolas parceiras que permaneceram no projeto CER. Destes, somente 35 professores escreveram para o POMBO, em algum período, mas não assiduamente, nem o tempo todo. Outras 20 pessoas, que também escreveram alguma mensagem, eram professores das escolas que deixaram a parceria, ou pessoas do NRTE[35]. Todos os meses houve pessoas que ingressaram no POMBO e outras que foram desligadas, porque não estavam cuidando regularmente de suas contas de emeio[36]. Em JUL03 havia 38 pessoas habilitadas à participação. Muitos destes recebiam as

[35] NRTE = Núcleo Regional de Tecnologia na Educação (o mesmo que NTE em outros estados)

[36] Conta de emeio: do inglês "*e-mail*" – conta de correio-eletrônico, que serve para enviar e receber mensagens pela internet. As mensagens para aquela conta ficam guardadas num computador ligado à internet e podem ser lidas ou

mensagens, liam, mas não escreviam. Algumas pessoas leram regularmente as mensagens colocadas no POMBO e tiveram uma atuação importante no plano presencial, diante do coletivo, mas durante estes dois anos e meio não escreveram sequer uma mensagem para o grupo, na internet. Viam, mas não se deixavam ver. Eram como que invisíveis, na internet.

Por um lado esse silêncio é uma negação à comunicação e interação, que eram as propostas do projeto CER. Por outro lado, existem evidências de que havia interesse e aprovação, conforme será examinado a seguir.

O tempo todo, os professores quase não escreviam **a partir da escola**, mesmo quando tinham o tempo reservado para isso, mas por outro lado, escreviam de casa, em horários que não faziam parte de seus horários de serviço. Na entrevista abaixo podemos ver isso.

> *Em casa, algumas vezes a gente vai para o computador e nem tem a intenção de entrar no POMBO, mas parece que aquilo nos chama. Ai a gente dá uma passadinha para ver. Ou então alguém lhe fala – você viu o POMBO?* (Professora, em entrevista coletiva, ver 'Anexo 2002.8')

Constatou-se ainda que grande parte de professores que participavam do grupo e mudaram de escola, não deixaram de acompanhar as mensagens pela internet. Isso pôde ser visto com diferentes pessoas em diferentes ocasiões. Por exemplo quando a ex-diretora da EE-J, coloca uma mensagem positiva, dando parabéns por uma conquista do pesquisador, depois de **meses** sem escrever nada (msg 951 de 13AGO02). Várias ocorrências como esta mostraram que havia pessoas que acompanhavam o grupo somente lendo, mesmo depois de deixarem a escola parceira. Esse comportamento também foi atestado pelos professores, quando questionados (presencialmente), e percebido quando faziam alusão a informações veiculadas por ali. A participação invisível e a dos que já não estavam mais nas escolas parceiras são sinais do interesse que tinham nas interações do grupo-de-diálogo. Na mensagem que segue, uma diretora analisa o comportamento de um dos professores, que não trabalhava mais nas escolas parceiras, mas que sempre participou.

> *Aquele professor que sempre escreve para o POMBO, no início eu não gostava muito dele, mas depois comecei a gostar. Dá a impressão de que ele está procurando com quem refletir suas questões sobre a escola.* (Direção, anotações em reunião e resgate de memória, FEV04)

TEMPO e CONCENTRAÇÃO

Uma grande parte das vezes o professor usava finais de semana, feriados e madrugadas para escrever. Um dos professores, acostumou-se tanto a escrever nos finais de semana, a partir de sua própria casa, que ao comentar sobre as dificuldades que encontrava para continuar participando do diálogo pela internet, se coloca como se fosse, no final de semana, sua única possibilidade de participação.

> *O nosso trabalho é muito estressante, durante a semana. Quando chega o final de semana a gente está cansado e fica difícil participar do POMBO.* (professor, em entrevista coletiva, ver 'Anexo 2002.8')

---

recebidas de qualquer outro computador também ligado à rede, mediante a identificação do usuário e apresentação de senha.

Por esses relatos percebe-se que faltava ao professor, dentro do horário de trabalho, momentos de tranqüilidade, para que se concentrasse na leitura e escrita de mensagens. Um dos professores que escreveu bastante no início, e depois parou, também falou sobre isso.

> *Esse tempo foi difícil. Quando eu conseguia ir para a sala de informática, já estava no horário de ir embora. Eu só tenho duas horas-aula de HPTC* (Professor em entrevista coletivo, ver 'Anexo 2002.8').

No depoimento seguinte, a professora explica melhor a situação.

> *Porque a gente dá cinco aulas. Sai assim... estourada, arrebentada, louca para descansar a cabeça, e daí para você sentar e escrever é complicado. E em casa não. Em casa você está tranqüila, você já fez a sua janta, você já conversou com seus filhos, com seu marido... É outro papo. Você já está mais tranqüila. Hoje, por exemplo, o policial estava fazendo aquele trabalho lá, na minha aula. Ele me disse assim "Nunca vi um negócio desses na minha vida. Nestes três anos que eu trabalho com o PROERJ. É a primeira sala em que os alunos não se concentram, não prestam atenção." E isso, apesar de estarem presentes somente 20 alunos. Então você imagine o jeito que a gente sai daqui, depois de todos os dias, após 5 aulas. Ai vai para a sala de informática escrever. Eu não tenho cabeça. Eu não tenho.* (professora, em entrevista coletiva, ver 'Anexo 2002.8').

Mesmo as pessoas da 'equipe gestora' diziam não conseguir a paz necessária, dentro do ambiente escolar, para participarem das reflexões e diálogo por escrito, como vemos no depoimento a seguir.

> *Dentro da escola, o tempo é um dificultador muito grande, para a equipe diretora poder sentar e escrever. É difícil mesmo. Quando eu reclamava que minhas colegas de equipe não escreviam, eu mesma, escrevia em casa, todos os dias. Agora que eu sei que eu tenho que escrever a partir da escola* [porque o computador da casa dela estava quebrado]*, eu vou para a sala de informática, estou lá tentando ler e escrever e alguém me chama. E eu não posso deixar de atender. Largo pela metade a escrita, porque o atendimento presencial precisa ter prioridade. Ai eu perco a escrita, que eu estava tentando fazer, e até eu voltar e retomar, perdi. Então quando eu tinha aquela rotina de fazer em casa, todos os dias, uma hora, meia hora, todos os dias à noite, eu tinha uma seqüência, até de acompanhamento. Isso é muito importante.* (Diretora, entrevista, ver 'Anexo 2002.8')

A falta de condições de trabalho, em geral, resultava no que chamavam de falta de tempo (ver item 3.2.5 – Tempos, Condições e Oportunidades)

> *Oi Celso: / Que memória heim!!! Você está sempre ligado! Não esquece da gente, isso é muito bom. O tempo é nosso inimigo, tenho que parar para escrever ou contar as coisas boas que acontecem e infelizmente não estou tendo tempo. Continuo com 52 aulas por semana! Tem idéia da minha vida? É uma loucura!!!* (professora, msg 1650, 21OUT03)

Não se desejava que o professor precisasse fazer isso em casa. A leitura e escrita de mensagens faziam parte do trabalho do professor e ajudariam para a melhoria dos resultados da escola, por isso deveriam ser feitas dentro do horário de trabalho, conforme combinado, Mas já que era assim, pode-se questionar – porque somente uma parte dos professores participava? Que condições favoreceram, e que condições impediram essa participação e interatividade?

DIFICULDADES COM A ESCRITA

As pessoas têm diferentes habilidades com a escrita. Algumas apresentam mais dificuldade do que se poderia imaginar, observando a comunicação verbal. Os professores ajudaram a analisar esta questão.

> *Há pessoas que não tem o hábito de escrever.* (professor DD, em entrevista coletiva, ver 'Anexo 2002.8')

> *Eu não gosto muito porque, para mim, escrever é como se você tirasse uma fotografia. Ela pega só um pedacinho e ai fica a imagem só daquele pedaço que você escreveu. Ao passo que quando você discute, você pode passar uma visão mais ampla do que pensa. Outra coisa: escrever com hora marcada para mim é horrível. – Eu sempre escrevi pouco. A maior parte do que eu escrevi foi porque foi pedido para eu escrever. Eu nunca gostei de escrever. Eu gosto de falar, e isso quando acontece numa discussão, onde todos interagem. Parar um momento para escrever, nunca me atraiu.* (professora RM, em entrevista coletiva, ver 'Anexo 2002.8')

Ela se referia à interatividade. No diálogo presencial a interação é mais dinâmica do que nos grupos-de-diálogo via internet. No diálogo presencial além das pessoas mostrarem a expressão do rosto, de aprovação, de dúvida etc. o que já serve de realimentação para quem está conversando, elas também cortam a fala uma da outra, quando precisam. Essa menor interatividade precisa ser compensada pela melhor elaboração do texto, e até pela antecipação de dúvidas e de incoerências. Uma fala mal elaborada recebe intervenção do interlocutor e pode ser completada ou re-elaborada interativamente. Provavelmente a professora sente dificuldade em antecipar a seqüência lógica do pensamento, dentro do encadeamento de idéias relacionadas, e se sente mais à vontade no diálogo, que vai sendo construído com a ajuda do interlocutor.

> *Acho que as pessoas têm medo de colocar certas coisas.* (professor DV, em entrevista coletiva, ver 'Anexo 2002.8')

O professor normalmente tem vergonha de assumir, mas muitos deles têm menos habilidade do que gostaria, com a linguagem escrita. A mensagem apresentada abaixo foi enviada ao pesquisador, em particular, ao invés de ser mandada para o grupo-de-diálogo. A própria professora assume, no texto, a dificuldade que tem em escrever. Note-se que ela escreveu num sábado à tarde, naturalmente de sua casa. Mesmo com dificuldade para formular o texto, a necessidade de se expressar e de mostrar a outros seu bonito trabalho pedagógico a fez se expor.

> *[...] Às vezes fico com vergonha de escrever, e os outros vão pensar que nem sei escrever direito. Risos. Mas seria interessante os professores de Biologia se unirem e preparar um aula prática num córrego, para que os alunos pudessem ver e colher os girinnos, para que pudessem ver a metamorfose deles. Eu fiz isso em minha escola e num aquário, foi muito aproveitoso. Os próprios aluno é que foram aos córregos e trouxeram de lá os animais, e a cada dia eles viam o que ocorriam com eles e assim iam anotando tudo e com desenhos. Em cima da água. Eu coloquei umas madeiras bem finas, tipos retangulares e quando eles se transformaram em sapinhos, logo subiam para as tabuas e era legal, pq tinha dia que entrávamos na sala e lá estava cheio de sapinhos. Os alunos ficaram perplexos de alegria. No mesmo aquário viviam tb os peixinhos trazidos por eles*

mesmos. Vários deles compraram aquários e fizeram o mesmo. (Professora da EE-J, em mensagem privada ao pesquisador, no sábado, 16FEV02, 14h37)

Alguns afirmam que a dificuldade de escrever apresentada pelos professores, e depois, naturalmente, por seus alunos, parece intransponível. Mas não é. A comparação com outras dificuldades que já vivemos antes pode nos trazer a luz. Muitas habilidades e conhecimentos que parecem extremamente difíceis em um momento e situação, acabam por se tornar corriqueiros depois, dando a impressão que o julgamento inicial que fizemos era falso. Na verdade, qualquer habilidade ou conhecimento pode ser simples, desde que existam condições para exercitá-lo, fazendo uso real e prático, podendo errar e perceber quando está saindo melhor ou não. Por isso o grupo-de-diálogo via internet, com sua troca de mensagens escritas, pode ajudar muito a escola. Trata-se de uma comunicação viva e verdadeira. Não são exercícios preparados, ou simulados. As pessoas querem verdadeiramente transmitir suas idéias, relatar situações, descrever... e querem ser compreendidas. Aprendem na ida e na volta. Quando se expressam mal, recebem perguntas, que mostram a dúvida de quem as leu. Quando lêem textos de outros que não compreendem bem, naturalmente analisam o que poderia ser melhorado no texto do outro. Mais que tudo, se colocam a escrever e ler, com muito mais freqüência do que nas situações tradicionais da escola. Entre outros motivos, por esse, e pela grande influência que a escrita têm no desenvolvimento cultural, é interessante que aconteça esse esforço para se implantar o hábito da troca de correspondências no diálogo pedagógico.

OUTROS FATORES

A história de vida de cada um pode ter colaborado para que participassem ou não das interações via internet. Talvez alguns já tivessem uma certa prontidão, quando passaram a participar do projeto CER. Foi possível perceber alguns outros fatores que colaboraram nessa prontidão:

- ter a internet disponível em casa (por uso anterior do próprio professor, ou de outros: filho ou cônjuge);
- ter desenvolvida a capacidade de expressão textual;
- ter gosto pela reflexão coletiva.
- ter gosto pela escrita;

Percebeu-se que nenhum desses fatores sozinhos garantia a participação. Foi visto o relato daquela professora que não gostava de escrever, assumidamente, embora fosse formada em Letras. Esteve inscrita o tempo todo, escreveu sempre que foi necessário, ou quando era obrigada. De resto, ficou só na leitura.

Aconteceram exemplos de professores que começaram a usar o correio-eletrônico junto com o início do projeto CER e que apresentaram boa desenvoltura. A diretora da EE-M e o professor de Biologia da EE-F são exemplos disso. Participou bem do diálogo pedagógico. Seu entrosamento com a dinâmica de troca de mensagens foi rápida e fácil. Ao ser questionada a analisar a questão afirmou:

> *Antes de nossa parceria com o projeto CER eu não tinha nem endereço eletrônico. / Eu passei a usar bastante, a partir da provocação que existia, por causa desse projeto, e eu escrevia muito para incentivar o professor da escola a escrever. Eu aproveitei esse espaço para valorizar o trabalho de cada profissional da escola. Cada coisa que eles faziam eu contava lá, no grupo. Isso melhorou sensivelmente, não só o relacionamento humano como a ajudou o professor a se perceber como fazedor de conhecimento, e a competência dele. Eu já fazia isso antes,* ***mas não tinha um instrumento de público de divulgação****. E calhou também, quando começamos com o projeto CER, eu já estava nesta*

escola há um ano e meio e aquelas idéias casaram com o que eu pretendia desenvolver (Diretora, em entrevista individual, ver 'Anexo 2002.8', **grifo meu**)

De fato, a prontidão dela para a reflexão por meio de mensagens escritas era grande. Além dos seus, ela também interagia com professores de outras escolas, trazia notícias tomadas de páginas da internet, e até digitava trechos de livros para trazê-los para a discussão. Vejamos a mensagem que segue.

> *Posso pedir que vocês me ajudem a refletir sobre dois pequenos textos, que ao meu ver tem tudo com a discussão que fizemos através deste grupo, sobre escola, vida, currículo, escola ligada as necessidades da vida dos alunos, relevância de conteúdos e conhecimentos?* (Diretora, msg 487, 4JAN02)

E em seguida, transcreve dois textos pequenos e coloca questões sobre o assunto.

Os professores diziam que a dificuldade era o tempo.

> *A dificuldade com a comunicação é o tempo, porque é muito divertido e absorvente ficar "brincando" aqui. Mas quando a gente começa, nem dá vontade de parar...* (professora, msg 867, 9JUN02)

Tivemos também exemplos professores que já usavam correio-eletrônico antes, mas mesmo assim tiveram pequena ou quase nula participação no diálogo pedagógico pela internet, como uma das diretoras que depois deixou o projeto, ou um professor, que tinha até uma firma de informática, e não escrevia.

Alguns professores, no início do projeto, escreviam coisas que pareciam copiadas de outros autores, e que apresentavam como se fossem argumentações suas, no meio de um diálogo. A mensagem a seguir, há indícios de que foi copiada, ao menos em parte. O texto mostra uma estrutura e uma linguagem diferente da que aquele professor normalmente usava. Além disso, não está completamente coerente com o diálogo que vinha sendo desenvolvido no coletivo.

> *À medida que aprende a conhecer, o estudante passa a ter uma cultura geral, que possibilita que alguns temas sejam eleitos pelo próprio aluno para um trabalho mais profundo. Espera-se que o aluno adquira motivação para aprender e perceba a importância - mais atual do que nunca- do aprendizado permanente. O aprender a fazer consiste em saber enfrentar as mais variadas situações e trabalhar em equipe. Sendo a escola um ambiente fundamental da socialização da criança e do adolescente, torna-se imprescindível que se criem situações para que eles aprendam a conviver, situações que permitam conhecer e compreender outros pontos de vista, respeitar diversidades e limitações, cooperar, reconhecer a interdependência e aprender a administrar conflitos. Ao nos preocuparmos com tais aprendizagens e também com o aprender a ser - que se dá com desenvolvimento de habilidades e capacidades, e da personalidade e autonomia - somos compelidos a um novo modo de conceber a educação fundamental de ciências naturais, que não pode versar apenas sobre conhecimentos que poderão vir a ser úteis no futuro.* (Professor, msg 493, 6JAN02)

Observações como essa nos levam a crer que os professores tinham dificuldades em elaborar mensagens relacionadas a textos teóricos, e também que sabiam dessa limitação, mas entendiam que não deveriam deixa-la aparecer. Enfim, a participação dependia de vários fatores.

COMO FOI A COORDENAÇÃO ?

O pesquisador cuidava para que todos os dias houvesse alguma mensagem nova, para que, quem se dedicasse a abrir o correio-eletrônico, encontrasse algum atrativo ou recompensa. Deveriam ser coisas que interessassem aos professores: notícias ligadas à educação, trechos de artigos, endereços na internet de conteúdos que eram comentados, e até piadas, brincadeiras ou curiosidades. Por outro lado, cuidava-se para que as comunicações fossem em sua maioria dentro do objetivo do projeto CER, evitando assim comportamentos comuns, como o de pessoas que só repassam coisas que receberam, e não desenvolvem o diálogo.

Muitas vezes as mensagens ficavam sem continuidade. O pesquisador procurava comentar todas, refletindo e questionando, mas nem sempre outras pessoas do grupo davam atenção às falas dos colegas. Algumas coisas ficavam sem resposta, ou sem que alguém fizesse comentários. Em OUT03 houve duas professoras que elaboraram um plano em conjunto, e até tiveram o cuidado de apresentar para o coletivo das escolas, colocando-o no POMBO, e ninguém, nem as pessoas das 'equipes gestoras' ou o pesquisador, estavam atentos para fazer algum elogio ou comentário que pudesse reforçar o comportamento exemplar.

Aconteceram questões delicadas, que precisaram ser tratadas com cuidado, como as discussões sobre a eleição para presidente no final de 2002. Na coordenação do grupo, o pesquisador interveio com firmeza e gentileza, buscando garantir a pluralidade de opiniões.

> *Oi professor N. Seja benvindo, de volta ao nosso convívio pela internet. Embora eu tenha minhas preferências políticas e as coloque abertamente a todos, quero também, garantir que neste espaço seja cultivada a pluralidade política, cultural, religiosa, étnica, de preferência sexual e outras. Assim, peço a todos que continuem com a liberdade de se expressarem, trazendo informações, fatos importantes, idéias... sem no entanto querer cercear qualquer idéia contrária à nossa. Por favor, não entenda mal. Não é nenhuma bronca. Estou aproveitando que você citou um candidato, para falar do assunto, que considero importante. Outra coisa - sempre que alguém nos trouxer um texto escrito por outra pessoa, peço que também nos conte de onde tirou. Hoje, é muito comum que as coisas circulem informalmente pela troca de mensagens e entre tantas coisas, algumas são absolutamente falsas e mentirosas. Quando a fonte é uma empresa ou entidade conhecida, a responsabilidade é creditada a ela. Explico melhor... Se foi publicado em um jornal, vale a credibilidade que o jornal tem e passa. Alguns "sites" são de propriedade de editoras, de ONGs, de políticos, de empresas, de estudantes, ou de pessoas que não querem se identificar ou usam identidades falsas. É preciso saber com quem se está "falando" (ou "ouvindo"). Tudo bem? Se você tem a fonte, de onde veio este texto, por favor, nos informe. Um grande abraço amigo* (Celso, msg 985, 3SET02)

O problema da explicitação e credibilidade da fonte das informações usadas não se limita à internet. É um tema que se relaciona com todas as disciplinas escolares.

Foi visto que poucos professores participaram, e que estes, preferiam escrever a partir de suas casas, em horários livres, quando encontravam a paz e concentração que necessitavam. Olhando para todas as ocorrências e considerações até aqui apresentadas, e procurando sintetizar, entende-se que se fosse para escrever um recadinho qualquer, ou para escrever em particular a alguém, as coisas seriam diferentes. O que acontecia, e que fica meio oculto nos depoimentos, é que as pessoas davam grande importância para o que deixariam escrito na internet, perante um coletivo interescolar. Isso fazia com que cuidassem melhor do que diriam. O tempo que queriam, era para elaborar melhor os textos a respeito de suas idéias, e para relacionar umas mensagens com as outras, e para não deixar de considerar nada do que já tivesse sido

escrito. Essa atenção e cuidado com a discussão favorecia o aprofundamento das reflexões. Por isso, embora muitos não tenham conseguido participar, e os que participassem escrevessem menos do que se desejava, o diálogo pela internet pode ser considerado importante na 'formação em serviço' de professores.

A COSTURA: TELEFONE, CONTATO PRESENCIAL e INTERAÇÃO VIA INTERNET

O uso do telefone sempre esteve disponível já que todos estavam na mesma cidade e dispunham desse recurso nas escolas, residências, e até celulares (telefones móveis). As ações pelas três vias (presencial, telefone e internet) sempre foram bastante bem integradas. Mesmo as pessoas que não usavam correio-eletrônico, e portanto não recebiam cópia das mensagens, acabavam se envolvendo com parte das conversas que aconteciam pela internet, ou porque ouviam comentários (rever entrevista com professora que diz "*então alguém lhe fala - você viu o POMBO?*" ~p. 109), viam papéis que eram recebidos pela internet, impressos e afixados, usados em reuniões presenciais ou distribuídos. Antes dos Encontros presenciais procurava-se chamar as pessoas para a agenda, apresentar e discutir pautas, e colher subsídios para a reunião. Depois dos Encontros aproveitava-se para enviar avaliações, planos, comentar sobre momentos em que as pessoas estiveram reunidas em subgrupos etc.

Da vivência com as pessoas, nas escolas e pela internet, foi possível concluir que a costura entre as ações presenciais e a distância é importante, conforme já apontava Valente:

> *Essa experiência com a troca de informação, via e-mail, tem permitido entender que existem enormes dificuldades [...] é muito difícil estabelecer comunicação com os professores que não conhecemos pessoalmente. Isso significa que é necessário algum grau de envolvimento presencial para que a comunicação, via Internet, possa ser estabelecida. [...] faz-se necessário uma conversa via telefone ou uma visita à escola* (Valente, 1999d, p.151).

Nesses anos, o pesquisador vivenciou outras situações de interação via internet, fora do projeto CER. Em alguns casos a distância entre as pessoas do grupo era grande (cidades ou estados diferentes), e a necessidade da comunicação escrita era mais evidente.

Nos cursos do ProInfo, o pesquisador no papel de professor, só conhecia os cursistas (professores aprendizes) pela internet. Não havia nenhum contato presencial entre professor e os alunos, nem entre aluno e aluno, na maior parte dos casos. Naquela situação muitas coisas eram diferentes da situação do projeto CER. Primeiramente os cursistas eram pessoas que já haviam se aproximado da tecnologia anteriormente, e que por isso mesmo estavam fazendo aquele curso. O compromisso entre as partes estava bastante vinculado ao certificado que receberiam (curso de especialização lato-sensu), e ao acesso a postos de trabalho que teriam por causa do certificado. Essas condições, somadas ao cuidado e a habilidade dos formadores na proposta do 'estar junto virtual', levaram as pessoas a vencerem o desafio de conhecerem o ambiente usado, na internet, e se habituarem com as comunicações a distância. Deve-se considerar ainda que eram professores destacados para trabalhar nos NTE, o que indicava uma predisposição anterior para o uso das NTIC[37]. Depois, a própria relação entre as pessoas e o aprendizado ajudou-as a se manterem no curso. No projeto CER não havia certificados para animar as pessoas e todos moravam na mesma cidade, e podiam por isso se comunicar pessoalmente ou por telefone. Isso também foi um fator que dificultou na sedução para o diálogo e intercâmbio pela internet.

[37] NTIC – novas tecnologias de informação e comunicação

Noutra situação, quando um grupo-de-diálogo via internet foi usado para troca de idéias entre alunos de mestrado e doutorado que estavam cursando uma mesma disciplina na PUC, a participação não foi boa também. Pode-se entender que o contato presencial (que era quase sempre uma vez por semana) atrapalhava a interação via internet. A facilidade do contato presencial em aula fazia com que as pessoas preferissem deixar para fazer as conversas e trocas ali, ao invés de lerem e responderem as mensagens na internet, o que daria mais trabalho. A comunicação verbal é mais fácil.

No caso do projeto CER, havia a possibilidade de encontro presencial entre alguns professores diariamente, porque lecionavam no mesmo dia da semana e turno, e na mesma escola. Já outros, só se encontravam em alguns horários, por haver coincidência de horário ou no HTPC. Outros, trabalhando em escolas diferentes, se conheceram por causa da parceria do projeto CER, ou já se conheciam de alguma ocasião, mas por estarem em escolas diferentes, não se encontravam nem uma vez por semana. Como estávamos todos na mesma cidade, havia a facilidade de nos deslocarmos para uma ou outra escola, e nos reunirmos presencialmente, sempre que tivéssemos disponibilidade na agenda, e também podíamos usar o telefone para marcar reuniões e até para discutir assuntos e refletir conjuntamente. Cada meio tem características diferentes e por isso acarreta conseqüências diferentes.

Ao telefone a interação é imediata, as pessoas se falam e se ouvem no mesmo tempo. Por isso é fácil e eficaz. Por outro lado, ao telefone só conversam duas pessoas, o que desfavorece o envolvimento do grupo, a transparência das ações e articulações (o diálogo e a construção democrática e cooperativa dependem dessa transparência). Quando se usa o telefone não há memória escrita o que impossibilita análises posteriores.

Nos encontros com presença real temos todas as vantagens do telefone e mais outras, como a expressão facial e a possibilidade de estarmos em grupo. Mas não há registro escrito, ou se há, ele é parcial e relativo. Existe a possibilidade de se gravar tudo em vídeo, ou gravar o som da conversa, mas depois existirá a dificuldade de acesso e busca para análise. Existe ainda a dificuldade de se agendar horários em que todos possam participar, que é sempre grande, além de características já apontadas aqui, como a perda de tempo quando são tratados assuntos ou detalhes que não interessam a todos da mesma maneira.

Nos diálogos via troca de mensagens na internet, não há necessidade de agendamento, há memória, o grupo pode ser grande, cada um pode demorar o tempo que desejar em cada mensagem, mas a dificuldade para se comunicar por escrito é maior – dificuldades com o texto e com a digitação – existem ainda as dificuldades com o uso do computador e da internet, e a seleção do que interessa, e do que não interessa, num grupo com muita interação toma tempo e exige dedicação. O computador e a internet nem sempre estão disponíveis.

O que é importante que se veja é que há diferenças entre esses três meios de interação e comunicação – telefone, presencial ou via internet – e, devido às vantagens e desvantagens de cada um, a boa articulação e uso dos três juntos representa um benefício.

O trabalho presencial é importante para resolver problemas e desfazer nós de relacionamento interpessoal e do grupo e sem ele a interação pela internet pode fluir, mas apresenta problemas, demora muito a se estabelecer e se afirmar. Pela via presencial podemos despertar mais facilmente motivação para a interação. Por outro lado, para articular um encontro presencial é muito bom que se use o telefone e as mensagens via internet. Antes de um encontro presencial, pode-se promover algumas trocas preparativas, bem como usar a internet para trabalho cooperativo, a ser depois apresentado ao coletivo. Após os

encontros presenciais, existe a possibilidade de se usar a internet para o compartilhamento de documentos, o diálogo avaliativo e a reflexão sobre os momentos vividos e as apresentações. Enfim, articulando o presencial e o distante (via internet ou telefone), podemos obter melhores resultados para a reflexão pedagógica. Essa costura, pode ser chamada de **Educação Combinada**.

A costura, ou tecitura, das relações entre as pessoas, entre as escolas, entre as idéias, era feita envolvendo os três meios (internet, presencial e telefone), usando cada um dentro de suas possibilidades, conveniências e características. Havia também uma preocupação em fazer referências dentro de um meio, às ações desenvolvidas em outro meio (ver msg 236 à ~p. 151, ou msg 1664 à ~p. 152). Na internet falava-se das ações presenciais. No presencial falava-se das conversas que estavam se desenvolvendo pela internet. Isso era feito por ser conveniente e útil, e também para ligar umas coisas às outras, dando sentido de totalidade. As reuniões freqüentes com as pessoas das 'equipes gestoras' tiveram o propósito de fazer essa costura. Tanto os Encontros, como as reuniões, demandaram ações anteriores e posteriores. Foram muitas as visitas, telefonemas e mensagens.

4.1.4. Por que o Horário Pedagógico Funcionava Mal ?

Até aqui, foram mostradas as estratégias usadas para criar momentos para apresentações, no presencial e a distância, que podem ser um começo para a reflexão, para os estudos teóricos e práticos, e para a ocorrência da 'espiral da aprendizagem'. A parceria ajudou para que os professores tivessem novos e melhores motivos para apresentar sua prática pedagógica.

Por outro lado, antes e depois de se firmarem na parceria, o tempo todo, as escolas apresentavam dificuldades para bem usar os horários pedagógicos. Por isso as situações observadas serão relacionadas a seguir, de modo a sinalizar como lidar com elas.

Muitos professores eram contratados para trabalhar pouco tempo na escola, e por isso acabavam assumindo compromissos em outras escolas. Isso diminuía o comprometimento daqueles professores. Um conjunto grande de professores com vínculo fraco dificultava a formação do sentimento de comunidade e comprometimento com o coletivo. Tornava-se mais difícil agendar os horários para o trabalho pedagógico, e começava a haver vários grupos de professores, cada um cumprindo HTPC em um dia e horário diferente. Essa situação e preocupação pode ser vista na mensagem que segue.

> *Prof. Celso esteve em nossa escola, entrevistando professores, participando de HTPC [...] esteve conversando comigo e com a vice, passando-nos a visão que ele tem da escola. Foi muito interessante, pois nos mostra onde a escola está precisando de mais atenção. O nó maior está em como os HTPCs estão sendo apresentados ou melhor trabalhados. Daí eu peço a ajuda, para que possam nos passar como trabalham nos HTPCs. Procurem comentar como fazem. Estamos encerrando o ano, mas ainda podemos fazer muita coisa! Temos os seguintes horários: 4ª feira - 7h às 10h - 13h às 16h – 17h40 às 18h40 e 2ª feira das 17h40 às 18h40. Com estes horários procuramos atender o maior números de professores mas mesmo assim ainda não conseguimos atender a todos. Vocês têm outra sugestão? Estou começando pelo horário pois acredito ser um problema em todas as escolas* (Diretora, msg 39 no grupo [so-diretoria], em 26NOV01).

Na virada do ano, os professores procuravam escolher as aulas e escolas em que trabalhariam no ano seguinte. A escola mais organizada e que vinha conseguindo criar melhores oportunidades para que o professor se realizasse como sujeito era escolhida preferencialmente, e poderia contar com mais gente

comprometida. Trata-se de um processo que se realimenta. A escola precisa de professores comprometidos para se organizar e funcionar bem. Os professores mais comprometidos e dedicados escolhem as escolas que funcionam bem. A credibilidade, confiança e aceitação vão se desenvolvendo mutuamente, entre escola e professores. O professor comprometido com a escola, organiza sua agenda de modo a conseguir participar do HTPC dela, pois não deseja perdê-lo e trabalhar de forma isolada e descoordenada. A 'equipe gestora' que deseja trabalhar com professores comprometidos precisa organizar bem e cuidar bem dos horários pedagógicos da escola. Na mensagem abaixo, vemos um exemplo relacionado.

> *Ola professores: / Terminada a fase de indicação dos professores para remoção os professores desta escola que se inscreveram para remoção, somente uma professora (por motivos particulares) se inscreveu no processo, ficando os demais aqui conosco para continuar a sonhar e a construir nossos sonhos. / Muito obrigada em nome da equipe escolar. / " A palavra é forte, o sentimento inspiração... E mesmo no fim de tudo... Perdura ainda a paixão por ti pelo recomeço... Perdura a paixão pela permanência e pelo sonho coletivo..." / Muito obrigada por permanecerem conosco. / Beijos no coração de todos* (Diretora da EE-M, msg 1101, 21OUT02)

Havia 2 Coordenadoras Pedagógicas em cada escola do projeto. Em geral, uma delas assumia os horários durante o dia e a outra os da noite, mas elas pouco se conversavam. O intercâmbio entre os professores de diferentes grupos que cumpriam HTPC em horários diferentes, quase não existia. Quando a mesma pessoa coordenava dois grupos, costumava "dar" os mesmos avisos, passar os mesmos vídeos, distribuir os mesmos textos... independentemente de existirem dificuldades e problemas diferentes. Ou seja, a ação não considerava o contexto. Era impessoal. Muitos professores diziam, quando começou o projeto CER, que não gostavam do HTPC, porque poucas vezes funcionava bem. O pesquisador afirmava, no presencial e via internet, que era preciso que vissem o HTPC como uma conquista, e como uma oportunidade a favor do professor. A mensagem que segue, exemplifica essa discussão.

> *Com respeito ao HTPC, o problema é de ordem institucional. Quando o Celso diz que é uma conquista, talvez esteja meio certo. Só que o trabalho pedagógico vem sendo desfigurado [...]* (Professor, msg 819, 19MAI02)

Não havia uma sistemática de reuniões para costurar as ações de uns e de outros HTPCs. Muitas vezes nem lembravam o que acontecera no outro HTPC. Numa das escolas, alguns professores participavam somente de um pedaço do horário, o que tornava a proposta do dia inconsistente para eles. Na mensagem a seguir, outra diretora mostra suas dificuldades para tornar o HTPC efetivo.

> *Penso que o HTPC é um nó em quase todas as escolas. As questões do tempo/horário são muito complicadas. Também experimentamos uma formula (horário) este ano que não deu certo. Nós reunimos todas segundas-feiras no horário das 16h00 às 20h00, isto é tem um grupo saindo, outro entrando (começo, meio e fim fica complicado). Permanece uma descontinuidade. Temos clareza que isto é problemático. Com certeza isto terá de ser revisto para o próximo ano. Tento reunir o grupo todo em algumas situações especiais, quando suspendo aula, chamo alunos, professores e a supervisão e aí consigo fazer um jogo mais completo. Nestas reuniões traçamos o que vai ser feito nos próximos HTPC. Estivemos reunidos no começo de novembro e decidimos (nós e o grupo – muitas vezes é sedução mesmo, isto é, convencimento que tal assunto é importante) que deveríamos analisar/avaliar a escola e deixa-la organizada para o próximo ano, pois não sei se estaremos juntos no planejamento, visto que irei embora [Por causa do concurso para*

diretoras e das remoções] e as meninas [vice e coordenadoras pedagógicas] não sabem se ficam, mas é importante traçar esses caminhos. [...] Nós pensamos a rotina do HTPC da seguinte forma: Sempre com pauta (o que vai ser discutido, ***o texto que será lido****, o que será feito) um pequeno texto que remeterá a uma provocação [...]* (Diretora, em mensagem para o grupo [so-diretoria] em 27NOV01, 00:15, **grifo meu**)

O que se buscou e foi conseguido, no projeto CER, foi que as pessoas da 'equipe gestora' conversassem mais entre si e que tivessem momentos para planejar (antes) e avaliar (depois) as reuniões de professores (ver figura 7). Esses planejamentos davam abertura para considerar os dilemas trazidos pelos professores. Passou a haver também intercâmbio de informações entre os grupos, independentemente do turno em que trabalhassem.

Dentro do HTPC era comum que houvesse descontinuidade em relação a assuntos em andamento. Ou seja, alguma coisa que estava em andamento em HTPCs anteriores, e precisava ser abordada e colocada em pauta, era deixada de lado, em função de outra determinação vista como prioritária. Demandas burocráticas, logísticas, disciplinares ou funcionais acabavam tomando o tempo que se tinha, o que dificultava para que os professores se dedicassem a reflexões, relatos e representações como proposto pelo projeto CER.

Como exemplo do que afirmamos, tomamos o que estava acontecendo nas escolas em 1ABR02. Foram apontadas pelas 'equipes gestoras' algumas causas que justificavam o mau aproveitamento do HTPC naquelas semanas:

- A burocracia em torno da avaliação de 4ª série e de 8ª série, pedida e promovida pela SEE-SP no final de 2001 (SARESP), que ainda estava gerando retornos, relatórios, discussão de recursos e outros.
- Ausência repetida de pessoas da 'equipe gestora', devido a afastamento, por uma semana, para participar de capacitação (o chamado 'Circuito Gestão').
- Participação dos alunos e professores na Bienal do Livro, que foi obrigatória, conforme instruções planejadas externamente e que chegaram de última hora.
- Desenvolvimento do "Dia da Saúde", também planejado externamente, recebido de última hora e obrigatório.
- Professores afastados para participarem de cursos de capacitação de um dia. E aqui lamentavam que as intervenções eram pontuais e desvinculadas do diálogo interno.
- Falta de Coordenador Pedagógico, porque o anterior havia se desligado e alegavam aguardar o prazo de um concurso externo que habilitaria professores a se candidatarem ao cargo.
- Burocracia em torno do Reforço e Recuperação. A 'equipe gestora' apontava que dentro das possibilidades que se apresentavam esse trabalho vinha sendo quase que totalmente perdido[38], mas mesmo assim, demandava planejamento, levantamentos, relatórios e outros.

[38] Vinha acontecendo uma grande discussão a respeito da Progressão Continuada. Artigo de jornal (Folha de São Paulo, 2JAN03 - http://www.carlinhos.org/artman/publish/article_612.shtml) mostrava que professores da USP, da Unicamp e da PUC-SP que estudaram o sistema, o reprovavam. "Para os pesquisadores, o princípio da progressão, concebido para promover a inclusão escolar, foi distorcido". "A secretaria [de Estado da Educação] diz que foram criadas condições, mas quem vivencia o cotidiano das escolas sabe que o que existe é só um ajuntamento de séries, uma negação de todo o processo de ciclos." "A principal crítica ao sistema implantado é a impossibilidade de oferecer o acompanhamento necessário para que, mesmo sem repetir de ano, o aluno aprenda." O artigo citado mostra bem qual a situação que se vivia nas escolas naquela época.

Esse conjunto de acontecimentos, sobrecarregou e desorganizou a escola nessa época. Uma das diretoras apontava "*nós não estamos conseguindo nem uma rotina para organizar o HTPC*". Cinco meses depois os obstáculos eram outros – "*Gincana da Cidadania*", "*busca de alunos novos para 2003*", "*Agita Galera*", mas o problema era semelhante. No segundo semestre de 2003, quando a parceria já funcionava, as escolas passaram por situações semelhantes, mas desta vez, os efeitos foram menos problemáticos.

> *Houve uma avalanche de pedidos de projetos, que vinham da Diretoria de Ensino. Em setembro sofremos instabilidades porque diziam que seria realizada mais uma rodada do SARESP, e estavam discutindo mudanças naqueles exames, mas não sabíamos quando, nem de que maneira seria. Por isso não conseguimos participar bem das interações. Houve desgaste no próprio grupo. Ficamos meio desgostosos uns com os outros.* (Coordenadora da EE-P, relato colhido em reunião, 'Anexo 2004.3.02')

Por aqui pode-se ver que a parceria estava criando compromissos entre as escolas, que tinham efeito embora fossem informais. A 'equipe gestora' tinha maior preocupação em dar satisfações sobre suas ações na própria escola às colegas das escolas parceiras, do que às Supervisoras da DE-SJCampos, que eram formalmente suas superiores na organização. Isso porque as Supervisoras mostravam-se distantes, na prática. O pesquisador tentou diminuir essa distância entre escolas e DE-SJCampos, procurando em diversas ocasiões envolvê-las na parceria e acompanhamento das ações do projeto CER, porém sem sucesso.

O excesso de burocracia, as demandas externas de última hora e fora de contexto e a falta de situações onde o professor pudesse realmente refletir sobre sua aula, discutir com seus pares e transformar isso em ações, mediante planejamento, ia provocando a passividade e o conformismo. Freire (1987, p. 155) fala de uma "*força sobredeterminante da cultura, em que se desenvolvem os mitos, que os homens introjetam*" e que com isso a cultura da classe dominante obstaculiza "*a afirmação dos homens como seres da decisão*". Assim, as forças do sistema iam desestimulando o compromisso. A falta de dinâmicas de discussão orientadas e bem coordenadas, acabava provocando a má ocupação do pouco tempo de que se dispunha. Freqüentemente falas não objetivas, repetidas e desencontradas tinham vez.

Por isso foi importante organizar o coletivo (espaços, tempos, planos, recursos...) para que ações inovadoras e que deram bons resultados fossem **apresentadas**. Os professores que se apresentavam eram valorizados, melhorava sua auto-estima. Eram momentos que demandavam uma preparação anterior, um comprometimento maior, e levavam também a uma auto-reflexão durante a apresentação. Os que não se apresentavam, mesmo na passividade, se animavam a também fazer experiências inovadoras como as apresentadas. Assistindo, eram provocados e a articulavam sua idéias. Os momentos de apresentação eram também um tempo propício para a auto-reflexão do que assistiam.

4.1.5. LIDERANÇAS

O papel das lideranças será o último fator a ser analisado neste item. A organização das lideranças pode contribuir ou se contrapor à construção da parceria entre escolas. A escola é composta por muitos papéis e responsabilidades. A organização do coletivo geral é complexa. Passa pelo ensinar e aprender, pelos problemas de violência e drogas, pela gerência das relações interpessoais, dos recursos físicos, e vai até a administração e relacionamento com a comunidade. Para organizar esse coletivo, uma boa liderança é imprescindível e faz toda a diferença. Um projeto de análise, reflexão e mudança da escola,

como foi o projeto CER, não têm chance de funcionar num espaço desorganizado. Aliás, tantas outras coisas absolutamente necessárias ao bom funcionamento da escola também não podem acontecer sem uma liderança comprometida e presente. A Diretora, em geral, é a maior liderança na escola. A partir da liderança maior são organizadas outras lideranças. Na aula a principal liderança costuma ser o professor. Nas reuniões e em outras situações que envolvam vários professores, em geral, a liderança é exercida por pessoas da 'equipe gestora'. Muitas vezes a liderança é alternada e professores podem assumi-la em situações, atividades, ou projetos, em momentos de trabalho em grupo, ou mesmo no coletivo. Isso vale também para os alunos, em outras situações. Há lideranças entre pais ou familiares. Algumas vezes funcionários da escola desempenham importantes papéis em sua organização.

Tudo pode melhorar, ou, ao contrário, tudo pode emperrar e nada dar certo numa escola, em função da atuação das lideranças. Em uma das escolas do projeto CER o Diretor não teve participação nas articulações, estudos e reflexões. Mesmo assim, tudo funcionou bem porque uma das Vice-diretoras assumia esse papel. Na verdade a escola é carente de servidores e ninguém deveria se omitir. Essa omissão, quando acontece, é um péssimo exemplo de comportamento. Tendo em vista que o principal objetivo da escola é o desenvolvimento da cidadania, que exemplo o Diretor dá à escola quando não assume suas funções? Infelizmente isso acontece!

Nos exemplos observados, a comunidade (Conselho Escolar) não estava desenvolvida o suficiente para organizar a escola. Era a figura pessoal da liderança maior (Diretora ou Vice) quem provocava todo um ciclo de melhorias e organização, ou travava, impedia e destruía as expressões de talento existentes.

As trocas de direção no início do projeto CER, acabaram provocando a desistência de duas escolas. Houve períodos em que as diretoras estavam no cargo, mas se consideravam ali em caráter transitório, e por isso não se colocavam em condições de organizar os talentos individuais na formação do coletivo da comunidade escolar.

Na 'fase inicial', os professores de uma das escolas afirmavam que a diretora apresentava restrições ao uso da SAI (sala de informática). Curiosamente, a SAI daquela escola era a mais bem instalada, mais bonita e com tudo em bom funcionamento, desde antes de combinarmos a parceria com o projeto CER. Mas sempre foi muito difícil conseguir a participação dos professores daquela escola, tanto na presença virtual como na real. Muitos se queixavam da diretora, mas, mesmo nas trocas de mensagens via internet, que podiam acontecer num foro mais amplo do que a escola, no qual a diretora não tinha ascendência, eles não souberam se soltar, para colocar e discutir seus problemas. Alguns levaram desafetos da relação presencial para o diálogo via internet, mas não passaram de críticas emotivas e irônicas, como no exemplo que segue. Uma professora usa o POMBO para fazer uma crítica irônica ao coordenador pedagógico.

> *Fulano: mostre suas experiências, suas habilidades em uma sala de aula. Conte a nós como vc trabalhava na escola e me diz uma coisa? Como vc controlava a disciplina em sala de aula? Quem sabe eu aprenderia com vc* (Professora, msg 788, sábado, 27ABR02)

A provocação da professora ao coordenador aconteceu depois que este questionou uma colega dela, professora de Física, a respeito da indisciplina em aula.

> *É muito oportuno fazermos uma reflexão em torno desse assunto. O aprendizado se dá com a prática do dia-a-dia. Nós aprendemos quando o assunto nos interessa, os alunos tem seus interesses também. Será que estamos observando isso nos olhinhos brilhantes e curiosos deles? Será que o conteúdo que estamos ministrando estão contextualizados e são aplicáveis em suas vidas? Física, assim como qualquer outra disciplina só tem sentido quando vivenciadas na prática do cotidiano. Será que estamos explorando as habilidades e competências de cada um, já que conteúdos teóricos são encontrados em banca de jornais, CD Rom etc. ? Na reunião pedagógica que aconteceu no EE-J eu não pude estar presente, pois participava de um workshop ambiental na Petrobrás mas sei que o assunto principal foi a indisciplina dos alunos, então fico me questionando: os conteúdos desvinculados na prática cotidiana não seria um dos motivos relevantes na geração da indisciplina. Vamos refletir? Aguardo* (Coordenador, msg 786, 25ABR02 23:50).

A ausência de organização coletiva no plano presencial tinha reflexos também nas interações via internet. Em outra escola, na EE-F, no início do projeto, percebíamos um crescente comprometimento dos professores. Depois, a escola ficou sem direção durante alguns tempos, passou a ter uma diretora que se considerava temporária, porque esperava nova remoção, o que fez com que os talentos e compromissos fossem se desarticulando de tal forma que acabou não mais participando da parceria do projeto.

A atitude dos professores é bastante influenciada pela direção. Podem apresentar-se mais comprometidos com a escola, assumindo até horários e funções extraordinárias ou faltarem excessivamente, apresentando atestados médicos ou de outras formas. E, apesar do posto ajudar, não é só a função ou a hierarquia quem atribui essa liderança e poder ao diretor, mas também, e principalmente, a maneira como a pessoa se comporta no grupo e nas situações.

Muitos professores ainda possuem uma situação precária de contratação. Para esses, é muito difícil saber em que escola estarão no ano seguinte, e mesmo, se conseguirão continuar a lecionar na rede estadual. Essa situação desmotiva o estabelecimento de compromissos.

Mesmo durante o ano, na atuação dos professores, é a presença e atitude da 'equipe gestora' que pode organizar as relações interpessoais. Valorizando algumas situações, interferindo ou questionando outras, pode escutar a "voz do coletivo" e melhorar o ânimo, disponibilidade e comprometimento de todos.

> *Na verdade, os que são considerados em nível de liderança nas comunidades, para que assim sejam tomados, necessariamente, refletem e expressam as aspirações dos indivíduos da sua comunidade. / Estão em correspondência com a forma de ser e de pensar a realidade de seus companheiros, mesmo que revelando habilidades especiais que lhes dão o 'status' de líderes.*(Freire, 1987, p. 139, 140)

É também a direção que tem o poder para fazer algumas negociações, de horário, de premiação, de despensas... algumas estritamente dentro da lei e da ética, outras nem tanto, mas, com isso, também consegue comprometimento.

Há muitas limitações no papel funcional do diretor. Ele não pode demitir os que não estiverem comprometidos, não pode vetar o pagamento dos abusos nas justificativas de faltas, não pode melhorar ou piorar salários...

Na ausência de um Conselho Escolar atuante, é a direção quem monta a 'equipe gestora' (diretor + 1 ou 2 vices + 1 ou 2 PCPs). Apesar dos PCP (Professor Coordenador Pedagógico) serem eleitos, a realidade mostrou que o diretor tem grande influência no processo e acaba por determinar quem irá

trabalhar nessa posição, o que é um desserviço ao processo democrático, ao envolvimento da comunidade com a escola, uma expressão da apatia, falta de compromisso dos professores e um retrocesso para a escola.

O que sustenta a real autoridade da direção é a sua postura justa e democrática perante o grupo, com diálogo, sabendo valorizar os talentos de cada um, tendo compromisso pessoal com a escola, assumindo a busca de solução para os problemas do cotidiano e do coletivo, estando presente em todos os momentos e com isso ajudando a garantir o funcionamento das partes, principalmente dentro de situações onde o professor, alunos ou funcionários precisem de apoio. Uma direção comprometida consegue estimular, e estimula o compromisso de todas as partes. O empenho pessoal nessa articulação do grupo dá autoridade à direção. As pessoas só se comprometem com um grupo quando há também compromisso por parte de outros e é na pessoa de quem está na coordenação do grupo que se encontra a autoridade para o compromisso e empenho de todos. Estamos focalizando o diretor, mas o mesmo vale para as demais lideranças – professor em aula, coordenador em HTPC, lideranças nos grupos de professores em torno de uma disciplina ou um projeto, lideranças de alunos em projetos...

Uma liderança importante deve ser exercida no nível supra-escolar, coordenando a parceria entre escolas. Essa liderança, no caso do projeto CER foi exercida por este pesquisador, mas se quisermos replicar esta experiência em situação normal, esse papel poderia ser assumido por um 'Supervisor de Ensino', ou por um 'Professor da Universidade', ou especialista contratado.

A liderança precisa respeitar as diferenças e fazer com que todos as respeitem, sem preconceitos e sem que uns pareçam valer mais do que os outros. Deve colocar em evidência as pessoas e experiências que deram certo, inovadoras e que foram fruto de trabalho sério. Deve preparar o grupo para fazer críticas de forma construtiva, e não ficarem todos calados por cumplicidade. Deve ajudar as pessoas a aceitarem críticas, e fazer delas um motivo de crescimento. Nas relações internas e externas deve ser um exemplo de ética e de justiça. Deve ter postura crítica construtiva, fazendo e incentivando propostas positivas, apoiando o corpo escolar em expressões de crítica e em trabalhos de ajuda, fora da escola, em relação à cidade, à comunidade do bairro, em relação à natureza...

A liderança precisa saber aprender, pesquisando e estudando sempre, conforme os assuntos que envolvam o cotidiano da escola, dando exemplo de competência e humildade.

Precisa saber enxergar e valorizar os talentos das demais lideranças da escola, dando-lhes espaço e força, e sabendo aprender e dividindo o poder com elas.

É preciso ter abertura para o diálogo e comportamento adequado em relação a todos os papéis, internos e externos. Receber a todos, sem se afogar no mar de relacionamentos e questões.

É preciso renascer sempre na esperança, acreditando na recuperação das pessoas que apresentam problemas, acreditando nos sonhos, tendo bom humor e ajudando a animar e sustentar a auto-estima do grupo.

Enfim, toda a espinha dorsal do bom funcionamento da escola passa pela rede de lideranças.

Ao mesmo tempo, é preciso que a liderança não se envaideça e não passe a impressão de que é dela o mérito por tudo. Precisa sim, estar sempre fortalecendo o grupo, as equipes.

Mizukami e equipe falam em aprendizagem organizacional, mostrando que o coletivo de educadores também aprende, e não se referem ao conjunto de desenvolvimentos individuais, mas à capacidade de juntos, terem maior controle sobre as situações e objetivos da escola.

> *O diretor tem papel fundamental na promoção de situações variadas de aprendizagem, incluindo a adoção de oportunidades e estratégias que ´fujam´ daquelas prescritas usualmente. A natureza descontínua e imprevisível das escolas como organizações de aprendizagem coloca a aprendizagem como situação desequilibradora à medida que as pessoas continuamente reconhecem as diferenças e a necessidade de mudanças* (Mizukami et al, 2002, p. 91).

Deseja-se reforçar a idéia de que além de ser difícil que se consigam mudanças firmes na escola, isso depende muito da direção maior, e em seguida da formação e desenvolvimento das demais lideranças (ver também item 3.2.3).

O necessário diálogo democrático entre todos, e a cooperação no trabalho coletivo são mantidos por uma rede de atuação de lideranças, em diversas instâncias, a partir da direção da escola. Quando a postura democrática e dialogal no nível geral não existe, a colaboração, e o desenvolvimento da autonomia, ficam bastante prejudicados, em todas as situações, mesmo que em alguma outra instância exista tal postura. Todos os demais níveis ficam abalados. Foi possível observar essa situação na prática, na EE-J, onde durante os primeiros meses da pesquisa, a direção era comprometida com a escola, mas não de forma democrática, nem dialogal. Todo o processo de mudança ficou emperrado por essa postura autoritária.

> *Por mais iluminada que seja a descoberta de uma verdade ou por mais consistente e oportuna que seja uma tomada de decisão individual, se não socializada, ela corre o risco de morrer com quem a descobriu ou ter dificuldade de ser implementada na prática.* (Romão, 2001, p.23)

Quando falamos em postura democrática no diálogo e na forma de liderança, estamos também falando do desenvolvimento da autonomia de cada um, desde o Coordenador Pedagógico até o aluno, pai ou funcionário (Freire, 1996). Cada problema ou situação surgidos no dia-a-dia, pode ser explorado de forma educativa, despertando o compromisso das partes envolvidas. Para Gadotti, há pelo menos duas boas razões para que se faça a gestão da escola de forma democrática – (1) para desenvolver a cidadania de todos; (2) para tornar o ensino mais eficaz. Para ele,

> *a gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, mães, alunas, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.* (Gadotti, 2001, p. 35)

Quando as lideranças agem de forma democrática estão também, desenvolvendo a conscientização das pessoas, e ajudando a emancipadá-las.

> *A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a capacitação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação* (Freire, 1980, p. 29).

Não favorecer a emancipação é o mesmo que oprimir, diante da vocação humana para a liberdade. Não quero nem posso rotular alguém como opressor. Todos somos opressores em algumas situações e oprimidos em outras, todos estamos em processo de desenvolvimento e podemos mudar nossos comportamentos (Freire, 1987), mas é importante trabalhar com essa lógica, para perceber as situações de opressão e lidar com isso, lutando para acabar com elas, ainda que sejamos nós mesmos os opressores. Assim, para uma escola e uma 'formação em serviço' cidadãs, as lideranças precisam agir de maneira a desmitificar as situações e melhorar a consciência de cada um e do coletivo a respeito da realidade que se apresenta. Devem começar olhando para elas próprias, na relação entre 'equipe gestora' e professores, nas relações internas à aula, e seguir observando e questionando todas relações entre pessoas no ambiente escolar. As pessoas em situação de liderança devem ainda cuidar para que as demais pessoas de seu grupo também ajam dentro dessa perspectiva, democrática, crítica e dialogal.

Precisamos ter cuidado pois o termo democrático vem sendo usado tanto no discurso conservador como no crítico. Conforme bem explica Lucíola Santos:

> *Antes de tudo é preciso dizer que o significado de democracia em uma pedagogia crítica baseia-se na idéia de aliar a liberdade individual à justiça social. É preciso também lembrar que o conceito de democracia está associado ao de participação. Participação, para uma pedagógica crítica, é transformar a escola num espaço público, em que diferentes vozes tenham possibilidades de articular seus discursos, estabelecendo um diálogo no qual as diferenças sejam respeitadas, tendo como objetivo a busca do bem coletivo. Para o discurso conservador, ou neoconservador, a democracia está, geralmente associada aos processos de escolha aos quais, muitas vezes, as pessoas não têm acesso ou, quando o conseguem deparam com um conjunto limitado de alternativas já dadas, como ocorre, por exemplo, em relação à escolha de emprego, ou ao uso de bens e serviços materiais e sociais, tais como: educação, saúde, lazer. Dessa maneira a participação no discurso conservador tem um significado diferente: as pessoas são chamadas a participar porque, assim, tornam-se mais interessadas na implementação de soluções adotadas. Considera-se ainda que os problemas são mais facilmente resolvidos por aqueles que os vivenciam, reduzindo despesas ou gastos. Desse modo, a participação está relacionada a mecanismo de cooptação ou de redução de custos. As pessoas são chamadas a participar como uma estratégia para se envolver em projetos cuja orientação já está previamente decidida, ou para agilizar soluções que seriam mais dispendiosas se resolvidas fora do local em que os problemas estão ocorrendo. Um projeto democrático de educação está, pois, associado à idéia de emancipação, que conjuga liberdade com bem-estar social. Para isso é importante que o espaço escolar esteja aberto para acolher e encorajar grupos sociais e culturais, sejam as mulheres, os negros, os índios, ou os velhos. A escola faz isso quando, em seu currículo, e em suas práticas e rotinas, abre espaço para que todas as vozes e culturas silenciadas na tradição escolar se manifestem e se articulem na criação de novos discursos pedagógicos que produzam novas formas de realizar a educação escolar* (Santos, 2001, p.16).

Ao introduzir a troca de mensagens escritas pela internet, como mais uma opção de comunicação e conscientização no ambiente escolar, é preciso que o tom da conversa seja, da mesma maneira, conscientizador, crítico, e democrático. O item 4.4 também discute a atitude democrática.

Resumindo: as lideranças, a começar pela direção, são fundamentais, para que o processo de mudança e melhoria avance. Essas lideranças precisam ser democráticas e problematizadoras. Mas, a liderança problematizadora e crítica, não deve se tornar um incômodo, uma fiscalização, que vive fazendo cobranças, imposições, exigências e censuras. É preciso preservar o bom humor e a alegria da liderança, dos participantes de cada grupo e do coletivo. Como cuidar para que o grupo seja crítico e ao mesmo tempo

alegre? Comprometido e ao mesmo tempo descontraído? Isso pode ser conseguido com uma política de identificar as ações positivas e inovadoras, dando-lhes destaque e visibilidade diante do grupo e sendo sempre generoso nos elogios e cuidadoso nas críticas. As lideranças devem cuidar da auto-estima das pessoas do grupo. É preciso saber identificar os dons de cada um (habilidades, possibilidades), e perceber cada limitação, dentro do processo de desenvolvimento pessoal, para poder apoiar e aplaudir cada esforço e cada avanço. A convivência em grupo, o trabalho coletivo, colaborativo, dentro ou fora de aula, entre alunos ou entre professores, tudo isso deve ser visto como ambientes de aprendizagem. Dessa forma, não há obrigações ou exigências absolutas. Deseja-se que cada um esteja sempre se descobrindo mais um pouco, experimentando, dialogando, incomodado com algumas questões, pesquisando, mostrando suas hipóteses, aprendizados ou trabalhos aos outros, ou seja, que cada um esteja envolvido e desafiado com alguma coisa. A liderança deve aprender e ensinar a apoiar as propostas positivas.

O compromisso e o comprometimento de todos com objetivos comuns, dentro de um pequeno grupo, ou em relação à escola como um todo, é o combustível que libera energia para a mudança e melhoria. Como despertar e manter o compromisso das pessoas na escola? Mesmo no trabalho do professor o compromisso é algo mais voluntário do que profissional. O comprometimento profissional existe, mas é cheio de limitações. Quando se consegue o compromisso pessoal e espontâneo, os resultados são muito superiores. Por isso é importante que a liderança se preocupe e cuide da auto-estima do grupo e de cada um. Que olhe para as limitações e potencialidades de cada um do grupo e gere desafios dentro das possibilidades, fazendo com que cada um se sinta realizado e participante. Não se trata de manipular os outros, mas sim de ajudá-los a se descobrirem. Para que cada um sinta a dimensão de sua contribuição dentro do grupo são necessárias as oportunidades de **apresentação**. Com elas o grupo toma conhecimento do que está acontecendo na escola e ao mesmo tempo são oportunidades para as pessoas ou grupos se auto-afirmarem.

Voltando à 'espiral da aprendizagem' (Valente, 2002a), as lideranças devem trabalhar e cuidar da memória do grupo, para que ele tenha consciência do que quer, de quais são suas principais situações problemas e realizações. Tem que cuidar para que exista essa visibilidade dentro do grupo. Isso também ajudará a manter a auto-estima de todos.

A liderança maior, a diretora da escola ou quem exerce esse papel, sente-se muito isolada. Esse sentimento pode ser atribuído a dois fatores. Primeiramente porque muitas vezes não está acostumada a dividir as decisões e os macro-planejamentos internamente, com todos: vices, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, familiares, funcionários... Embora haja o diálogo com os demais papéis, é necessário abrir à participação as discussões em todos os níveis, acolhendo as queixas, reclamações e problemas e fazendo delas material de base para o planejamento. É preciso que o diálogo transpasse todos os níveis, em todos os sentidos. O segundo fator do sentimento de isolamento é a falta de acompanhamento por parte do Sistema de Ensino, e a falta de intercâmbio entre escolas. Assim, as parcerias entre escolas e com a universidade podem ajudar a mudar esse sentimento.

Finalizando e sintetizando as idéias do item 4.1 (**A Construção da Parceria**)**:** parecia que seria impossível conseguir mudanças de ordem geral e de reorganização do coletivo. As trocas de direção nas escolas misturaram-se às naturais dificuldades de início de construção das relações de parceira. Começando pela constatação do isolamento em que se encontravam professores e gestores, passou-se à explicitação desse isolamento, e da necessidade de se ter mais e melhores espaços para trocas entre

professores. Oportunidades para **apresentações** começaram a ser criadas. Ações de professores que fossem inovadoras e exemplares passaram a ser identificadas e colocadas em evidência por meio das apresentações. Aconteceram também **apresentações via internet** na forma de mensagens, blogs, saites e documentos anexados às mensagens. Foram identificados também os **fatores que se contrapunham** a essa dura caminhada, e buscados meios para transpô-los. O trabalho foi feito para que se desenvolvesse uma rede de **lideranças** positivas, que sustentaria o coletivo. Numa relação mútua, as lideranças também foram cada vez mais, sustentando-se no mesmo coletivo. Assim foi a construção.

Foi difícil mobilizar as escolas de modo geral, como se desejava, mas depois de mais de ano vivendo a insegurança e a procura, chegou-se a momentos de maior coletividade, com harmonia. No final (2,5 anos) ainda havia problemas difíceis e graves a serem resolvidos, mas os professores já se sentiam participantes de uma discussão que, entre ações presenciais e via internet, avançava. No depoimento abaixo, pode-se perceber o sentimento de um professor em relação ao processo.

> *Na minha opinião esse Encontro entre as três escolas começou fraquinho, mas se fortalece a cada Encontro e francamente falando, eu acho de uma riqueza tão grande, que só tem a trazer benefícios para nós professores e também para os alunos* (professor, relato escrito, 26FEV04)

Se chamou de fraquinho o começo das interações, é porque era crítico, e porque se sentiu à vontade para expressar suas idéias. Isso, junto com os generosos advérbios que usou depois, aumentam o valor da avaliação positiva que fez.

4.2. ESTUDOS EM CONJUNTO

No item 4.1 se analisou como a parceria entre as escolas foi sendo construída, e como os professores e gestores foram se abrindo para o coletivo, acostumando-se a apresentar o que faziam, planos ou relatos, gostando, e valorizando esse tipo de oportunidade. Ao mesmo tempo em que eram provocadas apresentações, alguns momentos e ocasiões eram mais voltados à teoria. Não houve separação ou distinção clara entre os momentos de estudo e os de preparação para a ação pedagógica. Num mesmo dia, Encontro ou Reunião, aconteciam planejamento, avaliação e reflexão sobre alguma prática já realizada e estudos. Neste item serão apresentadas e analisadas situações que possam ser identificadas como mais voltadas para o estudo e a teorização.

Aqui, são vistos como estudos: a busca de compreensão, de organização, de novos olhares, e de alternativas, para a ação pedagógica. No projeto CER os estudos partiram dos desafios maiores e das situações problema que se apresentavam no cotidiano e no contexto. Este tipo de estudo serviu-se de teorias na medida em que conseguissem iluminar os desafios práticos, conforme fundamentação apresentada (item 3.1.1 e 3.1.2). Pode-se ver os 'estudos em conjunto' como parte da 'espiral da aprendizagem'. Eles fariam parte, em geral, dos momentos de **reflexão**. Mas, também têm uma ligação muito estreita com os momentos de planejamento, e algumas vezes é difícil separar um do outro. Teoria e prática devem estar sempre juntas, e por isso os estudos estão relacionados com a 'reflexão sobre a ação' e também com o planejamento da próxima ação. Serão apresentados aqui, como situações em que ocorreram estudos: **(4.2.1)** o 'Projeto 2003' de reestruturação escolar; **(4.2.2)** o Grupo de Inglês; **(4.2.3)** os estudos interescolares que aconteceram principalmente nos Encontros; **(4.2.4)** alguns estudos que aconteceram

internamente a uma escola; e **(4.2.5)** os estudos que se desenvolveram pela internet. Antes de se analisar item, é preciso que sejam vistas as implicações que a atitude democrática causava.

Muitos dos temas e estratégias de estudo sugeridos pelo pesquisador ou pelas 'equipes gestoras' eram inicialmente aceitos, mas acabavam não se desenvolvendo na realidade. Algumas vezes nem começavam, e outras começavam mas não tinham continuidade. A atitude democrática e educativa diante do coletivo de pessoas levava a essa negociação tácita.

Uma estratégia sugerida no início, para melhorar as comunicações entre professores foi a de organizarem um Mural do projeto CER, no qual fossem colocadas algumas das mensagens trocadas pela internet, e que servissem para levar notícias de umas escolas para as outras, mesmo para quem não tivesse acesso à internet. A idéia foi aceita pelas 'equipes gestoras' (ver msg 176 de 31OUT01) mas nunca se concretizou. Medidas de melhoria das comunicações, além do grupo-de-diálogo, são apontadas como fatores de democratização das relações escolares:

> *... quadro mural organizado e bem acessível (p.55) - ... informações importantes pelo sistema de som (p.56). - ... memória da instituição... caixas para sugestões e queixas (p.57). - transparência nos processos políticos...* (Teixeira, 2001)

Mesmo na fase final (2003), quando as escolas já se mostravam maduras à participação conjunta, construímos uma proposta de estruturação para o HTPC, que foi aceita pelas três 'equipes gestoras', de livre vontade, mas que quase nunca aconteceu. Não se firmou.

O esquema inicial de se usar 1h do HTPC para que os professores interagissem com o grupo-de-diálogo via internet, foi uma prática cobrada dos professores pela direção da EE-M, mas funcionou somente enquanto havia a cobrança. Não se manteve pela iniciativa dos próprios professores. Depois, bem depois, vimos reclamações de professores sobre aquele momento, meio impositivo (ver entrevistas no 'Anexo 2002.8').

Quando se tentava alguma coisa que não tinha condições, só quem estava vivendo a ação poderia perceber que era inviável. Daí, ou se trabalhava para mudar as condições, para voltar a tentar, ou se desistia. Isso era um sinal de respeito à realidade. Muitas vezes vemos programas da SEE-SP, ou de Universidades, sendo implantados e desenvolvidos, sem que haja essa sensibilidade e flexibilidade. Nesses casos acabamos vendo educadores frustrados e lutando contra os formadores, mesmo que muita coisa boa exista no programa. Para desenvolver o papel de sujeito em cada professor e gestor, era necessário que a intervenção tivesse flexibilidade para mudar, espaço para desistências, e para reflexões sobre a reação dos professores e gestores. Era preciso aceitar essa dinâmica do coletivo escolar, aprovando ou "sabotando" propostas, independentemente da declaração de aceitação. Um movimento não completamente consciente, e nem explicitado.

Diante dessa postura, podemos concluir que os estudos que realmente aconteceram, enquanto se desenvolveram, contaram com a iniciativa dos educadores, além da interação com o pesquisador no planejamento e no acompanhamento. A comunidade de educadores vivendo o ambiente escolar, diferentemente do pesquisador, sabia melhor o que valeria a pena, o que poderiam assumir, e o que lhe interessava.

4.2.1. 'PROJETO 2003' - ORGANIZAÇÃO GERAL DA ESCOLA

O 'Projeto 2003' propunha uma reorganização geral dos tempos e espaços da escola. Começava procurando caracterizar de modo geral a escola que se desejava (aberta à experimentação, crítica e em busca de uma participação mais ativa do aluno), e seguia descrevendo ações inovadoras que já vinham sendo realizadas pelas escolas EE-M e EE-E, e pela parceira do projeto CER, mostrando que havia uma pré-disposição para as mudanças. Solicitava apoio à SEE-SP, à PUC e à FAPESP e descrevia de que maneira esperava que cada um destes órgãos pudesse participar de uma parceria, com mais horas para trabalho pedagógico, atribuição de aulas extra para a realização de Oficinas, apoio multidisciplinar à 'Formação em Serviço', ajuda para ingresso em cursos de pós-graduação, materiais, equipamentos e verbas especiais. Havia também um capitulo com citação de leis e políticas do Sistema de Ensino que poderiam justificar e amparar o pedido de dez horas semanais para o trabalho pedagógico e a utilidade das Oficinas, para o aluno, e também como facilitadora da ligação teoria x prática, na formação do professor.

O projeto foi sendo desenvolvido ao longo dos meses, com a discussão e colaboração das lideranças das escolas, e em sua versão final propunha que a ação das escolas fosse estruturada em momentos de três tipos: **aulas, oficinas e 'projetos especiais'**. Como já acontecia, as aulas poderiam ser agrupadas para facilitar o desenvolvimento de projetos de aprendizagem pelos alunos, conforme cada escola preferisse. As oficinas aconteceriam no período contrário ao das aulas, e o aluno permaneceria na escola por mais tempo, para isso. Os 'projetos especiais' (como Rádio Escolar, Monitoria de Sala de Informática ou da Biblioteca e Jornal da Escola) seriam conduzidos por grupos de alunos voluntários, coordenados por um professor designado para isso. Estavam previstas reuniões regulares com os professores agrupados de diversas maneiras, com o apoio de formadores parceiros da universidade, procurando integrar todas as ações, reflexões e planejamentos. As responsabilidades e tempos foram determinados, numa estrutura e organização que poderia ser modificada no percurso. Estavam previstos relatos periódicos por parte de todos, para acompanhamento e troca de idéias.

Partindo da motivação de poderiam ser conseguidas novas e melhores condições de trabalho para o professor e para a escola, toda a sua estrutura de funcionamento foi questionada: os papéis, as relações entre eles, o currículo, a metodologia, os ambientes, os recursos, enfim, foi um período de análises sobre as condições gerais de funcionamento da escola.

Como foi apresentado no item 2.3, onde estão relacionadas as principais ações, o 'Projeto 2003' pode ser visto em dois momentos. No primeiro momento, que durou aproximadamente 2 meses (JUN e JUL02), participaram dele somente as escolas EE-M e EE-E. No segundo momento, que durou 6 meses (AGO02 a JAN03), já contávamos com a participação da EE-P. O trabalho cooperativo em torno daquelas idéias foi decisivo para a consolidação da parceria entre as três escolas (item 4.1). Foi como se as escolas se reunissem para a discussão e construção de seus projetos político-pedagógicos, como o processo caracterizado por Gadotti (2001), Villas Boas (1998), Veiga (1998) e Demo (2000).

O projeto foi usado para reivindicar melhores condições para as escolas, junto à Secretaria da Educação e depois para solicitar parceria com a Universidade. Pensava-se também em conseguir apoio financeiro da FAPESP. Como diz Gadotti, o projeto político-pedagógico é "*sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola*" (Gadotti, 2001, p. 34). Mas não havia a consciência de que estivesse sendo construído o projeto político-pedagógico da escola, nem

de que se vivia um processo de estudo e conscientização. O que havia naquele momento era uma esperança grande em se conseguir condições para as mudanças que estavam sendo propostas, como: 10h semanais de horário pedagógico para professores com jornada integral (40h semanais); professores com possibilidade de se dedicarem integralmente a uma escola só; e equipe multidisciplinar de professores universitários que daria apoio à 'formação em serviço' de professores.

Assim, foram feitas visitas à Secretaria da Educação (SEE-SP) para apresentar o projeto, que depois foi enviado oficialmente à SEE-SP, e também à PUC-SP (Núcleo de Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores) – ver 'Anexo 2002.V Projeto 2003.doc'.

O 'Projeto 2003' foi uma conseqüência das reflexões da 'fase inicial' do projeto CER. Elas explicitaram a necessidade de se conseguir maior tempo para o professor estudar, desenvolver trabalhos pedagógicos e refletir sobre sua prática. Essa necessidade, disparou a discussão em torno de outras questões e assim começava a surgir a idéia de projeto. Na mensagem apresentada a seguir, direção, professor e pesquisador discutiam o bom aproveitamento do HTPC e a relação entre as horas que o professor ficaria com alunos sob sua responsabilidade em confronto com as horas em que teria para estudar, refletir ou preparar suas aulas.

> *[...] Hoje a reivindicação da categoria é 20 horas em sala de aula ,20 de trabalho pedagógico e salário compatível com essa carga, logicamente. Mas quando tentamos mobilizar o principal interessado nessas conquistas, não temos a participação convincente para o sistema perceber que o professor está falando sério. Ou seja, o professor, de modo geral, acha que poderia estar pior. Parte do professorado não tem a visão, sendo compreensível ou não, da deterioração.* (Professor da EE-M, msg 819, 19MAI02)

Nessa época, a diretora da EE-M já contava com as brechas do sistema:

> *Professor: você tem razão em seus argumentos. Claro que o ideal é a jornada colocada por você. Mas é possível encontrar "brechas" no sistema e tentar organizar a escola e a jornada do professor de forma diferenciada. É isto o que vamos pensar agora na EE-M. E conto com sua ajuda Para pensarmos em uma forma do professor ter mais tempo para refletir e organizar seu trabalho pedagógico, sem interferir no sistema.* (Diretora da EE-M, msg 834, 27MAI02)

As demais escolas não estavam participando bem da parceria nessa época (ver fase intermediária nas figuras 3 , 4 e 5). Por isso a diretora da EE-M fala num trabalho para a sua escola, e não em parceria. Mais para frente, ela percebe que poderia desenvolver aqueles estudos junto com a EE-E, que acabava de começar sua participação no projeto CER. A diretora da EE-E, gosta da idéia e apoia. Começam assim, os estudos em torno das idéias de reorganização escolar.

As duas escolas que começaram na discussão, elaboraram, com o pesquisador, uma versão preliminar do 'Projeto 2003'. Para isso foi feito um esforço para identificar e descrever, por escrito, as ações pedagógicas mais inovadoras e diferenciadas que tinham realizado até então. Elas serviriam como justificativa aos pedidos de melhores condições de trabalho para o professor. Mas o próprio trabalho de identificação e descrição foi a melhor parte, pois causou reflexão, análise e conscientização em relação ao que já se tinha. Na justificativa eram mostradas algumas ações inovadoras já realizadas, tais como: a parceria entre as escolas; de algumas ações planejadas em conjunto, como as Semanas de Convivência,

com as oficinas de Rádio Escolar, de teatro, de fotografia, de alimentação alternativa; do grupo de alunos monitores da sala de informática; de um Projeto de Recuperação de Férias; do projeto de monitoria de alunos em Matemática.

A partir de AGO02 a direção da EE-P começou a tomar parte das discussões, como vemos nas mensagens 934 e 935 (3AGO03), quando questiona: *"Como seria uma prática pedagógica ideal?"*.

A construção e reconstrução do 'Projeto 2003' transformou-se num exercício de discussão sobre uma nova organização para a escola, e a elaboração de um texto que mostrasse aquelas idéias, dentro do consenso, foi o grande desafio que alimentou a todos por bastante tempo. Foi um marco, a partir do qual as lideranças ('equipes gestoras' e professores) deixaram de olhar para os problemas de forma pontual, circunstancial e limitada, e passaram a olhar a escola como um todo, para o aluno como pessoa, dentro de seu contexto de vida, e gestores e professores como equipe e não mais como opositores. No início, as discussões e elaborações conjuntas foram conseguidas às custas de trabalho nos finais de semana, noites adentro, e outros horários vagos que as pessoas foram encontrando. Isso acontecia por dois motivos. O **primeiro** é porque não tinham muito tempo durante a semana, porque estavam ocupadas com as prioridades da escola e porque o cotidiano e a rotina continuavam demandando muito, de todos. O **segundo**, é porque não atribuíam tanto valor a esse trabalho, a ponto dele ter prioridade suficiente para tomar o lugar de alguma outra ação que acontecesse dentro do horário de trabalho. Mas aos poucos o sonho e o entusiasmo foram fazendo com que a reflexão sobre a maneira de ser da escola se tornasse prioridade na vida daquelas pessoas. O empenho de uns animava os outros. Aos poucos a rotina escolar passou a ser acomodada para que as reuniões pudessem ser feitas dentro do horário de trabalho. Tudo fez parte de um processo de análise e entendimento do papel da escola e dos trabalhadores em educação.

Dia 22NOV02 houve um grande Encontro, com a presença de professores, alunos e pais das três escolas no qual o projeto foi estudado e discutido. Pelas três mensagens abaixo, pode-se ver a transparência com que corria a construção do projeto, de maneira inclusiva chamando as pessoas para o diálogo democrático e a participação.

> *Estamos pensando em reunir as escolas no dia 22-11-02 para discutir as diversas faces do projeto das escolas parceiras para 2003. O projeto já foi pensado nas três escolas, mas achamos necessário um fórum para uma discussão ampla de todos os aspectos que envolvem o projeto. Ele esta em fase de análise, tanto na Universidade, quanto na Secretaria Estadual de Educação. É o momento de fazer mudanças e adequações. A Diretora da EE-E estará enviando a todos a cópia atualizada do projeto e durante a semana estaremos propondo a organização do fórum de discussão. Seria legal que todos pudessem nos ajudar a pensar neste dia e melhor ainda, fazer leitura antecipada do texto para que possamos avançar nas discussões. Vou estar colocando nossa idéia de como organizar o dia e vocês nos ajudem a fazer da melhor forma possível. Pode ser?* (Diretora da EE-M, msg 1123, Domingo, 3Nov02)

> *O 'Projeto 2003' está sempre sendo modificado. Estou enviando a última versão, mas o importante é que todos possam criticar, opinar, problematizar* (Diretora da EE-E, msg 1124, 4Nov02).

Paralelamente à conversa com os professores no POMBO, corria uma outra conversa, no grupo [so-diretoria], também a respeito da organização daquele dia de Encontro.

> *[...] nós já tínhamos combinado que levaríamos liderança de alunos e de pais. Não pensamos nos funcionários, mas acho excelente idéia. Só para ilustrar: estamos com problema de falta de professores (como sempre) e os pais se ofereceram para ajudar. Ontem, uma mãe deu aula para duas classes e foi muito interessante. O professor tinha deixado a aula preparada. Tirei uma foto, estou mandando para vocês* (Diretora, msg 135 do grupo [so-diretoria], em 19NOV02).

As avaliações abertas, colhidas dos professores no final de 2002, quando se discutia o conteúdo do 'Projeto 2003', mostram aquele momento de despertar do gosto pela parceria entre escolas.

> *Foi positiva a mobilização entre as escolas, a discussão em grupo, a vontade de construir o novo. / - / O fato de estarmos reunidos pensando ações para o trabalho pedagógico é extremamente importante. / - / Gosto de ver a real possibilidade de que o projeto se realize. É o desejo de todos. / - / É bom encontrar com colegas de outras escolas, reforçando as idéias. / - / O positivo foi a discussão entre os professores das três escolas. / - / Gostei de conhecer os professores das escolas que participam do projeto. / - / Acho que a idéia de juntar as três escolas para discutir o projeto foi muito boa, mas talvez devêssemos ter feito algo parecido, separadamente primeiro. Praticamente todos os professores estavam com muitas incertezas. Precisamos discutir mais. / - / Precisamos melhorar o envolvimento das partes. / - / Faltou clareza sobre os objetivos do Projeto 2003, mesmo entre as lideranças. / - / O ruim são as lamúrias comuns a esses Encontros, resultantes das ruins condições de trabalho na rede estadual. / - / Me preocupa que possam entender a mudança como algo que leve para o descompromisso com o conhecimento, porque ele deve ser visto como fruto do esforço individual. / - / Havia e ainda há insegurança sobre como implantar o projeto (horário, alunos, oficinas, verba etc.) / - / Tem que haver mais Encontro porque muitos professores, pais e alunos ficaram com dúvidas sobre o 'Projeto 2003'* (Professores, em relato aberto após Encontro de 25NOV02)

Em 12DEZ02, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação (CENP/SEE-SP), deu seu parecer ao projeto.

> *[...] Quanto à proposição das três escolas, para o ano de 2003, lembramos que, não obstante se reconheça a relevância pedagógica do projeto apresentado, a sua realização, com alteração da jornada de trabalho do professor, tal como previsto à página 36 do documento enviado, não encontra amparo legal da Lei Complementar 836/97, que instituiu o Plano de Carreira para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, o que, conseqüentemente, inviabiliza a sua implementação nas escolas da rede estadual de ensino. A restrição legal, no entanto, não deve se constituir em obstáculo, ou mesmo, desestímulo, à continuidade das ações que, como bem apresentado nos relatos das escolas, vêm se revelando eficazes no processo de aprendizagem dos alunos e na melhoria das relações escolares* (protocolo SE/SEDE Nº 2108/7000/02).

Pelo caráter geral que tiveram, os estudos feitos para o 'Projeto 2003' influenciaram em todos os trabalhos e estudos que aconteceram depois deles.

Independentemente da implementação ou do sucesso das idéias colocadas, a elaboração conjunta e discussão do projeto representaram um grande avanço. Mostraram que a parceria entre as escolas estava de fato acontecendo. Foi um grande sinal de maturidade as escolas se sentarem com tanta determinação e continuidade para um trabalho coletivo. Nessa discussão do projeto de organização escolar,

as escolas ganharam ânimo para discutirem seus sonhos e seus desafios. O projeto causou uma impressão favorável, até para professores e gestores de outras escolas da cidade, como vemos no depoimento abaixo.

> *A nossa participação no Projeto CER melhorou nossa auto-estima, na medida em que professores de outras escolas nos perguntavam por exemplo, como era o Projeto, e porque a nossa escola havia sido selecionada.* (Professora, em entrevista coletiva, ver 'Anexo 2002.8')

Essas '*outras escolas*' de que fala, eram escolas que não faziam parte do projeto CER. Isso gerou um certo orgulho, melhorou a auto-estima dos educadores e acabou resultando num retorno positivo no âmbito interno, com maior comprometimento e maior gosto pelas ações diferenciadas, Encontros, trocas etc.

Mesmo não tendo conseguido aprovar o projeto junto à SEE-SP, prosseguiu-se com as idéias, buscando aquilo que pudesse ser implementado dentro do sistema vigente. Foram feitas negociações com a DE-SJCampos, que aprovou a contratação de professores eventuais, para substituírem os normais, em dias em que seriam realizados Encontros de 'formação de professores'. Foram sete Encontros, planejados e previstos no calendário de 2003, e depois estruturados, desenvolvidos e avaliados em conjunto pelas 'equipes gestoras' das três escolas e o pesquisador.

A seguir as escolas resolveram reformular o pedido de apoio à PUC-SP, diante das novas condições que se tinha. Queriam que uma equipe multidisciplinar de professores, mestrandos e doutorandos que pudesse acompanhar e dar assessoria nos Encontros, e a distância. Em 19FEV03 foi enviado pedido oficialmente (ver 'Anexo 2003.2 Projeto Enxuto'), ao Núcleo de Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores. O pedido foi negado.

As ações anteriores, que pareciam não estar dando resultado, tais como os diálogos pela internet, reuniões com 'equipes gestoras', provocações em horários pedagógicos em cada escola, e outros, devem ter sido importantes no amadurecimento das relações para se chegar até este projeto conjunto.

Ao mesmo tempo em que a união e empenho da comunidade permitiram a elaboração do texto do 'Projeto 2003', as ações em torno de sua construção serviram para estreitar e consolidar os laços comunitários. O diálogo e a reflexão foram fazendo com que ficassem cada vez mais explicitas as carências e a necessidade de se ter maiores oportunidades (TEMPO!) para o diálogo, as trocas, as reflexões e o trabalho pedagógico conjunto, cooperativo, colaborativo. A explicitação dessas carências levaram o coletivo a se mobilizar, transformando seu sonho num projeto. Podemos avaliar que neste episódio, além dos desdobramentos positivos que resultaram, para o ano letivo seguinte, tivemos uma demonstração de que o coletivo começava a assumir o desafio de transformar a escola e buscar soluções para seus problemas, além de mostrar maturidade para melhorar aspectos do seu conteúdo.

4.2.2 GRUPO DE INGLÊS

O grupo de estudos de professores de Inglês das escolas parceiras do projeto CER formou-se a partir de uma demanda apontada pelos próprios professores, que reclamavam a não existência de Oficinas Pedagógicas e ATP[39], na organização do Estado (DE-SJCampos), a exemplo do que acontecia com outras disciplinas. Foram trocadas mensagens pela internet, mas a maior parte dos trabalhos e estudos

[39] ATP = Assessor Técnico Pedagógico, cargo de serviço na Diretoria de Ensino

aconteceram em Encontros presenciais e representaram uma clara conquista de novos espaços de tempo e oportunidade para 'formação em serviço', com trabalho pedagógico e reflexão sobre a teoria e a prática.

A formação do grupo foi apoiada primeiro pela diretora da EE-M e pelo pesquisador. O grupo demorou um pouco para se constituir como tal. Em seu primeiro ano foi ganhando maturidade, até tornar-se um grupo sólido. Conseguiram escapar do esquema tradicional de consumidores de capacitação, e chegar a uma estrutura de auto-sustentação e auto-gestão.

Partindo da meta auto-proposta de realizar um Encontro por mês, o grupo conseguiu um bom resultado. Em 2002 foram realizados 7 Encontros, e em 2003 foram 8. Considerando-se que nos meses de janeiro e julho há férias escolares e que fevereiro e dezembro apresentam uma atividade irregular, sobram 8 meses regulares. Diante das dificuldades que normalmente o cotidiano escolar impõe, e que acabam resultando em falta de disponibilidade para reflexões e trabalhos conjuntos, podemos considerar isso como uma boa conquista.

A participação dos professores nesse grupo era opcional. Não era obrigatória. Tanto escola quanto professores, podiam comparecer às reuniões de estudo e trabalho, como podiam se ausentar. De fato, houve ocasiões, em que não compareceu nenhum professor de uma dada escola; em outras, a direção da escola optou pela participação de somente alguns dos professores de Inglês; mas, na maior parte das situações, quem tomou a iniciativa de participar foi o próprio professor.

A coordenação do grupo começou com a presença deste pesquisador, da diretora da EE-M, e de algumas outras dirigentes das escolas. Esta coordenação inicial foi cuidando para que o grupo se tornasse auto-sustentado. Havia distribuição de responsabilidades como se vê na mensagem a seguir.

> *Juntos, montamos a programação para o próximo Encontro, que será dia 14 de agosto, à tarde, na EE-M. O NI* e a SA* ficaram de apresentar alguns exemplos de atividades. A LI* irá trazer trecho de vídeo, sobre a finalização do projeto descrito acima. O Celso preparará um "chat" para ser vivenciado pelos professores* (Celso, msg 885, 17JUN02)

O pesquisador e dirigentes, mesmo depois de deixarem de freqüentar as reuniões, continuaram lendo os relatos que os professores escreviam e enviavam para o POMBO, após os Encontros, e elogiavam os pontos positivos, providenciavam requisitos necessários à burocracia, e apoiavam o grupo no que fosse necessário. Na mensagem que segue se vê esse apoio a distância.

> *A autorização para que o professor possa comparecer a reunião amparado na Resolução 121 já esta pronta e estarei colocando nos caninhos das escolas nesta semana. Fico muito feliz de saber que vocês continuarão com o grupo e o mantendo cada vez mais forte.* (Diretora da EE-M, msg 1249, 23FEV03)

É bom lembrar que também no plano presencial houve apoio, especialmente no inicio. Eram preparados cartõezinhos com frases bonitas, para serem distribuídos aos participantes que comparecessem, lanches especiais, e outras coisas. Os professores logo aprenderam a também fazer isso e passaram a ajudar a sustentar o grupo, mostrando um carinho e um cuidado de uns para com os outros, tanto no presencial, como a distância, como vemos a seguir.

> *Que pena que o NI* não pôde ir, pois poderia nos contar da sua experiência no Workshop que participou em São Paulo, nas férias. Fica para a próxima. / Depois de um delicioso cafezinho, [...]* (professora, msg 952, 14AGO02)

As comunicações sempre eram num tom de amizade e carinho (ver msg 1249, 1290, 1310, 1416, 1531 – ver 'Anexo - Grupo de Inglês'). Aos poucos as dirigentes, e depois o pesquisador, foram deixando de participar dos Encontros (essa ajuda na coordenação do grupo se deu principalmente no primeiro ano - de NOV01 a NOV02). Depois disso o grupo continuou por si mesmo e melhorou.

> *Na reunião ocorrida no dia 14 de agosto na EE-M apareceram poucas pessoas [...] Ei pessoal, o que está acontecendo? [e no final ela retoma] Mais uma vez reitero o convite aos colegas que participem das nossos Encontros. Tenho certeza que vocês têm muito a acrescentar ao grupo.* (professora, msg 952, 14AGO02)

Nesta mensagem percebe-se que a professora não está em atitude passiva. Ao contrário, sente-se à vontade para chamar as colegas para uma maior participação. Ao mesmo tempo, coloca-se de forma humilde, apostando na capacidade dos ausentes. Na mensagem seguinte se vê que o grupo aumentou.

> *Estavam presentes à reunião de 11MAR além dos professores que já freqüentavam o ano passado, quatro colegas novas e uma que já participava antes e voltou a aparecer.* (professora, msg 1290, 18MAR03)

Os Encontros em geral tomavam toda a tarde de um dia e aconteciam numa das escolas, conforme escolha dos professores. Naquele dia eles eram dispensados das aulas que tivessem. Havia uma pauta, pré-estabelecida. No final de cada Encontro, os professores faziam juntos, a pauta para o próximo, bem como a distribuição de responsabilidades. A mensagem que segue, mostra que buscavam a auto-gestão.

> *A nossa próxima reunião está confirmadíssima para o dia 17JUN às 13:30 horas na EE-M. Conforme combinamos, iremos elaborar um projeto envolvendo música. Por isso, é importante que cada um leve materiais e atividades para que o Encontro seja bem proveitoso.* (Professora, msg 862, 5JUN02)

Várias vezes foi preciso repetir a história do grupo, as conquistas e o modo de organização, no começo de cada reunião, porque havia novos participantes. Isso foi necessário para desenvolver o grupo. Veja relato que segue.

> *De início, como havia muitas pessoas novas (oito entre doze), foi feito um breve retrospecto a respeito das reuniões anteriores.* (Celso, msg 885, 17JUN02)

Ou, neste outro:

> *Ainda não conseguimos reunir um grande número de pessoas freqüentes a todas as reuniões e aí fica parecendo que será sempre na próxima que as coisas irão acontecer de verdade.* (professora, msg 952, 14AGO02)

Ao mesmo tempo, soube-se equilibrar isso com conteúdos e dinâmicas de interação, procurando o interesse e avanço de cada um, dos que chegavam e principalmente dos que permaneciam.

Foram incluídos professores de outras escolas, que não faziam parte da parceria do projeto CER. Isso mostra maturidade, abertura à pluralidade, e capacidade de organização do grupo. Esses colegas participaram com regularidade dos Encontros, e alguns nunca tiveram dispensa de aulas em suas escolas.

Isso demonstra o valor que viam na participação no grupo. Mesmo os professores das escolas parceiras, apesar de serem dispensados da aula para irem às reuniões, poderiam ir ou não. Assim, a sustentação e progresso do grupo, que chegou a contar com 17 professores, dessa maneira, é um dos melhores parâmetros para avaliar seus bons resultados. O olhar do professor participante, com toda sua subjetividade e objetividade, serviu como parâmetro de avaliação.

Apesar de que, a quase totalidade das reflexões, apresentações e trabalhos conjuntos do Grupo de Inglês, deram-se nos Encontros presenciais, o grupo-de-diálogo via internet, o POMBO, ajudou na sua formação, manutenção e desenvolvimento. É bom lembrar que a idéia de se formar um grupo para os professores de Inglês surgiu no POMBO, numa conversa entre duas professoras que não se conheciam presencialmente. No início, algumas reflexões aconteciam pela rede mesmo, junto com professores de outras disciplinas como vemos a seguir.

> *É muito difícil definir o quê e como vamos ensinar aos nossos alunos. Porém, mais difícil ainda é por quê? Às vezes me pego perguntando dentro da minha disciplina inglês, será que esse conteúdo tem a ver com a realidade deles? Será que algum dia vão utilizar? E dia desses recebi um feedback fabuloso de um aluno de comportamento difícil em sala de aula, aquele tipo de aluno que para tudo o que você ensina diz: "Ih dona, isso é uma chatice, não tá com nada etc." Ele chegou na sala de aula e disse bem alto para que todos ouvissem, "eu hoje precisei preencher uma ficha com meus dados em inglês na internet para receber um brinde, aí eu lembrei da aula da professora Sandra, peguei o caderno e copiei do jeitinho que ela ensinou e deu certo. Prof. a partir de hoje vou aprender tudo o que a sra. ensinar porque eu sei um dia eu posso precisar." A minha felicidade foi muito maior do esse aluno possa imaginar, pois ele vive me dizendo que nunca vai fazer faculdade, que estudar é perda de tempo. Mas de alguma forma consegui fazer com que ele enxergasse que a aprendizagem tem sim seu valor. Por isso, colegas, continuemos tentando acertar, um dia chegaremos lá.* (professora, msg 178, 31OUT01)

Durante estes dois anos e pouco em que o observamos o Grupo de Inglês, quase todas as reuniões foram relatadas em mensagens no POMBO. O grupo-de-diálogo foi também bastante usado para convidar os professores para os Encontros, avisando sobre o dia, local e horário, em pedidos de confirmação sobre distribuição de responsabilidades, mudanças de dia e horário de última hora, e outros comentários.

> *Como o pessoal da EE-P não poderia participar da reunião na data marcada resolvemos adiá-la para o dia 27SET (sexta-feira, 13h30 na EE-P)* (professora, msg 999, 11SET02).

O grupo conseguiu se desenvolver na reflexão em torno das próprias experiências, fugindo do paradigma do saber pronto, e do especialista externo que traz técnicas e estratégias definitivas, evitando a mera reprodução de posturas, atividades, dinâmicas e seqüências, e aprendendo e ensinando cada um a criar, como pode ser visto nas três mensagens a seguir.

> *Lembrando: combinamos que nesta reunião cada professor deverá levar uma atividade realizada em sala de aula para trocarmos experiências. / Conto com a participação de vocês.* (professora, msg 999, 11SET02)

> *A próxima reunião, conforme havíamos combinado, será preparada por duas duplas de professores.* (professora, msg 1240, 19FEV03)

> *A apresentação da atividade ficou por conta da LU*. Ela nos mostrou uma atividade bastante interessante e muito pertinente aos dias de hoje. Eram situações em que os alunos tinham que passar por diálogos com estrangeiros, por exemplo num hotel, restaurante, supermercado ou mesmo nas ruas dando pequenas informações. Na sala de aula eles criaram os diálogos e dramatizaram as situações. Parabéns, professora e obrigada.* (professora, msg 1639, 14OUT03)

Os relatos de Encontro são outra importante conquista. Embora nem todos os professores tenham aceitado o desafio de participar do revezamento na relatoria, as participações foram diversas. Alguns com mais formalidade e outros mais à vontade. Alguns distantes da internet, enviando o relato por meio de colegas, e outros usando a internet até para propósitos que fogem ao Grupo de Inglês.

Nas primeiras reuniões as queixas eram muitas e atrapalhavam as propostas e estudos, como no relato da reunião que segue.

> *O grupo quis que ficasse registrada a dificuldade que é trabalhar com uma sala de 45 alunos. / A professora LI* contou sobre um projeto que vem desenvolvendo com seus alunos de segundo ano médio e que está dando certo. Resumidamente, trata-se do seguinte [...]* (Celso, msg 885, 17JUN02)

Alguns professores mostravam-se bastante pessimistas e céticos em relação à possibilidade de encontrar meios para que os alunos aprendessem a Língua e se interessassem por ela. Expressavam hipóteses que relacionavam a falta de interesse com a pobreza em que viviam, já que os alunos apresentavam grandes dificuldades até com a Língua Portuguesa, em sua norma culta. Relacionavam também a pobreza com uma suposta não utilidade prática do Inglês. Atestavam que, em geral, quem assumia as aulas de Inglês eram professores de Letras que não tinham conseguido pegar aulas de Português, e por isso nem os professores lidavam com a língua com facilidade. Prova disso foi o exame que fizeram numa escola de Inglês, no qual 9 professores foram classificados no nível Básico, 5 no Intermediário e nenhum no Avançado. Dentro do grupo, foi feita até uma enquete informal e somente três professoras, naquela ocasião, diziam pegar aulas de Inglês por opção e gosto. Essa situação fazia com que fossem selecionados professores sem vivências e sem aquelas competências que se desenvolvem com a prática de aula.

Depois de meses, aos poucos, o próprio grupo foi conseguindo quebrar essa visão. No início também eles davam pouca importância para as práticas orais, se dedicando quase que somente às práticas escritas. Alegavam que o aluno tinha muita vergonha e que não conseguiam faze-lo falar. A apresentação de experiências que deram bons resultados foi ajudando a desconstruir esses falsos conceitos, e a animar as professoras para experiências de autoria própria e para o desenvolver de suas intuições e percepções. Nas primeiras conversas, em geral, as professoras davam pouca importância à música. Em junho de 2002, uma professora apresentou um trabalho seu, que envolvia o uso de música. Nele cada grupo precisava apresentara frases usando vocabulário constante na música. Ela disse que "*O interesse foi enorme, e normalmente eles não apresentavam interesse. Eu tive que aprender com meus filhos, a respeito de autores que desconhecia.*" (msg 885, 17JUN02). Quando a professora diz isso, ela está desconstruindo um falso conceito, em função da experiência que fez. A partir de sugestões que escutou no grupo, esta professora soube incorporar novidades e mudança em sua prática, e pode aprender com seus próprios resultados. O mesmo pode ser observado a seguir, no relato de outra professora.

> *A professora My* está desenvolvendo com seus alunos de segundo ano um projeto semelhante. "A diferença é que eu uso o Simple Past. E que antes disso eu preparei umas atividades para que o aluno tivesse condições de fazer a biografia da banda (ou cantor) usando os verbos no passado. Para essas atividades usei figuras retiradas de livros e pedi que fizessem o mesmo com figuras recortadas de revistas." Ela mostrou exemplos da figuras usadas. "Eles ficam doidos por causa da música."* (Celso, msg 885, 17JUN02)

É importante lembrar que no início o relacionamento entre as pessoas não era fácil, bem como o que cada um esperava do Grupo e daquelas horas de trabalho era bastante diferente e gerava frustração nas pessoas. A harmonia em torno das participações de cada um, foi sendo construída ao longo do tempo e durante a ação.

Os professores que tinham maior experiência, de início, não conseguiam perceber a si mesmos. Faltavam referências externas. Tinham expectativas de receber como os outros (informações, exemplos, novidades, direção de trabalhos etc.), e não encontravam quem os alimentasse. Depois de certo período de intercâmbio, quando expuseram algumas de suas práticas, e escutaram e viram as de outros, passaram a perceber o quanto tinham para dar, revalorizando sua própria prática (anterior e atual) e percebendo que podiam aprender consigo mesmos, ao ensinar aos colegas o que já sabiam, relatando suas experiências, e começaram a gostar.

O professor aprende a lidar com aluno, ao conhece-lo, ao entender melhor o que faz parte do interesse daquela idade e contexto. Depois de algum tempo já não se dizia mais que o aluno não via interesse algum naqueles conteúdos. Pode-se observar que os professores estavam comparando uma prática com a outra, e procurando analisar o que cada atividade provocava no aluno.

Os mais inexperientes, no início, não entendiam como poderiam participar de um grupo auto gerido. Também não reconheciam o potencial dos mais experientes. A convivência dentro do grupo, sem hierarquia era difícil, em alguns momentos. Com o tempo, gostaram de aprender com a prática dos colegas e viram que também tinham conhecimentos para apresentar. Aos poucos foram percebendo que poderiam aprender juntos, e com suas práticas.

> *Com as reuniões, a gente percebe que podemos crescer juntos e enfrentarmos os desafios propostos na Escola Nova e que mesmo com grandes dificuldades (desconhecer novos métodos, uso da tecnologia, por exemplo; grande número de alunos na sala de aula; diretores que não apoiam seu trabalho; alunos sem perspectivas de um bom aprendizado etc.) temos que começar de algum lugar. As reuniões nos provocam uma vontade de procurar coisas novas para testarmos com as nossas classes e depois levarmos para o grupo. Os sites que a professora My* trouxe, são um exemplo. Algumas professoras confessaram que sempre saem das reuniões com vontade de propor coisas novas para as salas.* (professora, msg 952, 14AGO02)

Houve ainda uma tímida participação com troca de mensagens em Língua Inglesa, o que, se continuasse, seria excelente, por se tratar de um uso social e verdadeiro da língua escrita.

Dentro das avaliações e reivindicações do grupo sempre reaparecia o pedido para que tivessem alguém com conhecimento específico maior, na área. No final de 2002, quando o grupo já tinha se firmado na troca de experiências e valores internos, este pesquisador procurou ajuda externa. Foi estabelecida uma parceria com uma escola de Inglês da cidade (Instituto Cultural Brasil Estados Unidos). Em função disso montaram um curso com uma turma especialmente dedicada a professores que faziam parte do grupo. O

curso foi oferecido gratuitamente pela Escola. Antes de começar, os professores foram avaliados e classificados quanto a suas habilidades de leitura, escrita e conversação na língua. A turma formada atendeu à maioria (Nível Básico). Aos classificados para o nível Intermediário foram oferecidas bolsas de 50% para o ingresso em turmas normais. As reuniões mensais de estudo tiveram continuidade, independentemente do curso que ganharam. Esse curso serviu para alimentar mais ainda a auto-estima de todos e a valorização do grupo, além de melhorar o conhecimento específico deles.

Aqui temos um bom exemplo em que o professor assumiu o papel de sujeito de sua aprendizagem. Diante de uma carência no esquema de 'formação em serviço' da rede de ensino, conseguiram se organizar e ter força para criar oportunidades de estudo e gerenciá-las. As professoras de Inglês também participavam dos outros momentos de 'formação em serviço' das escolas, garantindo assim a ligação entre suas propostas e as dos demais professores, bem como a ligação com as reflexões gerais da escola.

O grupo de estudos de língua inglesa é um dos casos de criação e manutenção de novas oportunidades de estudo, trabalho e reflexão, individualmente e no coletivo.

A 'espiral da aprendizagem' acontecia no grupo, por meio das auto-avaliações que se acostumaram a fazer, do planejamento das reuniões que era participativo e feito reunião por reunião, e porque os assuntos apresentados e discutidos eram ligados à prática em aula. A própria continuidade do grupo por mais de 2 anos, com sua auto-gestão é prova disso.

A atitude democrática pode ser vista pela não obrigatoriedade na participação, na rotatividade dos papéis, na ausência de tutor externo ou de coordenador fixo. O relato abaixo nos mostra como era isso.

> *A professora Cl* propôs ao grupo trazer um método que estimule a oralidade nos Encontros. Ficou decidido que será apresentado o método a título de avaliação e a dupla Ol* e Mc* apresentarão suas atividades preparadas na próxima reunião. Por decisão a próxima reunião, que será dia 09MAI, na EE-XBM e a reunião seguinte, dia 09JUN, ocorrerá na EE-XMN. / Após uma pequena pausa para o café, a prof. S2*, da EE-XPM, apresentou sua atividade a qual tem por objetivo levar o aluno a perceber o que facilita a leitura e a tradução de um texto em Inglês. / Para encerrarmos a reunião, fizemos uma pequena avaliação sobre a importância das aulas que estamos tendo na Escola de Inglês e as profs. Ar* e Cl*, aproveitando q estavam com a câmera de vídeo em mãos, fizeram questão de registrar a reunião, através de uma pequena filmagem, com o objetivo de apresentar o grupo e sua finalidade.* (professor, msg 1375, 27ABR03)

As escolas XBM e XMN são escolas que não faziam parte do projeto CER, mas que, por terem professores participando do grupo, aceitaram recebe-lo. Normalmente a escola que recebia oferecia o café. O grupo desenvolveu também uma consciência boa a respeito de seu próprio valor, como vemos no relato abaixo.

> *Reunimos o que cada um tinha na memória e na pastinha sobre as reuniões e as atividades e escrevemos uma introdução do que pode vir a ser o documento de registro do grupo. Sabemos que isto é importante, até para darmos satisfações dos nossos atos nestes dias em que não estamos na sala de aula. Ficou combinado para o próximo Encontro (11NOV) que cada um deve levar, por escrito, as suas impressões sobre o grupo, no que as atividades colaboraram com o seu trabalho em sala e tudo mais. Anexaremos à introdução já escrita, as atividades e a história da parceria entre as escolas.* (professora, msg 1639, 14OUT03)

No início de 2004 as diretoras das três escolas decidiram dedicar-se para que fossem formados grupos de maneira semelhante ao que se conseguiu em Inglês, para todas as demais disciplinas. Além disso se preparavam também para a formação de grupos de 'alunos monitores de informática', de 'pessoas das 'equipes gestoras', e um de 'pais e responsáveis'. No 'Anexo - Grupo de Inglês' podem ser vistas as mensagens citadas e outras, relativas ao grupo de Inglês. Abaixo são apresentadas uma série de avaliações, faladas por professores. Elas ajudam a mostrar a visão que tinham.

> *É bom por que o grupo ajuda o professor a pensar. / - / Participar do grupo ajuda a criar coragem para tentar mudar e experimentar coisas novas. Sabia da possibilidade de conversar com pessoas de outros países, usando a língua inglesa, pela internet, mas somente neste Encontro criei coragem para tentar. Gostei / - / Minha motivação aumentou depois que começamos a ter os Encontros e tenho tentado novas fórmulas / - / A participação no grupo melhora nossa auto-estima, saímos daqui sempre empolgadas e animadas. Depois, conforme as semanas vão passando, as dificuldades vão novamente nos deprimindo, mas no mês seguinte temos novo Encontro e isso nos levanta. / - / Eu gosto do reaproveitamento de idéias, que acontece em função da troca de experiências. / - / A preocupação em organizar e preparar os Encontros tem sido um desafio e leva a estudar mais, procurar, experimentar e descobrir coisas, como os endereços que passei hoje. / - /A participação no grupo me dá a certeza de que há saídas para as dificuldades que encontramos em aula. Temos que sair do marasmo!* (professores, anotações em reunião, msg 956, 16AGO02).

> *Todos os professores afirmam que esta experiência é muito rica. O ponto alto das reuniões é a troca de experiências. Achamos importante que o professor tenha contatos com os outros professores que vivenciam a mesma realidade e veja o que esta sendo trabalhado. Estamos sempre perguntando: "Como trabalhar com classes heterogêneas?" "Como trabalhar com música?" "Com projetos?" e tantas outras questões do cotidiano escolar. Existem projetos [nossos] que estão sendo executados em outras escolas por outros professores. Por exemplo o projeto 'I am VIP' em que o aluno produz um 'livro' contando a sua vida usando o recurso o 'Simple Present'. [...] É também um ponto de partida para outros projetos. Muitas vezes temos dicas que ajudam a tornar a aula mais atraente* (professora MY*, SET02, relato escrito para a direção).

Além do Grupo de Inglês, os professores participaram de outros estudos coletivos envolvendo professores das três escolas parceiras.

4.2.3. ESTUDOS INTERESCOLARES

No projeto CER não havia uma direção ou programação externa a ser seguida. Como tratavam-se de três escolas, e cada uma possuía suas necessidades, antes de ser possível estudar alguma coisa em conjunto, era preciso haver o desenvolvimento da consciência conjunta sobre o problema ou desafio. Depois disso, para se conseguir a continuidade dentro de um plano de ação, era preciso, semana após semana, conseguir que dessem prioridade aos estudos, diante das demandas normais do cotidiano. Por isso, pode-se entender que os estudos desenvolvidos representam uma conquista. Eles aconteceram principalmente dentro dos Encontros de professores, promovidos em conjunto pelas três escolas parceiras, e em parte isoladamente em cada escola, nos HTPCs. Em geral, em 2003 os trabalhos aconteceram em grupos que abrangiam professores de uma mesma 'Área de Conhecimento' das três escolas. Dentro de uma Área, havia subgrupos conforme a faixa de idade dos alunos com que trabalhavam (1ª a 4ª; Ensino Fundamental;

Médio). Os agrupamentos não foram definitivos, houve mudanças durante o ano. Havia momentos coletivos, em que os grupos e subgrupos se juntavam e apresentavam idéias e práticas. Nesses momentos acontecia uma reflexão mais geral. Houve a publicação dos planos e relatos de ação, tanto verbalmente, nos Encontros e em HTPCs, como por escrito, via internet, em anexos às mensagens do POMBO. Os temas estudados nessas condições foram: **(a)** o trabalho com projetos em aula; **(b)** a avaliação do aprendizado dos alunos em trabalho com projetos; **(c)** a estrutura usada para o registro do plano para o desenvolvimento desses projetos; **(d)** os conteúdos básicos de cada disciplina; e **(e)** os problemas ligados à indisciplina.

Um dos temas mais desenvolvidos nos estudos foi a visão sobre como trabalhar com projetos nas aulas. No início havia: professores que já sabiam; alguns que pensavam que soubessem; e outros que sabiam que não sabiam. Os estudos conseguiram contemplar os três tipos.

Os professores que anteriormente já tinham uma boa prática de projeto, voltaram a se encantar e se abriram para novos aprendizados.

Havia um conjunto de professores e gestores que parecia acreditar demais em conhecimentos absolutos. Estes davam pouco valor ao trabalho com projetos e apresentavam uma prática bastante distante das idéias que os autores propõem (Papert, 1985,1994; Valente, 1993, 1999c, 2002b; Hernández&Ventura 1998; Hernández, 1998; Vallin,Lé,Oliveira,Lima&Duarte, 1999; Almeida&Fonseca, 1999; Amaral, 2000; Fagundes,Sato&Maçada, 1999; Vallin, 2001a, 2001b; Almeida, 2002b). Pareciam entender o trabalho com projetos de maneira equivocada. No início, não entravam em questionamentos, mas aos poucos foram mudando. Foram percebendo novas características e possibilidades. Pode-se dizer que foram re-encantados. Passaram a ter curiosidade e querer aprender mais sobre o trabalho com projetos. A aprendizagem se deu na troca de experiências com os colegas das escolas parceiras, com aulas e reflexões coordenadas por este pesquisador, com leituras teóricas, com pessoas convidadas em algumas ocasiões, e com cursos externos que alguns freqüentaram.

Para os que sabiam que nada sabiam (sobre o trabalho com projetos) foi mais fácil aprender e se encantar.

> *Eu por exemplo, vim de Guarulhos, onde esse tipo de trabalho não foi sequer mencionado, quero conhecer detalhes sobre os chamados "projetos". Parece que estou ainda viajando. Mas tenho força de vontade e quero valorizar meu trabalho.* (professora, msg 918, 19JUL02).

O trabalho com projetos implica numa prática pedagógica não reprodutiva. É uma negação ao 'ensino bancário' e uma afirmação do 'ensino problematizador' (Freire, 1987). O professor desenvolve trabalhos que articulam teoria e prática, nas diversas áreas de conhecimento, fugindo dos esquemas escolásticos de exercícios reprodutivos, de reprodução de enunciados sobre conceitos ou atitudes, ou seja, dentro dessa situação, professor e alunos assumem-se como sujeitos. O professor porque é ele quem organiza e estrutura as situações em que os alunos irão trabalhar, além de acompanhar, avaliar e ir redirecionando, no lugar de reproduzir propostas pedagógicas padrão ou idealizadas por outros. O aluno porque vai atrás do conhecimento, troca idéias em equipe, e junto com a equipe organiza esses conhecimentos. No depoimento abaixo, podemos perceber como a nova postura passou a ser bem aceita.

> *A professora AB* e outros professores de minha escola já estão, neste final de 2003, fazendo Projetos para o ano que vem. Ela disse desta maneira: "Antes eu era só giz e quadro negro. Agora que aprendi a trabalhar com Projetos, não posso mais voltar".* (Diretora, por telefone 23DEZ03)

O assunto era completamente novo para alguns. O professor se sentia mais valorizado ao desenvolver em aula planos elaborados por ele mesmo. Abaixo vemos que os professores queriam aprender sobre o assunto.

> *Concordo plenamente com o Prof.AI que sugeriu ,outro dia, a voltarmos as nossas energias para Aprender a fazer projetos... Realmente é necessário esse começo, pois muitos têm vontade, mas não têm conhecimento suficiente para iniciar...* (professora, msg 650, Domingo, 24FEV02).

Ainda na 'fase inicial', durante o Encontro de FEV02, o pesquisador fez uma palestra (exposição de idéias) sobre trabalho com projetos em aula, aos professores das 4 escolas que estavam no projeto. No mesmo Encontro, foram organizadas exposições de Projetos já realizados por professores daquelas escolas (ver 'Anexo 2002.2.14'). Havia poucas experiências para serem usadas como exemplo, mas a intenção de apresentá-las ajudou a **explicitar** o que existia e **o que não existia**. Na EE-M se dizia que a escola só trabalhava com projetos, mas a realidade era bem diferente. Não havia nenhum trabalho interdisciplinar. Os professores conheciam muito pouco do trabalho dos colegas e a própria diretora, mais aberta ao diálogo com o pesquisador, foi percebendo aos poucos que conhecia menos do que imaginava o que realmente acontecia dentro das aulas. As tentativas de planejar aquele primeiro Encontro em conjunto, com as 'equipes gestoras' das 4 escolas (da época), não foram adiante. Ainda não havia maturidade para isso. O Encontro foi planejado quase que exclusivamente pelo pesquisador junto com a diretora da EE-M. Houve apresentações e trocas de idéias entre professores, além da palestra. Esse foi um primeiro momento de estudo.

No segundo semestre de 2002, o pesquisador organizou um ciclo de 4 reuniões alternadas, que aconteceram nos HTPCs, com os professores da EE-E (internamente e isoladamente), para estudarem o assunto 'trabalho com projetos em aula'. Aquela escola pediu ajuda, alegando que não conheciam o assunto e que precisavam disso para participar das experiências propostas pelo projeto CER, em conjunto com a EE-M.

Depois disso, o assunto só foi retomado em 2003, já com as 3 escolas da fase final do projeto CER. Quando o pesquisador e 'equipes gestoras' planejaram sua ação para 2003, pretendiam que os professores descrevessem por escrito, mais e melhor, como trabalhariam com projetos em aula. Essa descrição começaria com planos, que seriam depois colocados em prática, seguidos de relatos e análises que levariam a novos planos, como na 'espiral da aprendizagem'.

No I Encontro de 2003 (5, 6, 7MAR) os professores foram convidados a elaborarem planos. O grande desafio era que registrassem no papel uma prática qualquer, que fosse inovadora e interessante.

Houve dificuldade, mas conseguiu-se que os planos fossem escritos e colocados em aberto na internet, para que todos pudessem ler e conhecer (vide 'Anexo 2003.3.14 Projetos da EE-M.doc', 'Anexo 2003.3.18 Projetos da EE-P.doc', msg 1297, 1298, 1350 e 1351 no 'Anexo – Mensagens Selecionadas do POMBO.doc'). De modo geral, cada subgrupo apresentou um único plano embora houvesse grandes diferenças entre as três escolas, entre os professores, e a idade de seus alunos. A maioria parecia procurar um modelo para seguir. Muitos desses planos seguiram uma mesma estrutura de itens. Havia uma certa

confusão entre o significado das palavras "objetivo", "justificativa" e "metodologia", nesse contexto. Alguns estavam bastante incompletos. Mas, o registro escrito (20 planos no total) e a possibilidade de uns conhecerem os planos dos outros, representou um avanço. Na aula, como foi visto depois, cada professor fez mudanças e adaptações ao plano geral de seu subgrupo, conforme sua visão particular, seus alunos, sua situação. Esse foi o primeiro passo. De acordo com nossos pressupostos, queríamos dar ao professor, o acompanhamento, a ajuda solidária e o incentivo à continuidade. Assim, para o II Encontro (2, 3, 4ABR), foi feita a seguinte proposta de trabalho aos professores:

> *Refletir, analisar e reorganizar o registro do Projeto elaborado no planejamento anterior, de modo que seja de fato o roteiro pedagógico a ser executado nas diversas séries.* (Pauta do II Encontro, 2,3 e 4 ABR03)

No início do II Encontro, menos de um mês depois do primeiro, os professores fizeram um breve relato do que já haviam desenvolvido em aula, verbalmente, dentro dos subgrupos (ver 'Anexo 2003.4.02 Relato e Análise II Encontro.doc'). As diferenças entre professores foram grandes. Antes disso, dava a impressão de que estariam se anulando em suas capacidades de elaboração pedagógica, por apresentarem um mesmo plano escrito para tantas situações diferentes. Mas, pelas observações e pelos relatos, feitos verbalmente, pode-se perceber que cada professor trabalhou com variantes do plano escrito e apresentado no início. São evidências de que eles tinham mais dificuldades (de tempo, de habilidade, ou outras) para registrar sua ação pedagógica em roteiros escritos, do que para planejar mentalmente e desenvolver idéias na ação.

Nesse relato inicial do II Encontro, alguns ainda não haviam começado a desenvolver as idéias planejadas. Talvez porque não acreditassem que o planejamento fosse para valer. Outros, trouxeram muitas novidades, em função das ocorrências em aula. Pediu-se que os professores analisassem e reorganizassem o registro elaborado no I Encontro, de modo que ficasse mais bem caracterizado tudo o que aconteceria em aula. Buscava-se as diferenças entre séries e disciplinas, que quase não tinham aparecido nos primeiros planos. Os planos foram revisados, re-elaborados e novamente disponibilizados ao coletivo pela internet. O desenvolvimento dos projetos em aula, em função dos planejamentos cooperativos que aconteceram nos Encontros foi desafiador, em muitos aspectos. Professores e 'equipes gestoras' foram percebendo que havia muitas formas e formatos possíveis para se registrar seus planos e projetos. A reflexão sobre a prática, acabou despertando maior curiosidade sobre as teorias. Saíram daquele estado em que se pensa que tudo é conhecido e que não há novidades, e foram percebendo que havia muito a ser aprendido. Começaram a mostrar maior interesse pelas teorias, e a apresentar mais curiosidade e dúvida sobre como trabalhar com projetos.

No III Encontro (28, 29, 30ABR) aconteceram novos relatos, algumas avaliações sobre o que vinham conseguindo, e decidiram em conjunto sobre como e quando finalizar aquela etapa de trabalho. Essa prática colocada em reflexão, no diálogo coletivo, ajudou a perceber melhor as incoerências, incompletudes, entre o que se imaginava, o que era declarado no registro, e o que acontecia em aula. Enfim, a seqüência de trabalhos nos três primeiros Encontros, representou alguns passos na 'espiral da aprendizagem'. Os professores afirmavam que as situações eram provocadoras e que os desacomodavam. Percebiam que estavam aprendendo.

> *As experiências de cada colega nos levam a rever algumas posições, e as explanações foram de validação ao nosso trabalho. / - / Foi possível repensar o trabalho, aprender novas formas de atuação. / - / Estou adquirindo conhecimentos e estratégias muito interessantes com os colegas. / - / Quando ouvimos coisas diferentes, principalmente do que pensamos, refletimos e chegamos a criar coisas diferentes e melhores* (Professores, 'Anexo 2003.5.06')

Alguns professores, como na declaração abaixo, puderam conhecer a realidade de seus alunos. Muitas vezes o professor passa anos e não descobre como é a vida de seu aluno, devido à distância em que se coloca. Textos teóricos, depoimentos de colegas, e explicações de coordenadores, não têm o mesmo poder de criar novas visões como uma prática destas tem.

> *A professora considera-se privilegiada, pois durante a realização dos trabalhos pode conhecer melhor a realidade de seus alunos* (Direção, 'Anexo 2003.5.06')

Ainda mais. Como os projetos em desenvolvimento eram semelhantes, uns puderam aprender estratégias práticas em função da exposição dos outros. Aconteceu também uma reflexão de certo modo, distanciada da prática. Se, durante a aula, sozinho, o professor desenvolvia o 'conhecimento na ação', e alguma 'reflexão na ação', nestes momentos de apresentação e de observação, sem alunos, e diante de realidades diferentes e de opiniões e pontos de vista diferentes, ele teve a possibilidade de desenvolver 'reflexão sobre a ação' (ver item 3.1). Havia até condições para alguma descontextualização (Prado&Valente, 2002, p. 47; ver item 3.1.6), mas isso ficaria por conta de cada um, já que os Encontros duravam somente uma tarde, uma vez ao mês, e que os Coordenadores não estavam preparados para cuidar disso, e ajudar nisso.

Todos os projetos apresentados foram desenvolvidos em aula, em variadas versões, por quase todos os professores. Eles são muito diferentes. O projeto abaixo foi entregue pelas professoras para a diretora da EE-E. Depois, como estavam sem internet na escola na época, foi digitada e disponibilizada para o grupo pelo pesquisador. É um exemplo, entre tantos que foram apresentados.

> ***DESCRIÇÃO DO PROJETO*** */ Discutir e definir com os alunos a composição de uma cesta básica, fazendo pesquisas para o levantamento de preços, para que eles possam adquiri-las levando em conta o salário mínimo nacional. /* ***JUSTIFICATIVA*** */ - Avaliar a necessidade da pesquisa de preços na aquisição da cesta básica; - Aplicar atividades práticas que envolvam a realidade, priorizando o que é realmente importante; - Desenvolver a capacidade de observação, memória visual e o raciocínio, levando ao espírito crítico do aluno, portanto proporcionar o conhecimento necessário que possibilite a integração dos educando com a sociedade. /* ***METODOLOGIA****: / Pesquisa e demonstração de dados. /* ***ATIVIDADES****: / - Utilizando de panfletos de supermercados e outros materiais obtidos na pesquisa em computadores e jornais, no qual o aluno deverá compor um cartaz com os preços dos itens escolhidos para a cesta básica. - Análise dos preços para classificação e comparação. - Elaboração de gráficos para visualização dos diferentes preços encontrados; - Propor discussão para tomada de decisão de compra; - Montagem de uma cesta básica, deixando que o aluno decida entre efetuar um sorteio entre os componentes da série a uma instituição. /* ***ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO*** */ - Participação do aluno ou grupo nas atividades propostas; - Produção da lista da cesta; - Elaboração de tabelas e gráficos; - Debates e defesa do ponte de vista; - Auto-avaliação /* ***CONTEÚDOS POR SÉRIE*** */ -* ***5a série****: Sistema de numeração decimal, Operações com números decimais, Pesos e medidas*

> *(noções). -**6a série**: Noções de números inteiros, Utilizar instrumentos de medida e cálculo, Gráficos de setores. -**7a série**: Proporcionalidade, Juros e porcentagem, Gráficos de barra, colunas e setores, Equação do primeiro grau - **8a série**: Noções de Estatísitca (gráficos e tabelas), Equações do segundo grau* (Celso, msg 1297, Qui 20MAR03 8:41pm)

Outras propostas podem ser vistas no 'Anexo 2003.3.14 Projetos da EE-M.doc', 'Anexo 2003.3.18 Projetos da EE-P.doc', ou msg 1297, 1298, 1350 e 1351 no 'Anexo – Mensagens Selecionadas do POMBO.doc'.

Em agosto de 2003 começaram novos projetos. Para o V Encontro do ano as gestoras decidiram parar as aulas e reunir todos os professores num dia só (18AGO). O humor de algumas pessoas era tão animador na época que a diretora da EE-E até escreveu (e publicou!) uma poesia sobre o Encontro.

> *A cada Encontro, um novo encanto! / Professor que fala, que anseia, que busca / Divide idéias, multiplica projetos... / Meninos parceiros na memória / Na história dos nossos sonhos, / da ESCOLA VIVA! / - / ESCOLA VIVA que é luta, correria... / Muitas vezes... nó na garganta, / Outras... sorriso na alma! / O menino ganhando o mundo / Na metáfora da 'Águia e da Galinha'! / - / Quero voltar do Encontro, sempre / Achando que falta pouco, que falta / Outro Encontro e mais um encanto / Para esta ser a minha, a sua, / a NOSSA ESCOLA VIVA!* (diretora, msg 1539, 19AGO03)

No final do mês já havia muitos novos planos digitados e disponibilizados para o coletivo (ver msg 1555, 1556, 1557). Em setembro mais um plano foi colocado na internet.

> *DIRECIONADO PARA AS 8ªs SÉRIES / **OBJETIVO**: Desenvolver no aluno o respeito e a compreensão da cidadania e do patriotismo. / **ESTRATÉGIAS**: Na disciplina de História será desenvolvida a consciência do país independente e a importância da cidadania; Na disciplina de Matemática os alunos farão miniaturas da Bandeira Nacional respeitando as medidas oficiais. / **RECURSOS UTILIZADOS**: Cartolina, régua, compasso, tesoura, lápis de cor, palitos de sorvete e cola. / **HABILIDADES**: Produzir, apreciar, refletir os conceitos de patriotismo em aulas com debates e figuras semelhantes, interagindo conteúdos. / **COMPETÊNCIAS**: Através das habilidades os alunos deveram construir, aplicar, destacar e compreender as manifestações artística e culturais do seu país. / **AVALIAÇÃO**: O comportamento, o cooperativismo, a cidadania, o patriotismo, e o saber contextualizar, será a todo momento analisado.* (professora, msg 1601, 22SET03)

O que importa para este estudo não é exatamente o conteúdo deste ou daquele plano, mas o fato de que os professores planejaram, colocaram em ação e depois avaliaram, em conjunto, com trocas de idéias (interações internas e externas), como na 'espiral da aprendizagem' (ver figura 9). Dedicaram-se a organizar por escrito o que planejavam fazer, e planejaram diante de trocas que aconteceram no verbal e no coletivo. Depois abriram à comunidade escolar os planos, e também puderam acompanhar o que os colegas estavam planejando e fazendo (ver figura 10). Compartilharam também os relatos sobre a ação que estava em andamento (vide msg 1389). Em geral os relatos eram verbais, dentro dos subgrupos, nos dias de Encontro. Alguma pessoa do grupo era escolhida para relatar por escrito a reunião. Depois, os relatos eram digitados e colocados na internet, para compartilhar com os outros. Para isso contavam com a ajuda da 'equipe gestora' e secretaria da escola (ver msg 1339, 1555, 1556, 1557 do POMBO, e msg 228 do [so-diretoria]) . E assim, sucessivas vezes, durante o ano, retomaram sua ação individual em aula, e a

colocaram para o coletivo, comparando, analisando e estudando. A diretora da EE-E, na mensagem abaixo, mostra como se sentiram em relação a uma palestra da qual participaram no segundo semestre de 2003.

> *Para o segundo semestre tivemos a oportunidade de assistir a uma palestra de um especialista em Projetos de Aprendizagem em outra escola e os professores viram e declararam que o que estão fazendo está em sintonia com o que foi proposto lá. Isso os deixou mais satisfeitos ainda, com nossos estudos e trabalhos* (Diretora, anotações em reunião com 'equipes gestoras' em 5AGO03).

Os professores sentiam que estavam estudando como modificar sua prática em aula e se sentiam seguros a respeito dessa aprendizagem.

Outro estudo desenvolvido com os professores das três escolas foi sobre a Avaliação do aprendizado nos trabalhos com projetos. Começou no quinto Encontro (ver msg 1526, de 14AGO03) que foi diferente dos Encontros do primeiro semestre, porque todos os professores das três áreas de conhecimento participaram num mesmo dia (não houve aula nas três escolas naquele dia). A programação e coordenação daquela tarde foram feitas em conjunto, pelas pessoas das três 'equipes gestoras'.

Divididos **nos subgrupos** por 'área de conhecimento' e 'idade dos alunos', os professores foram convidados falar como estavam avaliando o aprendizado de seus alunos, que tipo de situações eram observadas e levadas em conta, que instrumentos de avaliação vinham usando e o que avaliavam. Cada professor precisou mostrar para o grupo como fazia. Constatou-se que, em geral, os professores ainda aplicavam provas ou avaliavam pelos trabalhos entregues pelos alunos, e que pouco diziam sobre o aprendizado. Alguns mostravam que observavam o processo de busca e organização de informações, e de aprendizagem, mas essas observações contavam pouco na nota. O que pesava mais eram as provas e trabalhos entregues.

No sexto Encontro (22SET03), para completar os estudos sobre Avaliação, foram convidadas duas professoras de cada escola (6 no total), entre as que tinham relatado exemplos interessantes de prática e atitude para avaliação. Pediu-se que elas voltassem a relatar, agora **no coletivo geral**, o que haviam contado no subgrupo e que havia sido identificado como positivo. Assim, todos puderam refletir um pouco mais sobre o tema e suas práticas de avaliação.

Estavam sendo elaborados registros de propostas inovadoras e estas propostas estavam realmente sendo colocadas em prática e discutidas, mas os **registros escritos** apresentavam muitas incoerências e indefinições. Os planos eram digitados e publicados mas as pessoas das 'equipes gestoras' não entravam em discussão ou comentários a respeito deles, nem entre si, menos ainda com os professores, autores dos planos. Alegavam que outras prioridades se sobrepunham (msg 228 do [so-diretoria]), mas, como foi ficando claro com o tempo, isso acontecia porque não sabiam como trabalhar com os professores diante dos planos apresentados. Ainda não sabiam "corrigir" planos. Não percebiam que eram instrumentos de valor para interferir nas aulas e situações de aprendizagem. Há tempos o pesquisador procurava uma oportunidade (de tempo e atenção) junto às gestoras para que discutissem os planos apresentados pelos professores. As gestoras estavam muito acostumadas a basearem suas análises nas observações e relatos verbais. Na escola, em conversas informais, em observações durante as atividades com alunos, ou nas reuniões dos professores, iam acompanhando o que acontecia, e imaginavam que sabiam o que estaria escrito naqueles planos. Quando evidenciou-se a prioridade para essa discussão, mostraram que não os conheciam bem e que tinham dificuldades em saber como usá-los. Assim, o pesquisador mostrou como

analisava alguns dos planos apresentados (ver msg 249 do grupo [so-diretoria], onde são expostos os critérios discutidos em reunião). Não apresentou as análises diretamente aos professores, porque entendia que isso fazia parte do papel das gestoras, e era preciso ajuda-las a assumirem essa posição.

A partir dai (SET03) as gestoras passaram a olhar melhor os planos e procurar analisá-los junto aos professores / autores. Isso era feito no âmbito interno às escolas. Depois, pediram ao pesquisador que apresentasse suas análise aos professores no Encontro de setembro. Foram identificadas as principais incoerências e dificuldades que aconteciam, em caráter geral. Era uma busca de construção da teoria em cima da prática apresentada. O 'Anexo 2003.9.22' mostra os itens que foram abordados nessa exposição. Assim, a exposição de idéias partiu da observação da ação dos professores e só foi feita no momento em que os gestores já haviam amadurecido para lidar com ela em outros momentos, dando continuidade e respaldo aos professores.

No sexto Encontro foi proposto que cada **subgrupo** discutisse e listasse quais seriam os conteúdos mínimos e básicos, dentro de sua disciplina, que entendiam que o aluno deveria sair do Ensino Médio sabendo. Depois, no **coletivo geral**, houve a exposição dos resultados. Entende-se que o assunto é muito amplo para ser estudado em uma tarde, mas aquela dinâmica foi um começo. Pretendia-se retomar o tema nos HTPCs, mas, não se sabe como isso aconteceu. De qualquer modo, foi uma 'chamada de atenção' para o assunto, uma reflexão conjunta e uma colocação de idéias em público, de uns para outros.

Em 2004, procurando atender a pedidos expressos pelos professores no ano anterior, o tema adotado para os estudos foi a Indisciplina. Aconteceu um Encontro (26, 27FEV) com todos os professores das três escolas em duas tardes. O Encontro foi preparado em quatro reuniões das quais participaram pessoas das 'equipes gestoras' das três escolas e esse pesquisador. Logo após a abertura os professores foram divididos em sete grupos, conforme a disciplina e a idade dos alunos com os quais trabalhavam. Nos grupos, primeiramente cada professor escreveu o que entendia que seriam as causas da Indisciplina e o que percebia que ajudava a não haver Indisciplina. Depois cada um leu suas anotações e também expôs seus pontos de vista internamente ao grupo. Juntos, relataram por escrito, e depois, quando voltaram ao plenário, verbalmente, o que entendiam que fossem as causas da Indisciplina, e as coisas que poderiam ajudar a controlá-la. A figura 11 mostra diferentes agrupamentos de professores, em cada momento, como o que foi feito neste Encontro, visando a criação do ambiente de aprendizagem. Dinâmicas como essa provocavam o confronto entre diferentes visões sobre as questões envolvidas na aula e ajudavam a construir o conhecimento a partir das próprias vivências de cada um. Um dos professores, trouxe para a conversa dentro de um dos grupos sua visão conservadora, dizendo:

> *Os alunos indisciplinados a gente descobre logo quais são. Eles já vêem dando problemas desde as primeiras séries, e quando chegam para mim, no Ensino Médio, logo nos primeiros dias percebo quem são. [...] Hoje em dia, um dos problemas que temos, é o tratamento que a escola dá a esses alunos. Alguns são capazes de não fazer nada na sala de aula. Daí, a direção descobre que ele gosta de pintar grafite em paredes, por exemplo, e ele vira o pintor da escola. Faz aquelas pinturas diferentes como ninguém, mas só sabe fazer aquilo. Não quer saber de nada com o conteúdo.* (Professor, anotações em Encontro, 26FEV04)

Ao rotular alunos e ainda, passar a rotulação de um ano para o outro, e de um professor para o outro, estavam perpetuando a situação de exclusão em que vivia o aluno "problema". Desprezavam as possibilidades de mudança e de reabilitação dele, mesmo mudando as situações e professores. O esforço

que alguns educadores faziam para levantar a auto-estima desses alunos, e possibilitar uma relação mais amistosa entre ele e escola, valorizando habilidades diferentes como a expressão gráfica, estava sendo desprezado e mal falado. Aquele professor mostrava que só valoriza seu conhecimento específico e dentro das questões e exercícios a que estava acostumado. Em ocasiões como aquela, sem muita polêmica e sem muita teoria, outros pontos de vista práticos, eram colocados por outros professores, o que ajudava a questionar e quem sabe, desconstruir aquelas falsas verdades, para que enxergasse novas possibilidades. Neste caso, uma professora, novata no grupo, logo depois da colocação anterior disse:

> *Eu tive um aluno mais ou menos assim. Eu queria que ele lesse, e ele só queria desenhar e pintar. Eu já não sabia mais o que fazer. Daí, comecei a fazer amizade com ele, conversar sobre as coisas que gostava, para entende-lo e ganhar confiança. Acabei descobrindo um caminho. Conversamos sobre como as tintas eram feitas. Provoquei-o com algumas questões sobre a origem dos pigmentos e mostrei alguns textos que falavam sobre isso. Daí para frente ele começou a ir atrás de textos que falavam da química das tintas, da composição etc. e sabia tudo o que havia nos textos. Dessa forma ele passou a utilizar a leitura.* (professora, anotações em Encontro, 26FEV04)

Assim, pode-se exemplificar como aconteciam as relações dentro dos subgrupos, nos momentos de estudo. A grande vantagem foi a criação desses espaços de trocas entre os professores (descontextualização), que não existiam antes.

O que sustentou esses novos momentos de estudo, foi o planejamento e a coordenação coletiva, que o [so-diretoria] (grupo formado pelo pesquisador com as 'equipes gestoras') fazia. Outro fator importante foi a forma democrática como as decisões eram tomadas, buscando o que fosse compatível com as muitas visões do momento e das necessidades de cada escola (contextualização). O grupo [so-diretoria] foi pegando o jeito para organizar Encontros e coordená-los, e depois avaliá-los, em conjunto, apesar das diferenças e tensões. Cada vez mais havia a rotatividade dos papéis, nos momentos de coordenação do coletivo geral. Cada vez mais havia a participação ativa das coordenadoras pedagógicas e das vice-diretoras, e não só das diretoras como no início.

Quando havia conflito entre as pessoas, além de usar a ética e transparência, o pesquisador as procurava em separado e ajudava a refletir, sempre com muito cuidado e procurando os pontos positivos.

As negociações com a DE-SJCampos foram importantes para conseguir os momentos de estudos, diante das prioridades normais do cotidiano, mas entende-se que o principal foi a articulação entre teoria e prática e o dinamismo do projeto CER, que animava as pessoas e as fazia acreditar nas ações do grupo. A internet foi usada paralelamente às reuniões e Encontros presenciais, e foi bastante útil para os avisos, para composição de agenda, para as trocas de materiais, para o registro e a publicação dos planos, avaliações, reflexões, enfim, a internet e os dois grupos-de-diálogo acompanharam todo o processo presencial.

4.2.4. ESTUDOS INTERNOS A UMA ESCOLA

Os estudos internos a uma só escola também aconteceram, principalmente nas fases em que a parceria entre escolas ainda não havia se consolidado. Foram uma importante referência, porque não era possível esperar a construção da parceria sem que se estivesse com atividades exemplares em andamento.

Na EE-E, este pesquisador coordenou diretamente estudos sobre **como trabalhar com Projetos**, nas aulas. Os professores foram divididos em três grupos, conforme seus horários de disponibilidade. Quase todos os professores da escola participaram desses estudos. Eles se desenvolveram em 4 reuniões (nos HTPCs, semana sim e outra não), e duraram aproximadamente 3 meses (AGO/SET/OUT-02). Foi solicitada uma participação ativa dos professores, em discussões, buscas de informações, estudos, propostas e exame de propostas. As discussões e conclusões dos três grupos foram registradas e compartilhadas com todos daquela escola.

Na EE-M foram desenvolvidos estudos sobre alunos com **dificuldades na Leitura e Escrita** (entre MAR e JUN02), com trocas de mensagens pela internet, dentro de um grupo-de-diálogo que foi criado exclusivamente para aquela escola, a pedido da diretora, o grupo [miragaia]. Refletiram sobre esse assunto também nas conversas diante dos colegas de outras escolas, dentro do POMBO, como vemos a seguir.

> *Ainda estamos falando sobre leitura? Se for, tenho a dizer o que segue: Nem nós, adultos, ficamos lendo alegremente o que quer que seja, por puro prazer. Lemos o que gostamos. Assim, temos que ter a paciência de deixar o aluno ler aquilo que interessa a ele, com muita tolerância, até que ele fique craque... Um outro aspecto é que parece que temos dificuldade em lembrar como éramos quando crianças e adolescentes. (Nós, os "excelentes" alunos). Também não gostávamos de ler. Também não queríamos, salvar a pátria, acabar com a fome, resgatar valores...* (professora, msg 867, 9JUN02)

Na EE-M e EE-E, foram desenvolvidos estudos sobre as **Competências e Habilidades** (em MAI e JUN02). Houve intercâmbio mas, se deu principalmente pela participação deste pesquisador em uma escola, e depois em outra, isoladamente, levando e trazendo relatos. Não foi uma ação conjunta, mas paralela, que serviu de base para construir elos de confiança que resultaram em ações de cooperação que aconteceram posteriormente entre as direções das duas escolas.

Naquele momento o projeto CER passava por um impasse. Já estávamos desenvolvendo o projeto havia quase um ano e, das quatro escolas que iniciaram o projeto CER, somente a EE-M vinha participando bem. A escola EE-E acabava de entrar no projeto, trazia um novo ânimo, mas era ainda desconhecida.

Em função dos exames de avaliação de aprendizado de alunos que aconteceram no final de 2001 e tiveram repercussão nas escolas no início de 2002 (o SARESP), as escolas resolveram aplicar exames semelhantes, mas elaborados pelos próprios professores. Esse desafio levou os professores e 'equipes gestoras' a investigar e discutir quais as competências e habilidades que estavam por trás de cada questão, e o que falavam os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre isso. Foi um período em que os HTPCs se voltaram para um "fazer" bastante pragmático ao mesmo tempo em que visitavam e revisitavam a teoria. Assim, as inserções teóricas ganhavam significado prático e as experimentações práticas eram refletidas no coletivo.

Esse movimento durou aproximadamente um mês e meio e não teve registros nos diálogos via internet. Os registros deixados foram as provas aplicadas nas escolas, a correção delas, e a apresentação de resultados, análise com gráficos e discussão nos HTPCs. Fora os registros, aconteceram várias reuniões entre este pesquisador e as 'equipes gestoras'. Foram momentos de mobilização e grande interesse pelas partes. As diretoras das duas escolas trocaram algumas idéias por telefone, entre elas, sobre este trabalho.

Acreditamos que esse foi um momento de pouca troca e pouca interação entre escolas, mas que marcou o início das mudanças, rumo à parceria entre escolas. Foi um momento provocativo, com influências nas aulas, nos HTPCs e com coesão entre o trabalho da 'equipe gestora', professores e pesquisador, com ligação entre teoria e prática.

Em todos esses estudos, visando a 'espiral da aprendizagem', o pesquisador procurava participar dos planejamentos e depois das análises e reflexão. Primeiro, oferecia ajuda para a 'equipe gestora', e depois, em alguns casos, participava diretamente na ação junto aos professores.

4.2.5. ESTUDOS PELA INTERNET

A maior parte dos estudos aconteceram nos encontros presenciais, mas também na internet houve reflexões importantes. Era mais fácil refletirem, analisarem ou fazerem comparações quando se tratasse de questões ligadas à prática. Um exemplo disso foi uma discussão que começou quando divulgaram os resultados do SARESP (msg 115 e 129), em que classificaram as escolas usando cores, conforme os resultados obtidos por seus alunos. A EE-F foi classificada como azul, que indicava que haveria graves problemas por lá. Por causa disso um professor de Biologia (msg 134, 135) criticou a Progressão Continuada e a falta de condições deles para lidarem com essa postura inclusiva. Em seguida, afirma que a escola não tem conseguido ser solução para a vida dos alunos (msg 137, 143, 145, 152), nem dá para vinculá-la com o emprego. Isso acabou puxando a discussão para a falta de relação entre os conteúdos e a vida prática dos alunos. Daí outras pessoas participaram da conversa (msg 143, 151 e outras). A mensagem abaixo mostra como foi a discussão.

> *Que conversa batuta! Esse debate está presente em nossas escolas, de uma forma implícita ou explicita. Esta inserido na concepção de escola que temos e que de fato fazemos, dos conhecimentos que elaboramos e re-elaboramos com nossos alunos, da relação estreita ou não que mantém com a vida. Nesta discussão estão presentes questões como: função da escola, mecanismos de manutenção ou transformação da sociedade, mecanismos de poder (decidir o que é bom e importante para o aluno), as aprendizagens implícitas no cotidiano escolar (quem fala, quem manda, quem tem mais valor, quem importa para o professor, que conhecimento é mais importante) e etc. Complicado quando de uma forma classificatória, as escolas são "coloridas" sem levar em consideração toda dinâmica do cotidiano escolar. Minha área de conhecimento é História. Tenho pensado o seguinte: se instrumentalizar o menino para ler, compreender e buscar informações dentro do conhecimento histórico, que tem uma linguagem própria e específica, não estarei sendo mais coerente com a formação dele. O conteúdo deixa de ser fim e passa a ser meio. Deixa de existir a pressão dos programas curriculares, de vencer todas as etapas, pois estarei contribuindo com a formação de competências que lhe permitirá a qualquer momento da vida buscar o que for necessário. Será que isto é válido para a sua área de conhecimento? Pressão do sistema para preparar para provas, SARESP ,vestibulares? Nem pensar." (...) trabalhar sim, com os diferentes conteúdos da condição humana, esses sempre presentes, mobilizadores, vitais, conflitivos: a agressividade, a sexualidade, o medo, a alegria, a perversidade, a tristeza, a dúvida, a afetividade, os sentimentos de perda, as crenças adquiridas ou abandonadas e tantos, tantos outros mais ... " (Conteúdos aprendidos e esquecidos na escola - Fanny Abramovich)" aqueles conteúdos outros - os de história, geografia, química, matemática, biologia etc - podem ir sendo aprendidos, respondidos, esquecidos, abandonados, somados por qualquer livro/viagem/filme/revista etc em qualquer momento da vida, de um jeito simples ou usando a aparelhagem da mais sofisticada tecnologia... Ou sequer*

suscitados, sem que o mundo caia por conta disso, nem a pessoa despenque por ignorar umas tantas coisas ..." (Conteúdos aprendidos e esquecidos na escola - FannyAbramovich) Não tem resposta iluminada. São provocações que nos levem a pensar, pensar, conversar, discutir, muito, mas muito mesmo, com todos dentro da escola, professores, pais, alunos, direção. "Discutir sobre o que acontece, o que pode acontecer e o que deveria acontecer em salas de aulas não é o mesmo que conversar sobre o tempo. Essas discussões são fundamentais sobre as esperanças, sonhos, os temores e as realidades - sobre as próprias vidas - de milhões de crianças, pais e professores. Se essa tarefa não merecer a aplicação de nossos melhores esforços -intelectuais e práticos - nenhuma outra merecerá".Michael Apple Um grande abraço. VR (Diretora da EE-M, msg 155, Dom, 28OUT01)

Embora poucas pessoas escrevessem sobre o assunto para a internet, procuravam-se caminhos para envolver as escolas como um todo, como se vê na mensagem abaixo.

Explique, por favor, um pouquinho mais o que é "flexibilizar o ensino" para você? Nós montamos um painel na escola com todos os e-mail sobre "relação com o cotidiano". Ficou legal, pois gerou conversas na sala dos professores. (Diretora da EE-M, msg 236, 7NOV01)

A discussão continua. Uma professora de Inglês da EE-F se queixa da falta de interesse dos alunos em seu conteúdo (msg 178). Depois de várias interações no mesmo assunto, ela mesma fala de '*currículo plugado na vida*' e num certo ponto relata conversa que teve com a Coordenadora (reflexo no plano presencial !), onde aponta a necessidade de "*reformular o plano de ensino*" para o ano seguinte (msg 194). Isso pode ser encarado como uma mudança na realidade presencial em função das reflexões via internet, em grupo.

Mas, apesar dos esforços, nessa 'fase inicial' do projeto CER, os efeitos do diálogo e as mudanças não eram no geral na escola, conforme se procurava. Embora se soubesse que não seria possível mudar a escola completamente, nem chegar à perfeição, ou mudar a todos, casos isolados como esse, eram vistos com cuidado, como parte da construção do geral, que depende das iniciativas individuais e das ações coletivas.

Observou-se que os professores faziam só pequenas leituras, quando incluídas nas mensagens (como na msg 1299 onde são transcritos trechos de Almeida, 2002b, sobre trabalho com projetos, ou msg 1558). O pesquisador procurava colocar esses trechos como se fossem iscas, que levassem a leituras maiores. Algumas vezes anexava um texto maior, outras indicava a referência, para quem quisesse se aprofundar. Esse trechos de textos eram colocados quando faziam parte do contexto que viviam nas escolas e de modo que fizesse sentido na discussão em andamento. Era comum receber retorno de pessoas dizendo que haviam gostado, ou que tinham aproveitado algum texto para uma atividade, mas dificilmente comentavam ou entravam em considerações e discussões sobre o conteúdo dos textos.

Pode-se considerar uma forma de estudo quando, algumas vezes, os professores pediam ajuda aos colegas pela internet, usando o grupo-de-diálogo, como quando o professor de Biologia de uma escola pede:

Gostaria que alguém me orientasse em relação a "arte interativa". Estou tentando montar um trabalho com isso... na realidade estou sendo um pouco ousado pois sei pouco sobre o assunto... meu objetivo é: Levar os alunos a refletir sobre assunto ambientais de

> *uma maneira diferenciada: lancarei a seguinte idéia....sobre as pragas que atormentam o planeta Terra: camada de ozonio, desertos, efeito estufa, acidentes nucleares, excesso de lixo, extinção de espécies,chuva ácida..... gostaria que eles construíssem algo interativo a partir desses princípios.....* (Professor, msg 1054, 10OUT02)

A professora de Arte de uma outra escola lhe responde, dando dicas e contando sobre um trabalho que tinha feito (msg 1058, de 11OUT02).

Exemplos como esses são raros e pode-se concluir que não aconteceram grandes estudos, pela internet, no coletivo, embora houvesse um fluxo diário de informações, durante dois anos e meio, e tantas pessoas garantissem, verbalmente e até por escrito, que liam tudo (ver também msg 1679 e 1680).

> *Boa noite! Eu continuo aqui! atolada de coisas da escola para pensar e fazer. Estou realmente sem tempo,mas leio todos os recados.* (professora, msg 1634, 10OUT03)

Os diálogos questionadores dentro do POMBO tinham influência no presencial, algumas vezes provocando reflexões pedagógicas mesmo fora do ambiente escolar, como na mensagem abaixo, mas não se pode precisar os resultados dessas influências.

> *Voltando de Bragança, conversando com um amigo, lembramos que alguns pensadores (Vygotsky- não sei se é assim que escreve, Luria, e mesmo Piaget) que descrevem situações onde as pessoas aparentemente estão aprendendo, mas na verdade é como se fosse um platô, que para sair dele, avançar, necessariamente é preciso da intervenção de um outro elemento desagredador, desafiador, que tire a pessoa do equilíbrio. Algo que " desequilibre". Penso que essa seja a função principal do professor. ah! necessariamente não precisa ser o professor o provocador desse desequilíbrio, mas a meu ver é o principal papel nosso. / O que acha??* (Diretora, msg 1664, 6NOV03)

Nem todos se arriscavam a fazer reflexões pelo POMBO, como a diretora da EE-M. De qualquer modo, as reflexões eram lidas pelos professores e pode-se imaginar que tenham gerado reflexões neles também. Abaixo mais um exemplo de mensagem com reflexão.

> *Tenho pensado o seguinte: sempre precisamos de uma mediação para entender algo novo, algo que não faz parte do nosso cotidiano, do nosso círculo de leitores. / Existem alguns escritos sobre a não total autonomia do leitor em relação ao texto, isto é, depende da circularidade, da esfera de produção e das interações que o leitor estará articulando, bem como quando o autor escreve ele define o caminho para a sua leitura e o seu entendimento. / Forma-se com isso grupos de leitores específicos, que fora desta circularidade não possuem autonomia, necessitando necessariamente de mediação, de aprendizado constante. / Tenho pensado que estamos lidando com o aprender a aprender como se fosse conclusivo: ensino meu aluno a ler textos históricos, pronto, ele terá autonomia para ler textos históricos. Não sei se não estamos simplificando demais as coisas. / Tenho pensado, mas ... enfim é um ponto de partida.* (Diretora, msg 1658, 30OUT03)

Assim foram **os estudos** do projeto CER, em diversos formatos e situações: nos estudos para o 'Projeto 2003', nas reuniões do 'Grupo de Inglês', em alguns momentos dos Encontros interescolares em 2003, internamente, nos HTPCs e via internet. Partiam da prática, resgatando as vivências e experiências dos professores, selecionando casos interessantes e devolvendo-os ao coletivo. Em cima disso procurava-se o confronto com idéias teóricas que, em seguida, procurava-se levar novamente à prática. Enfim, embora

não houvesse um planejamento de estudos imposto, fechado, ou pré-estabelecido, o pesquisador com as 'equipes gestoras' procuravam sentir as necessidades e desafios que emergiam do cotidiano e que tinham eco no coletivo e apoiavam e organizavam momentos de estudo em torno deles. Os temas e aspectos eleitos para serem estudados no coletivo interescolar eram decididos com base na observação da prática em andamento e nas dificuldades que se apresentavam. Também os textos e visões teóricas selecionados e usados com o coletivo geral, ou com os subgrupos, estavam relacionados com as práticas em andamento, cujos planejamentos aconteciam em momentos que corriam paralelamente aos estudos. Algumas vezes procurava-se relembrar e relacionar, no coletivo geral, certos aspectos contidos em experiências vividas nos momentos de planejamento, ou vistas nos relatos e apresentações, e dessa maneira levar o grupo a fazer descontextualizações e generalizações daquelas idéias. As escolas estavam tocando em pontos fundamentais o que normalmente não acontece em outro contexto. É comum que sejam usados jargões sem a real compreensão, e sem que sejam percebidos os relacionamentos das idéias por eles representadas com as situações práticas vividas.

Ficou claro que os professores precisam, gostam e apóiam iniciativas como esta, que favoreçam as interações entre eles, e o estudo e trabalho conjunto. As declarações abaixo mostram isso.

> *Eu gostei porque sempre quis uma oportunidade como esta de troca com professores de minha disciplina, independentemente da dinâmica ou organização que tenhamos conseguido desenvolver hoje. / - / Aplicar o livro didático é mais cômodo. Elaborar, escrever e desenvolver projetos dá muito trabalho. Por outro lado, conseguimos maiores resultados e o envolvimento do aluno. / - / A troca de experiências e relatos, hoje está sendo muito boa e esse projeto está começando a nos trazer resultados positivos na aula. / - / Este momento de Encontro para nós é muito rico. Foi muito importante para nós, podermos estar aqui e compartilhar experiências. / - / Em nossa formação não fomos preparadas para pensar, ou planejar e elaborar projetos. Por isso é tudo muito difícil, mas estamos caminhando.* (professores, 'anexo 2003.4.02.doc II Encontro')

4.3. PLANEJAMENTO EM CONJUNTO

Quatro tipos de ação podem ser ressaltadas, e vistas como exemplos de planejamento conjunto: **(4.3.1)** as articulações do grupo [so-diretoria], planejando e coordenando os Encontros, Oficinas e HTPCs; **(4.3.2)** o coletivo de professores, ajudando a avaliar e redirecionar seu próprio processo de 'formação em serviço'; **(4.3.3)** os projetos planejados em conjunto e desenvolvidos em aula; **(4.3.4)** as Oficinas, que aconteceram dentro de uma semana em junho e outra no segundo semestre, mas que tiveram um grande envolvimento em sua preparação e um grande impacto na relação professor x aluno x conteúdo x forma.

O planejamento feito em conjunto é um exemplo de mudança, já que anteriormente havia o isolamento. Anteriormente, nem conheciam o que o colega fazia. Depois, os professores estavam planejando juntos, desenvolvendo seus planejamentos em aula, voltando ao grupo para relatarem o que acontecia, e avaliando e reelaborando seus planos em função das comparações e reflexões que o diálogo provocava. É importante que se veja aqui, novamente, a 'espiral da aprendizagem'.

4.3.1. O GRUPO [SO-DIRETORIA]

O grupo [so-diretoria] era composto por 13 pessoas: o pesquisador e as 'equipes gestoras' das três escolas parceiras[40]. As articulações e ações do grupo aconteceram nos três planos: presencial (em reuniões dedicadas), no grupo-de-diálogo de mesmo nome, e por via telefônica. Dificilmente contava com a participação de todos. No início participavam mais a diretora da EE-M e o pesquisador. Depois, durante um período, havia a participação maior de duas diretoras e uma vice (da EE-P). Mais para o final, as PCPs[41] e vices passaram a ser mais freqüentes e ter postura mais ativa e autônoma no grupo e nas coordenações de trabalhos com professores. Esse desenvolvimento gradual da participação das pessoas, é um sinal do entrosamento e da melhoria das relações.

O grupo planejava e coordenava as ações práticas do projeto CER. Cada pessoa tinha autonomia dentro de seus limites, mas as ações conjuntas eram sempre refletidas, planejadas, coordenadas e depois avaliadas e redirecionadas, em conjunto. Pode-se observar novamente aqui a 'espiral da aprendizagem', desta vez envolvendo a "espiral" do professor (ver figura 7).

O grupo começou a ter maior coesão na época do desenvolvimento do 'Projeto 2003', já apresentado (ver item 4.2.4). Sempre houve momentos de melindres, intolerâncias e outras dificuldades naturais de qualquer relacionamento pessoal, mas esses desafios foram sendo vencidos e o grupo se fortalecendo. As ações práticas em torno das quais o grupo trabalhou foram aquelas descritas no capítulo 2, para o projeto CER: a discussão e elaboração do 'Projeto 2003', a organização e desenvolvimento do Encontro de NOV02, a elaboração do projeto de pedido de parceria enviada à PUC-SP (ver 'Anexo 2003.2 Projeto Enxuto'), os 7 Encontros de 2003, e outros depois em 2004.

Grande parte do trabalho do grupo aconteceu no plano verbal. Os principais registros publicados foram as pautas de Encontro de professores e outros materiais usados na operacionalização dos Encontros, mas houve também mais de 300 mensagens trocadas pelo grupo-de-diálogo, na internet, distribuídas no tempo conforme mostra a tabela 2.

Tabela 2 – Mensagens do Grupo [so-diretoria]

	Jan		Fev	Mar	Abr	Mai	Jun		Jul		Ago	Set	Out	Nov	Dez
2001	-		-	-	-	-	-		-		-	-	22	21	11
2002	17		14	6	0	5	9		0		4	13	0	9	1
2003	11		6	5	14	23	6		4		11	46	19	3	0
2004	4		10	-	-	-									

Muitas vezes a internet era usada para confirmar e lembrar a respeito de horários e dias das reuniões presenciais, como por exemplo a mensagem que segue.

> *Mesmo que não tenhamos pessoas externas estou muito tranqüila a partir da organização que fizemos na sexta-feira. Não se esqueçam que segunda (amanhã) as 14h os professores deverão estar na EE-M e nós também para organizarmos o trabalho do dia 06MAR* (Diretora, msg 158 do grupo [so-diretoria], Domingo, 23FEV03).

[40] [so-diretoria] = grupo de 13 pessoas, a saber: (1 diretora, 1 vice-diretora e 2 PCP) da EE-M + (1 diretora, 1 vice e 2 PCP) da EE-E + (2 vices, 2 PCPs) da EE-P + o pesquisador

[41] PCP = Professora Coordenadora Pedagógica

Amigos, professores da universidade, foram convidados a dar palestra mas não deu certo. Por isso se fala em pessoas externas. Tendo em vista a elaboração da pauta e estrutura de atividades que seria proposta para os dias de planejamento dos professores naquele início de ano, foram feitas reuniões mais freqüentes. Nessa mensagem se vê que houve uma na sexta-feira e haveria outra na segunda-feira. Esse trabalho em conjunto, e a continuidade do planejamento ao longo de mais de ano, com elaborações, coordenações, avaliações mostram uma consistente mudança, já que antes, como se vê na mensagem que segue, as gestoras se queixavam do isolamento.

> *Neste meio ano que passou vivenciamos uma experiência muito interessante, ou seja, tentar diminuir a distância existente entre as escolas que participam do projeto CER. É verdade que na maioria das vezes, nos mantemos resistentes em relação a manifestar nosso pensamento, pedir ajuda sobre as fragilidades que tínhamos, os problemas que tínhamos, as necessidades de cada escola, enfim, estarmos de fato juntos em uma jornada comum, mas específica de cada realidade, de cada escola. / Penso que caminhamos um pouquinho em relação a este problema do isolamento das escolas. Houve mesmo situações que percebíamos que estávamos juntos, que partilhávamos nossos problemas, e que não são poucos. / O melhor desse processo, a meu ver é a possibilidade de ter um interlocutor, alguém para nos ouvir, para ponderar conosco. A criação do grupo [so-diretoria] foi uma idéia muito inteligente: permitiu que as 'equipes gestoras' pudessem ter um canal de comunicação, embora tenhamos usado muito pouco, mas sabíamos que poderíamos expor nossos pensamentos, nossas fragilidades, nossa necessidade e alguém iria ler, iria ponderar conosco.* (Diretora da EE-M, relato escrito aberto, ver 'Anexo 2002.1.22')

O resultado do trabalho do grupo [so-diretoria] era sentido pelos professores que, nesse período, sempre avaliaram bem os Encontros organizados. Esses Encontros articulavam teoria e prática. Se articulavam com quase todas as ações das escolas. A mensagem seguinte fala das divergências e das convergências dentro do grupo.

> *Existem divergências, mas a amizade tem sido maior que tudo.* (Direção da EE-P, ver msg 235 de 3SET03 no 'Anexo - Mensagens Selecionadas do [so-diretoria]')

Houve reflexão conjunta. Houve construção, conjunta. Houve avaliação conjunta.

> *Acredito que muito do que você escreveu aconteceu nos dois dias de trabalho... conviver, viver outras experiências e mudar a sua própria vivência de ensinar... percebo mais ainda, os professores de minha escola estão num "conflito contagiante", como se estivessem desestruturando seus aprendizados...* (Diretora da EE-E, msg 161 em 'Anexo - Mensagens Selecionadas do [so-diretoria]'), 12MAR03)

Havia até espaço para chamar colegas para o compromisso com o grupo, em aberto, sem constrangimentos, num clima de muita cooperação e aceitação.

> *Peço mais apoio das diretoras no dia de nosso próximo Encontro. Em algumas situações é preciso tomar decisões na hora e somente com a presença da direção podemos resolver o impasse. Se não, fica difícil.* (Coordenadora, anotação de reunião, em 5AGO03)

As Coordenadoras Pedagógicas, em geral, eram dependentes das direções. Sentiam-se fracas em suas escolas. Mas com o desenvolvimento da parceria começaram a sentirem-se mais confiantes.

Passaram a trocar idéias com Coordenadoras de outra escola e internamente (no presencial e alguma vezes por telefone), quando antes, as trocas eram poucas no plano interno e no externo praticamente inexistiam. Passaram a assumir a coordenação de grupos, nos Encontros, envolvendo professores das outras escolas, quando no início não o faziam. Estavam mais próximas dos professores nos HTPCs e eram o elo de ligação entre os momentos dos Encontros (que reuniam as três escolas), e os momentos que eram somente de sua escola.

As estratégias usadas conseguiram criar novas oportunidades de reflexão pedagógica, no coletivo, e foram feitos trabalhos cooperativos, como se desejava. Antes do projeto CER, mesmo internamente à escola, não era costume haver reuniões de 'equipe gestora' para refletir e para construir junto. O que havia eram articulações um a um, dentro de um plano idealizado pela liderança maior. A parceria entre escolas fez com que diminuísse a centralidade da diretora e o sentido de comunidade acabou com o isolamento em que se encontravam.

Outro sintoma de amadurecimento pode ser notado na atitude das pessoas desse grupo, nos momentos pós-Encontro. O pesquisador sempre procurou que fosse feita uma reunião do grupo após cada Encontro, para verificar o que acontecera em cada subgrupo de professores, e como cada um viu e avaliou o conjunto e os resultados. Nesses momentos acontecia a reflexão, da "espiral". Muitas vezes isso não foi possível porque algumas alegavam que tinham outros compromissos. Algumas vezes o pesquisador tentava marcar para outro dia, que acabava não acontecendo. Mas aos poucos as gestoras foram se acostumando com a validade e necessidade de se fazer a avaliação conjunta após o Encontro. No do início de 2004, a iniciativa e articulação das pessoas para a avaliação após o Encontro partiu delas mesmas. Quando o pesquisador foi convidado, já estavam lá, as gestoras, aguardando para começar a avaliação. Isso pode ser visto como um indício do amadurecimento para a 'espiral da aprendizagem' que vinha acontecendo.

4.3.2. Professores Avaliando e Redirecionando o Projeto CER

Nos Encontros promovidos, também os professores, no papel de participantes, eram chamados a se posicionar quanto aos planejamentos e desenvolvimentos. Como mostra a figura 7, os momentos de planejamento, reflexão e depuração na "espiral" do professor são planejados e coordenados pelos formadores. Os professores, nessas situações, podem ser vistos como educandos, ou em aprendizagem da docência. Esses Encontros reuniam professores das três escolas. Em algumas situações eles trabalhavam em subgrupos, e em outras no coletivo geral. O planejamento da pauta e estrutura de trabalho de cada dia de Encontro era feito dentro do grupo [so-diretoria], como pode ser visto na msg 263 do 'Anexo - Mensagens Selecionadas do [so-diretoria]'.

Procurava-se que dentro dos Encontros as atividades fossem abertas e permitissem ao professor aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer: os 4 pilares da educação (Delors, 2001) transferidos para a 'formação em serviço' do professor. Dessa forma, o professor poderia se assumir como sujeito, também na condução de seu próprio processo de aprendizagem. Mas tratava-se de um processo coletivo, com muita gente (mais de 70 professores), e por isso, no final dos Encontros procurava-se que houvesse uma avaliação escrita. No início a iniciativa de se prever e fazer a avaliação sempre partia deste pesquisador, conversando com um a um do grupo [so-diretoria], articulando a ação durante o planejamento ou mesmo no dia do Encontro. Em geral era dado um papel em branco a cada professor participante e pedia-se que escrevesse sobre como viu e sentiu a programação e a participação,

dando inclusive sugestões. Na sequência de mensagens 237 a 241 (ver 'Anexo - Mensagens Selecionadas do [so-diretoria]') pode-se observar que a diretora da EE-E não pode comparecer à reunião de planejamento para o Encontro, e depois se dedicou à preparação de um formulário para a avaliação no final dele. Com o passar do tempo, as gestoras foram valorizando as avaliações e passaram a contribuir mais para que elas acontecessem. Na msg 268 do grupo [so-diretoria], a diretora da EE-E envia em anexo a tabulação dos resultados da avaliação do VI Encontro. Por meio das avaliações escritas e verbais os professores mostravam como viam e sentiam a organização e condução dos Encontros e ajudavam a redirecioná-los. Também o planejamento dos HTPCs, internos às escolas, passou a ser influenciado pelas opiniões dos professores. No 'Anexo 2004.2.26 Avaliação após Encontro.doc' pode ser vista uma dessas avaliações.

Também pela internet houve reflexões, registros e provocações.

> *Boa Noite Realizamos na última semana o II Encontro das Escolas Parceiras dentro do cronograma pré-estabelecido para o ano de 2003. Pude acompanhar de perto o Encontro de Linguagens e Códigos que se realizou na EE-M e acompanhei de longe (através de depoimentos de professores e coordenadoras) sobre os Encontros de Ciências das Natureza e Ciências humanas. Em todos os depoimentos de avaliação houve uma insistência em se afirmar da importância de se ESTAR JUNTO, de se PENSAR JUNTO, de se FAZER FORTE FAZENDO JUNTO. Isto é a ESCOLA DE MEUS SONHOS - escola viva, com professores reflexivos, comprometidos com o NOVO, comprometidos e SOLIDÁRIOS, isto é, dividindo, compartilhando, doando, trocando informações, atividades, pensamentos. Esta ESCOLA tem que dar certo. NOSSAS ESCOLAS JÁ ESTÃO DANDO CERTO. Vencemos o primeiro desafio do diálogo. Vem o próximo Encontro no final de abril. Precisamos preparar OFICINAS. E aí? É mais um desafio para vencermos. Outro dia ouvi da Dirigente Regional que é muito comum sair nos jornais notícias ruins de nossas escolas. Que tal enfrentarmos o desafio de construir essas Oficinas, primeiramente interno as escolas e depois externa, para as comunidades e mostrar o quanto estamos comprometidos com a qualidade da escola pública, na qual executamos nosso trabalho e nossa ação pedagógica. Que tal mostrarmos que "nós" fazemos diferença para esses meninos que diariamente possam por nós. Beijos Em tempo: estamos digitando os projetos para serem colocados na rede e estarei digitando as avaliações dos professores e coordenadores da EE-M.* (Diretora, msg 1339, 9ABR03)

Os professores sentiam-se à vontade para também discutirem a estrutura dos Encontros de formação.

> *Eu achei que faltou espaço para discutirmos o andamento das oficinas. É importante verificarmos os temas que estarão sendo desenvolvidos, mas faltou tempo para discutirmos o que foi feito. Há muitas idéias boas, que deram certo e que poderiam ser compartilhadas. Acho que também necessitamos de uma reflexão que avance mais a discussão sobre a relação entre as oficinas e o conhecimento "formal". Mas é sempre bom o encontro e a troca. Essa é uma conquista que não devemos desperdiçar.* (professora, msg 1542, 19AGO03)

As gestoras também avaliavam não somente a estrutura de organização dos Encontros mas também o aprendizado dos professores, mas isso acontecia no próprio diálogo, junto com os professores, e a partir da observação do trabalho deles, e sem formalidades.

> *[...] a cada Encontro nós estamos conseguindo obter mais equilíbrio e melhores resultados. Percebemos que cada grupo, cada professor já tinha uma idéia de projeto*

para trabalhar e que vieram muito mais preparados para este Encontro do que outros. Isto é formidável [...] Ah! é muito legal poder ler as avaliações dos professores sobre o Encontro. (Diretora, msg 1543, 19AGO03)

4.3.3. PROJETOS PLANEJADOS EM CONJUNTO E DESENVOLVIDOS EM AULA

Estudo e 'ação prática' se misturaram propositalmente na 'formação em serviço' no projeto CER. Não se tratavam de estudos de caso ou de ações imaginárias. A 'espiral da aprendizagem' demorou meio ano para dar uma volta, mas sua continuidade foi mantida e perseguida, no nível geral das três escolas, apesar das complexidades do cotidiano e da quantidade de alunos e professores. No item 4.2.3, foram analisadas as oportunidades de estudos, ou de aprendizado da docência, ou de construção de conhecimento e teorias. Neste item, o foco estará na ação prática em si, e as interações que houve na formulação e acompanhamento dela, caracterizando-a e analisando-a. Os momentos e fatos que os dois itens apresentam são os mesmos, a diferença está no foco das análises.

Em 2003, primeiro os professores discutiram que projeto gostariam de desenvolver em aula, com seus alunos, e colocaram um esboço desse projeto (um plano) na internet, aberto para todos. Depois, no segundo Encontro, já puderam relatar, uns aos outros, o que vinham fazendo em aula, e como o projeto se desenvolvia.

No início do encontro, cada um reportou o que vem fazendo. Os relatos mostraram coisas muito diferentes. Alguns não conseguiram fazer algo até o momento, mas a maioria já tinha realizações em aula para contar. Falavam sobre projeto que visa a valorização do idoso. (grupo de Arte e Educação Física, 'Anexo 2003.4.02)

O projeto visando a valorização do idoso fora decidido e discutido em conjunto, no I Encontro, naquele mesmo subgrupo. Muitos dos relatos feitos no II Encontro já serviram de realimentação para outros professores, que adaptaram as idéias e as levaram para suas aulas. Durante o III Encontro os professores decidiram que no segundo bimestre continuariam desenvolvendo os mesmos projetos, e relataram novamente, uns aos outros, como as coisas vinham acontecendo.

Os alunos se envolveram e através deles pude conhecer melhor suas famílias e seus valores morais através de atividades relacionadas à "árvore da vida" / - / O enfoque foi dado à solidariedade, desenvolvido através da pesquisa/textos/teatro / O tema desenvolvido ressaltou o respeito mútuo, já existente entre os alunos, o que ficou evidenciado através e atividades tais como: Dinâmica de Convivência; Teatro; Pesquisas sobre suas origens (livro); Depoimento dos alunos sobre o não-envelhecer (pois acreditam que o envelhecer é muito distante). (Professores, 'Anexo 2003.5.06')

Aqui já falam de resultados, e nem tanto de planos para atividades. Os relatos escritos são poucos, mas no plano verbal houve muito mais trocas. Pode-se dizer que no II e III Encontros houve interação entre pares no meio do processo (interação dentro da **ação** - setas arredondadas na figura 9), ou então, que as oportunidades geraram uma rodada rápida da 'espiral da aprendizagem'. Não importa se é visto de uma maneira ou de outra. Foram geradas oportunidades de interação, e os professores puderam ganhar segurança em relação ao que estavam fazendo, tendo um referencial externo, que foi a prática de seus colegas de área. A fala dos professores mostra isso.

> *As experiências de cada colega nos levam a rever algumas posições, e as explanações foram de validação ao nosso trabalho.* (Professora, 'Anexo 2003.5.06')

Devemos comparar as possibilidades que foram criadas, com as que normalmente aconteciam antes, nos HTPC. Nas situações descritas, naqueles dois encontros (que se deram em 3+3 dias) **todos** os professores assumiram o papel de apresentadores (verbalmente), em algum momento. Foi um papel ativo. Em outros momentos, quando ficaram observando as apresentações dos colegas de área, receberam informações de variadas pessoas, e portanto bastante diferentes em tantos aspectos. Por isso, puderam refletir de modo diferente do que se fossem conduzidos por uma só pessoa, ou por um texto. Foram mais provocados e tiveram melhores condições para serem sujeitos de sua própria ação pedagógica. Não estavam recebendo informações bem apresentadas e organizadas, como é de costume que se faça em cursos ou palestras. E no momento seguinte aos relatos, eram convidados a reelaborar a continuidade de seus projetos em aula. Ao mesmo tempo em que aprendiam, estavam planejando os momentos que teriam com os alunos.

Essa dinâmica de apresentações serviu também para animar os professores mais resistentes às mudanças, provavelmente aqueles que no II Encontro deram vários motivos para justificar porque ainda não haviam começado o projeto em aula, e assim, não tinham o que relatar ao grupo. O clima das declarações era de entusiasmo com os resultados. Os professores confessavam as inseguranças iniciais, quando percebiam que já haviam vencido as dificuldades. O conteúdo em si, destes mais de 20 planos escritos, foi de grande valia para os alunos e professores. No caso apresentado a seguir, o grupo estava trabalhando o projeto das identidades dos alunos, seus valores, e o respeito ao próximo.

> *A professora ficou sensibilizada com a descoberta por parte dos alunos, da importância de sua família na identificação de seus membros como alicerce para a construção de sua vida* (Direção, 'Anexo 2003.5.06')

As duas PCPs (Professoras Coordenadoras Pedagógicas) da EE-E escreveram um relato mostrando como viram aquele começo de ano. Dizem que no início do semestre tiveram problemas com chegada de professores novos na escola, e com o descrédito que apresentaram em relação aos planejamentos para a mudança. Mas depois, diante da continuidade e da realização na ação, tudo foi mudando.

> *Ao olharmos para trás é possível ver, que já não somos mais os mesmos. É possível ver que o que planejamos aconteceu. A cada momento estamos sempre nos renovando. Quando tudo parece calmo, lá vem novos desafios que sacodem a todos como um terremoto e o que parecia difícil já não é mais impossível e o novo aparece como um convite, um desafio. O grupo por sua vez sente-se preparado, motivado, pois tem a consciência de que é capaz. Até o relacionamento entre os próprios professores melhorou, pois para a realização, principalmente das Oficinas, houve muita troca, compartilhamento e criou-se maior compatibilidade entre eles.* (Coordenadoras, Relato aberto, escrito, 'Anexo 2003.6')

Esses novos desafios, que pareciam vir de fora, eram os do 'planejamento em conjunto' de ações, nas reuniões e interações no nível do [so-diretoria]. Como mostrado na figura 7, o planejamento feito pelos gestores estruturava os momentos de planejamento dos professores, que resultaria na ação com alunos. O terremoto (que "sacudia a todos") começava na conversa entre 'equipes gestoras' e pesquisador,

ia se propagando no planejamento dos professores que, por sua vez, começava nos dias de Encontro, e portanto em grupos interescolares, e depois continuava no âmbito interno da escola, com a supervisão das pessoas da 'equipe gestora'. As mesmas pessoas que coordenavam os trabalhos nos subgrupos, nos Encontros, eram as que coordenavam os trabalhos pedagógicos internos às escolas. Internamente às escolas, nos momentos pedagógicos, os professores eram agrupados de outra forma, cada um em seu horário de HTPC. Finalmente, os planejamentos resultavam em ações com alunos. No depoimento das PCPs, depois do desenvolvimento das ações 'planejadas em conjunto' (neste caso as Oficinas), os professores ficaram surpresos com a boa participação e conduta dos alunos, principalmente aqueles que não paravam em sala de aula.

Nas reuniões de subgrupos dentro dos Encontros era comum que, primeiro houvesse um momento de troca de relatos no qual cada um expunha o que vinha acontecendo em suas aulas com seus alunos (nas diferentes escolas e até de diferentes idades). Estando todos informados das conquistas e das dificuldades e desafios de cada um, passavam ao planejamento conjunto. Melhor seria chamar de tentativa de planejamento, já que não era um momento perfeitamente organizado, não era dirigido e sim coordenado de forma democrática, e por isso não era possível garantir como resultado um plano de ação com que todos concordassem e gostassem. Mas aconteciam ali momentos ricos de discussão em torno da prática em aula. Como resultado, todos saiam mais amadurecidos e esclarecidos, de forma que completavam individualmente o plano para suas aulas, cada um dentro de seu entendimento e preferência.

Assim se explicam e analisam os momentos de trabalho conjunto, nos quais os professores puderam:

- planejar projetos em conjunto;
- desenvolver as idéias nas aulas, cada um a seu modo e fazendo adaptações conforme cada contexto;
- acompanhar a ação em aula, com trocas de idéias, e re-elaborações conjuntas;
- avaliar os resultados e compartilhar no coletivo;
- recomeçar, formulando novos projetos, nos quais podiam incluir o que haviam aprendido (com sua própria prática e também com a observação da prática dos outros);
- e paralelamente, participaram de estudos relacionados ao trabalho com projetos em aula.

Assim, percorreram a 'espiral da aprendizagem', no lado da prática e no lado da reflexão mais teórica.

4.3.4. Estudos e Planejamentos das Oficinas

As Oficinas poderiam ser vistas como mais uma ação pedagógica, das que foram planejadas em conjunto e depois colocadas em prática. Mas tiveram uma repercussão grande e merecem ser analisadas em separado.

Conforme nossos pressupostos, teoria e prática se realimentam mutuamente. As Oficinas serão descritas e analisadas aqui, item mais voltado para a ação conjunta, mas sempre houve uma intenção por trás da proposta de realização de Oficinas, de desconstruir certos conceitos teóricos tradicionalistas, o que poderia ser visto como uma ação mais voltada para a teoria e os estudos.

As Oficinas aconteceram pela primeira vez na 'fase inicial' do projeto CER (ver figuras 3 , 4 e 5) na forma de atividade experimental, no primeiros dias de aula, aproveitando a falta de compromisso e a ausência da maioria dos alunos, e depois ganharam um outro caráter. Nessa 'fase inicial' elas eram chamadas de 'Semana da Convivência' ou da Amizade.

SEMANA de CONVIVÊNCIA

No início de 2002 foram experimentadas algumas estratégias diferentes de ensino e aprendizagem. Haveria três dias de aulas e depois viria o planejamento e o carnaval. Esses dias eram normalmente vistos como um período perdido, com poucos alunos, e com a impossibilidade de se "começar a matéria". Assim, os professores e 'equipes gestoras' se sentiam sem grande compromisso. Foi uma boa oportunidade para experiências pedagógicas. Os alunos que compareceram tiveram uma feliz surpresa: encontraram uma escola viva. Foram realizadas oficinas, nas quais o professor propunha algum desafio e trabalhava ao lado do aluno. Naquelas circunstâncias não havia nenhuma cobrança de conteúdo, nem em relação ao aluno, nem em relação à ação do professor. Ao aluno caberia um papel menos passivo do que nas aulas em geral.

As oficinas tiveram os mais variados temas e objetos, como desfile de modas ou a de confecção de máscaras de carnaval, relatada a seguir pela professora.

> *Também achei que o início começou gostoso. Professores e alunos tiveram a chance de se conhecer. No período da tarde estão empenhados em fazer uma escola diferente. Posso garantir que fiquei surpresa com as quintas séries. Todos os alunos participaram com a maior expectativa. Eles tiveram esses dias de criatividades livres e mostraram ser criativos a ponto de confeccionar máscaras para o carnaval e saíram cada uma mais linda que a outra* (Professora, msg 577, Domingo, 10FEV02).

Com essas oficinas buscava-se vários objetivos:

- criar oportunidades para os alunos e professores se conhecerem, se respeitando em situações de cooperação, já que se tratava de início de ano;
- levar os professores a trabalharem em conjunto com professores de outras disciplinas, experimentando na prática o trabalho cooperativo, preparando-os para um possível trabalho interdisciplinar, no futuro. Os professores foram organizados em pequenas equipes, e cada equipe tinha como desafio desenvolver, naqueles dias, uma produção com os alunos;
- ajudar professores e alunos a perceberem diferentes tipos de expressão, assim como valorizá-las na prática escolar. Cada equipe poderia escolher um meio diferente de expressão: rádio; vídeo, tv ou cinema; teatro; grafite, artes plásticas ou instalação; expressão corporal; musical; fotografia; exposição degustativa (arte culinária); ou outro;
- valorizar os primeiros dias de aula, nos quais a maioria dos alunos costumava faltar e os professores costumavam ficar sem saber o que fazer.

Nas oficinas os alunos escolhiam o que desejam fazer. Houve uma enturmação específica para aqueles dias em função do interesse e inscrição do aluno. As turmas formadas não dependiam da série nem da idade. O relato dos professores, pela internet, dentro do POMBO, mostra um pouco do que aconteceu. Os professores, que anteriormente estavam reticentes e inseguros, analisaram favoravelmente a experiência.

> *Olá pessoal / Hoje de manhã ouvi rapidamente os meus colegas sobre a semana da convivência e posso dizer que todos estão gostando."O ambiente está gostoso", "é um estimulador da presença do aluno", "muito saudável", "se o objetivo era sociabilizar, acho que foi atingido", "uma ótima oportunidade de se conhecerem" foi o que ouvi. É uma maneira diferente de começar as aulas. Como são muitos alunos novos na escola, achei legal eles começarem logo a conhecer os professores, os seus colegas e os das outras salas. Cada um mostrando e conhecendo habilidades. / Fiquei surpresa de conhecer uma*

aluna do 1. ano que é faixa marrom (a penúltima) de Karatê. O clima é bom, alegre, descontraído, com música,... / Acho que é um bom começo e que toda a escola estará com uma boa energia para continuar os outros projetos de 2002. / Assim espero !!! Um abraço (Professora RM, msg 558, EE-M, Qui, 7FEV02 3:14pm)

Boa noite colegas! Gostaria de contar a semana legal da EE-M. É assim que os alunos estão falando. Que bom começar o ano com essa descontração. As crianças estão participando de oficinas no período da manhã e noite. Os pequenos da tarde ficaram liberados para demonstrar o seus talentos. Achei uma graça as meninas da 7ªsérie conversando e incentivando as pequenas da 5ª que estavam assustadas com a escola nova a participarem das atividades com o maior carinho e paciência. Passaram a tarde ensaiando e dançando! muito legal! estou achando que a integração está sendo 10!!!!!!!! Um abraço! (Professora SS, msg 559, EE-M, Qui, 7FEV02 9:07pm)

Nós, professores de Química e Biologia, com esta Oficina, conseguimos trabalhar duas disciplinas afins, porém o tempo de execução da Oficina (três dias) foi muito pequeno. Os alunos começaram a fazer pesquisa na internet e biblioteca e a fazer alguns pratos rápidos, tais como, pão integral, iogurte. Além disso discutimos com eles a composição dos alimentos, ou seja, os três grupos necessários para a saúde. Foi a oportunidade de proporcionar aos alunos um trabalho que os acompanharia pelo resto da vida, dando-lhes chances de escolher alimentação alternativa, consumir alimentos naturais, buscarem mais as propriedades que os grupos de alimentos proporcionam. Em Química estaremos olhando os sais minerais, ácidos e vitaminas, pois abrangem os três anos de Ensino Médio e seria uma forma fácil de fazer com que os alunos pudessem aprender Química usando assim o seu cotidiano. Queremos também montar uma Oficina com as mães dos alunos com o tema: reaproveitamento de alimentos (professora, relato escrito para a direção).

O pessoal da EE-P também organizou e desenvolveu Oficinas nessa época, mas não escreveram a respeito. A experiência diferente, descomprometida desses primeiros dias serviu também como provocador, que animou os professores a pensarem em práticas semelhantes dentro de suas aulas durante o ano.

No início de 2002 a proposta da 'Semana da Convivência' foi colocada por este pesquisador (ver 'Anexo 2002.2.06'). As escolas EE-M e EE-P aceitaram e desenvolveram essas Oficinas nesses primeiros dias. Com o passar do tempo essa primeira experiência foi sendo lembrada e gerou frutos. Em 2003, as 'equipes gestoras' resolveram repetir a idéia e além daquelas duas escolas, também a escola EE-E participou (ver msg 151 no 'Anexo – Mensagens Selecionada do [so-diretoria].doc'). Houve troca de idéias sobre as experiências vividas no ano anterior, entre as escolas, na reunião do [so-diretoria], mas não entre os professores de escolas diferentes.

O principal jornal da cidade visitou uma das escolas e as Oficinas viraram notícia. Ver em: <http://jornal.valeparaibano.com.br/2003/02/09/sjc/cha1.html>

A repercussão em jornal alimentou o ego das pessoas e ajudou a criar novos ânimos para a caminhada de mudanças.

É muito legal ver o trabalho que fazemos, sendo divulgado, mas o problema é que nunca sai exatamente da forma como colocamos. Foi falado que este trabalho é conjunto com as escolas do projeto CER e que não é um algo isolado, que faz parte de uma proposta pedagógica diferente e que caminhamos um ano juntos. Mas não disseram. Fazer o que?

De alguma forma, hoje a escola é notícia, não só pela violência mas pelo que fazemos de bom! De que forma podemos questionar que a imprensa seja mais leal ao que falamos? Pensei em ligar para o jornalista e bater um papo, pois assim não pensa que estamos achando tudo lindo sem ser críticos, não acham? (Diretora, msg 1228, 10Fev03)

SEMANA DE OFICINAS

No segundo semestre de 2002, nas discussões do 'Projeto 2003', um outro tipo de Oficina foi idealizada. Nesse caso, ela poderia durar um mês ou mais e se desenvolveria no período oposto ao das aulas. Quem tivesse aula pela manhã, poderia participar das Oficinas à tarde. Teriam como objetivo: (1) ensinar pelo "fazer", usando na prática os conceitos e procedimentos das disciplinas; (2) criar condições de geração de renda, auto-sustento, subsistência; ou, (3) servirem para melhorar a qualidade de vida do aluno; além de (4) ajudar a provocar o professor, renovando sua visão sobre os conteúdos, para que na aula, em outros horários, fora da oficina, conseguisse articular melhor a teoria com a prática.

No início de 2003, diante da não aprovação externa do 'Projeto 2003', as escolas parceiras, em decisão conjunta, resolveram adaptar a idéia das Oficinas para que elas pudessem acontecer dentro da realidade que se apresentava. Assim, foi proposto à DE-SJCampos um calendário que continha espaço para duas 'Semanas de Oficinas', uma em JUN03 e outra em NOV03. Além disso, foram propostos dois períodos subseqüentes de trocas de experiências entre escolas. Neles, os professores das duas melhores Oficinas de cada escola iriam às outras duas escolas parceiras, para mostrarem sua experiência, refazendo a Oficina com os alunos de lá. Na 'Semana de Oficinas', os professores interromperiam as programações normais das aulas para realizar atividades mais voltadas para o 'fazer', para o mercado de trabalho, para a geração de renda alternativa, ou simplesmente para que os alunos aprendessem coisas práticas, que pudessem usar em suas vidas. Desejava-se também que o professor procurasse ligações entre as práticas das Oficinas que fosse oferecer e os conteúdos de sua disciplina. Da mesma maneira que foi feito na 'Semana de Convivência', os alunos poderiam se inscrever em qualquer Oficina oferecida, independentemente de sua série ou idade. Foi uma ação com alunos, planejada em conjunto, com as três escolas, e levada à ação.

A primeira 'Semanas de Oficinas' aconteceu bem, mas a troca de experiências posterior, com realização de Oficinas em escolas trocadas não aconteceu, devido ao acúmulo de atividades do final de semestre. As Oficinas de JUN03 foram bem preparadas. Houve bastante discussão, planejamento coletivo e trocas entre as escolas. Para isso foram aproveitados momentos dentro dos Encontros mensais, HTPCs e outros momentos conforme a demanda dos professores. A proximidade da 'Semanas de Oficinas' gerou grandes preocupações e tensões, mas tudo acabou saindo bem. A seguir podemos ver uma professora relatando a Oficina que desenvolveu junto com uma colega.

Fizemos essa semana com os alunos do Ensino Médio Noturno uma Oficina de etiqueta no trabalho, organizada pelas Prof. de História. No primeiro dia, foi uma aula prática sobre como se portar durante uma entrevista, num restaurante, como dar nó em gravatas etc. No segundo dia eu fiz um histórico da moda e de como ela sempre foi usada como fator de diferenciação social, trabalhando com imagens desde o Egito até o século XX. Em seguida os alunos usaram o computador para fazerem um teste sobre desembaraço. A parte prática foi bem aceita pelos alunos, inclusive pela procura para inscrição na Oficina. Já a parte mais histórica precisa ser mais bem trabalhada, para não ficar só expositiva. Mas o que se percebe é o interesse por temas que falem do mundo do

trabalho em relação ao Ensino Médio. O importante é não ficar no senso comum, sem levar a uma reflexão mais social sobre o tema. (professora, msg 1461, 13JUN03)

Os professores mostravam-se bastante inseguros quando as Oficinas foram propostas, mas houve muito envolvimento e compromisso nas reuniões preparatórias, o que acabou fazendo com que superassem o desafio.

Pode-se ver que os preparativos começados nos Encontros depois continuavam nos HTPCs.

Oi Professora. Olha, realmente foram dadas algumas sugestões de Oficinas durante o Encontro, mas ficou para conversarmos no próximo HTPC sobre a possibilidade de iniciarmos com os alunos. No seu caso já está acontecendo, você dará continuidade e poderá propor aos alunos outras sugestões que acharem interessantes. Nada impede de realizarmos entre nós, pois, garanto se você propuser uma de RPG, terá um montão de colegas a fim de aprender Abraços. (Direção da mesma escola, msg 1393, 7MAI03)

A professora, em outra mensagem, mostrou que queria apresentar sua prática sobre RPG em um HTPC. Quando a direção fala de Encontro, se refere a momentos de trabalho em conjunto com as outras escolas. Interessante que a direção usou o grupo-de-diálogo para conversar com a professora de sua própria escola. Provavelmente porque os horários delas na escola não coincidiam.

As duas Coordenadoras Pedagógicas da EE-E avaliaram as Oficinas do primeiro semestre. No olhar delas o projeto CER causou grandes mudanças na escola.

[...] para a realização, principalmente das Oficinas, houve muita troca, compartilhamento e criou-se maior compatibilidade entre eles [os professores]. O fato de sairmos da escola onde trabalhamos, "nossa casa", "nosso porto seguro", e encontrarmos outros professores, uma outra escola, despertou em nós uma autoconfiança que contribuiu para a realização dos projetos/oficinas. Como ponto ainda negativo em nossa jornada deste ano, há um entrave que dificulta muito o processo de ensino e aprendizagem: falta de material para o aluno, falta de recurso financeiro da escola (que também não tem a obrigação de financiar tudo o que o aluno necessita); falta de consciência de alguns alunos que não percebem que o perfil dos professores e da escola está mudando e que isto o beneficiará muito por ser um cidadão aprendiz; falta de compreensão e até de ética de alguns funcionários. Dentre tais dificuldades, sabemos que boa parte superaremos pois temos como curinga resultados para lá de satisfatórios. Todo o processo significa muito para o grupo escola, pois constatamos no último HTPC, com os professores, que trabalhar a prática dá ao aluno maiores chances de aprendizagem, pois sabemos que não existe somente a aprendizagem auditiva, há a visual e factual também; sendo assim, o trabalho com projetos/oficinas proporcionou a aprendizagem significativa e o professor pôde ver em seus alunos que é possível atingi-los e perceber claramente o processo de aprendizagem ocorrido. (Coordenadoras, ver 'Anexo 2003.6)

Acreditamos que a 'Semana de Oficinas' foi uma atividade provocativa que teve bons resultados e que levou a escola à reflexão sobre sua prática e ajudou a motivar professores, alunos e gestores para novos estudos e esforços. A avaliação do pessoal das escolas foi muito positiva. Eles indicam que houve ganhos importantes para os alunos. Abaixo são apresentados alguns dos comentários colhidos de pessoas das 'equipes gestoras', em reunião em 5AGO03:

As oficinas serviram para o professor perceber o que não aprendeu antes e precisa aprender. / - / Há professores que declararam que o aluno aprendeu muito mais nas

oficinas do que nas aulas dele mesmo. / - / Há alunas ganhando dinheiro para fazer fuxico, coisa que aprenderam na oficina. (diretoras, anotações em reunião, AGO03)

Dia 5 de setembro a 'Semana de Oficinas' de junho ainda estavam repercutindo. Saiu uma reportagem no Diário Oficial do Estado como título: "*Escolas de São José dos Campos se unem para aprimorar o ensino: com planejamento conjunto e calendário comum, três escolas do município realizam atividades para alunos e abrem suas portas para a comunidade*". A reportagem pode ser vista em:

<http://www.imprensaoficial.com.br/noticias/io_shownoticias.asp?pk=2184>

ou

<http://www.uol.com.br/amcc/pro/pro.htm>

As Oficinas serviram bem para que o professor passasse a valorizar o conhecimento prático, cada um em sua disciplina, e para questionar e evidenciar a distância que existe, no cotidiano escolar, entre a teoria disciplinar e a vida prática dos alunos. Criaram situações em que o aluno se mostrou interessado, quebrando a visão de muitos professores, de que o aluno não estaria interessado em nada. Os professores ficaram animados com a percepção da possibilidade de trabalhar com alunos motivados e ativos.

Nesta expressão espontânea (num blog) a professora fala das oficinas e mostra que cumpriram seu papel de provocar reflexões nos professores. Podemos concluir que serviram para que a professora percebesse melhor o valor da prática, em aula, uma prática ligada ao conteúdo e às teorias.

> *Nossa! esta semana voltando para nossas aulas ditas normais, pude perceber o quanto, foi importante as Oficinas, na sala de aula, nao se falava em outra coisa, os alunos queriam saber quando vai ter oficina de novo, falavam uns com os outros sobre o que aprenderam e estavam orgulhosos com os trabalhos expostos pela escola [...] nessas horas que valorizamos o saber e o querer dos nossos alunos, durante a oficina observei o quanto eles eram seguros no que estavam fazendo, pois ali ja existia um conhecimento de mundo.* (professora, <http://www.margaportuguesnomiragaia.blogger.com.br> acesso em 12AGO03).

Foram usados vários momentos coletivos para o planejamento das oficinas. Os professores fizeram alguns registros desses planos, mas nenhum deles foi colocado na internet (aberto ao coletivo). Já os resultados, impressões e análises, foram motivo destes registros que apresentamos. A expressão "ações diferenciadas" ou "diversificadas" é bastante usada pelos professores. No registro que apresentamos a seguir a professora mostra como ela viu a avaliação da semana de oficinas pelo coletivo dos professores. Mostra também como foi importante para ela ter acontecido a oportunidade de troca de informações com os demais professores. Isso aconteceu no presencial. Finalmente, nos mostra o olhar dos alunos.

> *Ontem, participei da avaliação das oficinas do período noturno do EE-M. Percebi nas falas dos colegas, que todos gostaram de estar trabalhando ações diferenciadas durante esta semana de oficinas. O que achei mais importante nos relatos foi quanto à participação e interesse dos alunos. Fiquei feliz também de poder saber o que aconteceu em cada oficina, pois fiquei tão preocupada com a minha que não tive tempo de visitar as outras. Agora estou mais animada para a próxima. acho que estamos no caminho certo. [...] hoje a tarde [...] alguns alunos [...] vieram me perguntar quando terá outra oficina pois os colegas disseram a eles que foi da hora!!! E isso é muito legal, é o que sempre desejamos, o aluno participar por interesse e não por obrigação.* (professora, <http://www.cienciasnomiragaia.blogger.com.br> acesso 12AGO03)

As Oficinas foram um grande passo nas ligações desejadas entre teoria e prática escolar.

4.4. ATITUDE DEMOCRÁTICA

Para terminar este capítulo de estudo e análise dos Movimentos Emergentes do projeto CER, será analisada a atitude democrática que permeou todas as ações. Os fatos mais importantes já foram apresentados. Neste item serão revistos alguns deles, analisando somente esta questão.

A 'espiral da aprendizagem' só pode levar a uma escola cidadã se for vista no individual e no coletivo, com interações externas (e), e reflexões e re-elaborações internas (i), como nas figuras 7 e 9. A reflexão e o estudo no coletivo requerem a construção de laços de comunidade. Daí a necessidade da atitude democrática.

AUTORIDADE E LIBERDADE

Como já foi visto no item 3.2.1, democracia não pode ser confundida com falta de **autoridade**. É preciso que se equilibre autoridade com **liberdade**, evitando ao mesmo tempo autoritarismo e licenciosidade (Freire, 1996, p. 115).

A organização do grupo [so-diretoria] para desenvolver, e fazer acontecer os Encontros, e provocar que os planos fossem feitos e aplicados em aula, e enfim tudo o que já foi relatado, mostra que havia autoridade e não licenciosidade. Por outro lado a avaliação conjunta, envolvendo professores, e a consideração das opiniões e manifestações na elaboração das pautas dos Encontros, no lugar de se ter um 'programa pré-estabelecido' e que devesse ser cumprido, mostra que havia também liberdade. Mas,

> *Qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva.* (Freire, 1992, p. 79)

Neste projeto a prática educativa maior foi a 'formação em serviço' dos professores. É preciso que se veja que houve a influência do pesquisador no destino da 'formação em serviço' das três escolas, nestes anos. Assim como houve também a participação importante das idéias das demais pessoas das 3 'equipes gestoras', e do coletivo de professores das escolas.

> *Não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros.* (Freire, 1992, p. 117)

Com a maturidade do relacionamento, foi possível expressar publicamente, dentro do grupo, certas questões delicadas, como vemos abaixo.

> *Ola pessoal: / Celso, na verdade, dei uma "grande mancada", pois após ter levado a bronca de vocês no dia 18, no final, não consegui memorizar a reunião que eu mesma insistia que era importante. Você sabe que não uso agenda e que guardo os compromissos na memória. / Na quarta a diretora da EE-E esteve na EE-P e na mesma hora a direção de lá me ligou, mas eu estava sozinha na EE-M e não tinha condições de ir. / Desculpe, mas eu desorganizei o grupo desta vez... / Beijos a todos* (Diretora da EE-M, msg 217 do 'Anexo – Mensagens Selecionadas do [so-diretoria].doc', 25AGO03)

A bronca de que fala, foi em reunião presencial do grupo [so-diretoria], quando foi criticada a postura dela no Encontro de professores. A 'bronca' foi dada de forma amiga e construtiva, e esta

mensagem comprova que não ficaram mágoas e que havia maturidade nas relações para discutir questões assim delicadas, em aberto. Mesmo assim, o esquecimento e não comparecimento na reunião mostra que foi difícil para ela, aceitar rever sua postura diante do coletivo, como é para qualquer um. Numa mensagem seguinte ela comenta isso:

> *[...] a "bronca"* foi *cuidadosa e carinhosa, mas... mesmo assim fiquei com vergonha e por isso não memorizei a reunião.* (diretora, msg 219 do Grupo [so-diretoria], em 26AGO03)

Esse foi um exemplo, mas as relações democráticas dentro do grupo [so-diretoria], nas relações entre as 'equipes gestoras' e seus professores, e as relações entre professores, ou deles com seus alunos, sempre foram cuidadas e tudo foi parte de uma eterna construção. Enfim, houve equilíbrio entre autoridade e liberdade, e uma gestão democrática da 'formação em serviço'.

CRÍTICA QUESTIONADORA E CONSTRUTIVA

Atitude democrática implica também em **crítica** (Gómez, 1995, p. 112; e item 3.1.3, ~p. 44), questionadora mas construtiva. Buscar o ponto de equilíbrio de ser crítico e questionador ao orientar e coordenar, e ao mesmo tempo colaborar para manter a auto-estima das pessoas, para que sintam-se desafiadas mas também animadas para se reverem e reformularem suas práticas, sempre é um desafio e uma tensão. Esse equilíbrio nunca está dado. Durante o projeto CER houve momentos em que pessoas reclamaram do excesso de crítica do pesquisador e outros em que comentaram da vantagem de ter alguém de fora, sempre desequilibrando-os e sempre trazendo novas propostas e questões. Esse desequilíbrio para um lado e para o outro, é o retorno necessário para que se perceba estar perto do equilíbrio.

De outro lado, a 'espiral da aprendizagem' é uma forma de chamar todos para a crítica. Quando no item 4.3.3 (~p. 159) as PCPs falam em "*tudo parece calmo*", e depois "*novos desafios*", e que "*o que parecia difícil já não é*" (ver Anexo 2003.6), mostram que havia uma dose de crítica e outra de solidariedade e construção. A reflexão em comunidade ajuda para que todos sejam críticos. O inverso da crítica é a acomodação que a falta de comunicação facilita, e a mesmice que o conservadorismo ajuda. A continuidade da "espiral" trabalha a favor da crítica, evitando que a novidade seja só um "ôba-ôba", e tornando-a conseqüente. Pelos fatos apresentados, percebe-se que houve um grande trabalho de todos em favor da continuidade. Assim, entende-se que sempre houve uma postura crítica, no projeto CER.

A ligação teoria x prática é também um fator provocador de questionamentos e ajuda a construir conhecimento. Prado e Valente (2002) falam da descontextualização, que é comparação de diferentes contextos e o confronto e questionamento que o diálogo entre pares com diferentes pontos de vista pode trazer. Esse diálogo e comparação ajudam para que a experiência prática seja levada para níveis teóricos. Freire (1996, p. 24) pede que as teorias sejam usadas para ajudar nos problemas práticos. No item 4.2, mostrou-se que aconteceram ações que procuravam analisar a prática, e que os textos indicados eram próximos do contexto das situações-problema que surgiam. Não houve condições suficientes para se cuidar da descontextualização no coletivo, mas havia uma busca da sistematização das observações e uma tentativa de diálogo das práticas com as teorias.

EXPERIMENTAÇÃO, DIÁLOGO E PARTICIPAÇÃO

Atitude democrática não é só crítica, requer abertura experimentação, com direito a dúvida e erro (Nóvoa, 1995, p. 28). A experimentação pedagógica aconteceu na medida em que os professores trabalharam com projetos, com propostas elaboradas por eles mesmos, e puderam analisar, refletir e reformular o que faziam em aula, contando aos colegas e refletindo a partir do que os colegas relatavam.

O diálogo desmitificador e solidário (Freire, 1980, p. 29) foi conseguido dentro dos subgrupos, no coletivo geral e entre as 'equipes gestoras'. Sempre foi valorizada uma atitude de humildade diante do conhecimento, e do desconhecimento, no diálogo entre as pessoas. Não houve espaço para "donos da verdade", nem para teorias mirabolantes. Todos eram ouvidos. O respeito às situações práticas colaboraram para essa postura.

Para haver democracia na escola é preciso que haja espaço para a efetiva participação de todos, cada um podendo interferir nas questões que se relacionam com sua vida no ambiente escolar (Freire, 1992, p. 135, 136). Neste item, entendo que não foi dada a devida atenção para a participação dos familiares dos alunos, assim como para os funcionários, e até para a representação dos alunos nas questões gerais da escola.

> *Estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores (incluindo vigias, merendeiras [...] a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola.* (Freire, 1992, p. 23)

Mesmo tendo como foco o professor, o projeto CER deveria ter questionado mais a participação destes outros segmentos e até buscado essa articulação. Essa preocupação não passou de todo despercebida. Pode-se ver que no Encontro de NOV02, quando se discutia o 'Projeto 2003', foram convidados familiares e alunos. No início do projeto CER foram entrevistados familiares e alunos. Na reunião de FEV04 foi proposto um trabalho com familiares (ver 'Anexo 2004.3.02 Estudos [so-diretoria].doc'). O trabalho com os monitores de informática (ver 'Anexo 2003.3.13 Monitores SAI.doc') é uma ação de incentivo à participação dos alunos no coletivo escolar. Assim, pode-se observar que houve várias ações, embora não se tenha dado a ênfase necessária a esta questão.

NOVAS TECNOLOGIAS

A atitude democrática implica bom aproveitamento, e crítica à **tecnologia** (Freire, 1992, p. 133). Cuidar da justiça social quando se trabalha com a escola pública implica em usar de forma crítica as novas tecnologias, colocando-as a serviço da formação de professores, assim como da aprendizagem dos alunos (Freire, 2000, p. 30; ver item 3.3).

Melhorar as comunicações entre as pessoas pode ser considerado como fator de democratização das relações escolares "*Descentralizar o poder no interior da escola significa descentralizar o acesso à informação*" (Teixeira, 2001, p. 54).

Também a adesão dos professores aos diálogos dos grupos via internet deve ser vista de maneira crítica. Esperava-se muito mais do que foi conseguido. Mas professores (e outros) que raramente escreviam, afirmavam sistematicamente que liam as mensagens do POMBO. A professora AL, escreveu em

média uma mensagem por mês (19 mensagens até JAN03, quando precisou sair da escola). No entanto, falou do POMBO com desenvoltura e se sentia participante.

> *Eu passei a ter mais opções para a troca de experiência entre alguns professores. Às vezes eu participava de conversa mas pegava alguma coisa no ar. Como aquele dia em que você comentou, que tinha um monte de coisa anterior que eu tinha perdido. Mas eu entrava em "sites" de história da arte... Eu entrava em salas de bate-papo. Eu já usava o computador antes e* ***com o Projeto eu tive mais opções****. Quando eu estava olhando minha caixa de mensagens, por exemplo, eu já imprimia aquilo que os outros escreviam, mesmo sem dar minha opinião. Às vezes alguém dava uma idéia e eu pegava ali e passava. Igual aos Encontros de Inglês. Eu estou tentando, já faz um tempão, juntar os professores de Arte, para trocar experiências, porque é muito rico. Mas ainda não consegui. Porque um está num horário e outros estão em outros. Porque tem diretor que não libera. Isso que é a dificuldade ainda. Mas foi uma idéia que eu tive, quando a gente começou a conversar, a partir dos Encontros que os professores de Inglês vêm fazendo. A gente já conversou entre a gente, as professoras de Arte. Mas ainda não deu certo* (professora AL, entrevista coletiva, 'Anexo 2002.8 Entrevistas EE-M.doc', **grifo meu**).

A professora fala do Grupo de Inglês. Talvez não percebesse a existência daquele grupo se não acompanhasse o POMBO, já que no ambiente escolar as disciplinas normalmente não têm muito contato, e as reuniões aconteciam em ambiente a parte. Há um tipo de participação que não pode ser medida. A das professoras e professores que nunca escreveram, mas afirmavam a importância do grupo. Essa postura fez com que parecesse que não faziam parte do grupo e dos diálogos.

> *Continuo fazendo parte do grupo sim. Tenho acompanhado todos os e-mails e mensagens.Tenho me informado e aprendido muito com você e nossos colegas. Pretendo continuar fazendo parte neste ano sim* (professora GL, da EE-P, em mensagem privada ao pesquisador, na 5ª-feira, 23JAN03 20h43).

A professora GL escreveu em particular, respondendo perguntas feitas, mas já fazia um ano que ela não escrevia para o grupo-de-diálogo. Alguns estiveram inscritos, mas nunca escreveram.

Ainda dentro da análise sobre o uso crítico da tecnologia, pode-se destacar a maior aproximação na parceria com o NRTE (Núcleo Regional de Tecnologia Educacional).

APROXIMAÇÃO DO NRTE

Quando começou o projeto CER as pessoas do NRTE não freqüentavam nem acompanhavam a escola, embora se mostrassem disponíveis para ajudar os professores mais interessados. Acontecia o mesmo que, em geral, nos cursos de capacitação oferecidos pela SEE-SP – terminada uma capacitação, os professores voltavam à rotina e se distanciavam dos sonhos de mudança propostos. Com o projeto CER o acompanhamento das ações era sistemática, com continuidade - planejamento, acompanhamento, avaliação e novo planejamento. As conversas pelo POMBO funcionaram como constantes pulsos que aproximavam professor e computador, numa conversa sobre o cotidiano escolar. Isso, naturalmente ia ao encontro dos objetivos do NRTE. Em JUN02 a diretora da EE-M afirmou "*aumentou o interesse dos professores na participação dos cursos de informática oferecidos pelo NRTE*". As relações deste pesquisador com os ATPs do NRTE sempre foram cordiais, desde o princípio do projeto CER. Eles foram procurados para que soubessem que estaria se desenvolvendo um projeto envolvendo a informática, que era assunto deles. O pesquisador se colocou à disposição e aos poucos fomos nos conhecendo. Eles acompanharam desde o

princípio os diálogos do POMBO, mas no primeiro ano sua participação foi pequena. Em geral eles falavam de assuntos ligados ao uso do computador, como na mensagem abaixo.

> *Conheci este site e gostaria de partilhar com vocês. A Microsoft disponibiliza em seu site um espaço para a publicação de projetos desenvolvidos por coordenadores/professores e alunos com o uso de tecnologia Microsoft. É só acessar: http://www.microsoft.com/brasil/ educacional/educador/projsala.asp* (NRTE/ATP, msg 1081, 16 OUT02)

A princípio, para o pessoal do NRTE os grupos-de-diálogo e *blogs* eram novidade. Em 2003, pudemos estreitar essa relação. Fizemos juntos um projeto de intervenção (ver 'Anexo 2003.3.13 Monitores SAI.doc') e eles intensificaram sua ação nas três escolas do projeto CER. Estavam previstos apoio aos alunos monitores na manutenção, conservação e atuação junto às salas de informática e apoio na construção dos *blogs* de professores que registrariam suas ações em aula. Aconteceram dois tchets (sala de bate-papo na internet) entre os monitores das escolas EE-M e EE-E. Aconteceu uma visita dos monitores das **três** escolas ao NRTE, numa tarde de confraternização e formação. Alguns professores conseguiram fazer seus *blogs*.

A existência, e sentido de equipe, dos monitores das salas de informática, foi muito importante para as escolas e para o projeto CER. É comum acontecer problemas que tiram a sala de informática de funcionamento. Existe a contratação de técnicos, por parte da escola, para consertar as máquinas, bem como para acertar configurações que são desorganizadas em função da ação de alunos e outros. Mesmo assim, a existência de um grupo de alunos que cuide da sala de informática é vital. Sem eles, a sala acaba ficando fora de funcionamento por grandes períodos o que inviabiliza o uso e o desenvolvimento de novos hábitos, ligados ao uso das novas tecnologias.

Os alunos precisam de apoio para poder desenvolver seu trabalho como monitores. O pessoal do NRTE passou a dar-lhes maior apoio depois que as relações se estreitaram. Os ATPs do NRTE também enfrentavam dificuldades para desenvolver suas ações de formação e de mudança de hábitos dentro das escolas. Assim, essa proximidade entre eles e os grupos de monitores foi boa. Os tchets, encontros de monitores e outras ações desse tipo tiram os grupos de seu isolamento e aumentam o compromisso deles com o trabalho proposto.

Finalmente podemos assinalar que o contato dos ATPs do NRTE com as escolas do projeto CER trouxe benefícios para a educação por servir de exemplo de novas e diferentes maneiras de atuar nas escolas. A ação do pessoal do NRTE junto às escolas poderia ser ainda mais próxima e com mais continuidade. De qualquer modo, houve avanços nessas relações e essa experiência pode ter significado um aprendizado para o pessoal do NRTE. Mesmo assim, ainda tivemos problemas e salas de informática sem conexão com a internet em diversos períodos.

ABERTURA DA SALA DE INFORMÁTICA

Em uma das escolas os professores e alunos alegavam que a direção criava dificuldades para que usassem a SAI (Sala de Informática). Visitando a escola, o pesquisador procurava usa-la, para perceber como as coisas aconteciam. Apesar da escola já ter o acesso rápido à internet (Speedy) instalado desde antes de começar o projeto CER, esse acesso só funcionou na SAI **depois de um ano**. Depois disso, a direção dizia que incentivava o uso dos professores e alunos, mas ainda se escutavam depoimentos de que havia barreiras ao uso. Isso normalmente se deve ao excesso de zelo, que era uma característica bem

evidente naquela escola; ao alto preço e dificuldade de manutenção; e à falta de familiaridade com os equipamentos, o que faz com que algumas pessoas o sacralizem. A direção jamais assumiu que tivesse dificuldades ou que criasse empecilhos. Conforme o projeto se desenvolveu, as dirigentes foram melhorando sua participação no POMBO e no [so-diretoria], foram ganhando segurança para deixarem professores e alunos usarem a SAI, e aos poucos as coisas foram mudando. No final de 2003 eles já tinham um grupo de alunos monitores, que ajudavam a cuidar da sala, e que participaram das atividades que o NRTE organizou, com alunos monitores das três escolas. Uma das Coordenadoras cuidava desse grupo.

A princípio o NRTE também apresentou uma distância maior em relação a essa escola, em comparação com as outras duas, apesar de emprestar sua SAI para cursos de capacitação. Por volta de maio de 2003 eles queriam desenvolver um projeto que só abrangeria duas das três escolas. Depois, em virtude do projeto CER, aceitaram incluir também está outra, mais organizada e menos participativa.

Nos Encontros de 2003, uma professora de História daquela escola apresentou um projeto seu, em que usava a SAI com os alunos, e que foi um dos mais bem aceitos pela comunidade de professores. O NRTE deu todo apoio a essa professora. Enfim, houve várias iniciativas que privilegiaram o uso cidadão da tecnologia.

DEMOCRACIA INTERNAMENTE A CADA ESCOLA

A gestão democrática do projeto CER, como um todo, tinha também implicações na postura democrática dos gestores em suas ações, dentro de cada escola.

Em 2003 as três escolas começaram a fazer **Conselhos de Classe Participativos**, mas o pessoal da EE-M se expôs mais, anunciando que iria fazer esta mudança, planejando-a e depois convidando o pesquisador e pessoas das outras escolas para irem lá, assistir.

Como já foi dito, a diretora da EE-M foi uma das maiores colaboradoras do projeto CER. Mas pelo fato de ela perceber e refletir sobre muitas questões, mais rapidamente, em alguns momentos chegava a inibir as demais participações. Com muito cuidado o pesquisador foi procurando conversar sobre essas posturas e, como ela sempre se mostrou aberta à aprendizagem, pode-se observar grande mudança em relação ao início, nos relacionamentos. Ela conseguiu assumir cada vez melhor sua posição de liderança e articulação, mas também potencializando as ações dos outros, respeitando os diferentes ritmos e habilidades. Um bom sinal disso é a participação da Coordenadora Pedagógica (PCP da EE-M) na reunião mostrada no 'Anexo 2004.3.02'. Naquela reunião, sem a presença da diretora, a Coordenadora mostra bastante desenvoltura e atividade. Isso já vinha acontecendo em outras reuniões, mesmo quando havia a participação da diretora. Essa Coordenadora aumentou seu comprometimento com a escola e mostrou mais prazer na participação. Assumiu responsabilidades dentro dos planos de mudança e inovação, como a implantação e acompanhamento dos Conselhos Participativos de Classe daquela escola.

Houve também troca de idéias entre as 'equipes gestoras' sobre posturas e estratégias dentro do Conselho de Classe, tanto no presencial como a distância, como na mensagem abaixo.

> *Eu aproveitei sua idéia do Conselho e hoje sugeri o mesmo e todos os alunos que tinham um problema, foram adotados! Foi muito bom e isso já vale a pena nossa parceria... significa refletir, escutar o outro, significa a possibilidade de sonhar de novo... e sempre, qtas vezes forem necessárias, trocar idéias, re-aproveita-las no nosso mundo!!* (Diretora, msg 1616, 9OUT03)

A diretora se refere à idéia de colocar um aluno forte como "anjo" de um que está com problemas, de faltas e de aprendizagem, para cuidar dele, animá-lo e ajuda-lo.

A busca de mudanças no paradigma de avaliação também foi no sentido melhorar a democracia. O novo paradigma valorizava mais o processo e o respeito ao contexto e às diferenças. Foi enfraquecida a postura de se avaliar sobre questões padrão e escolásticas, e passaram a valorizar mais os processos e projetos, nas avaliações.

O incentivo aos projetos especiais (Rádio, Jornal, Monitoria de Matemática e outros) também podem ser vistos como abertura à democracia, por fugirem do paradigma de padronização e repetição.

Enfim, se não houvesse a postura democrática, todas as demais estratégias e ações perderiam o sentido e os resultados seriam bem outro.

Vimos nestes estudos e análises dos **movimentos emergentes** da ação que se desenvolveu nestes anos, que as idéias que compuseram a base do projeto CER – (1) uso crítico das NTIC (novas tecnologias de informação e comunicação), (2) parceria entre escolas, (3) 'espiral de aprendizagem' e (4) atitude democrática – se mostraram cada vez mais dependentes e mutuamente alimentadoras.

No capítulo seguinte será feita uma análise mais geral, em relação a tudo o que aconteceu e foi detalhadamente apresentado e analisado até aqui.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE GERAL

A escola não pára e a experiência do projeto CER não acaba, não tem fim. No início, aquela tendência de tudo recair na mesmice, levando o cotidiano escolar para as padronizações e repetições da racionalidade técnica, me deixava incomodado, e me levava a procurar uma sistemática de trabalho que resolvesse tal problema. Mas agora, percebo que isso é mesmo assim, e sempre será. Não que se deva aceitar a mesmice, a padronização, o ensino "bancário" ou a simplicidade da racionalidade técnica, mas é bom que se saiba que sempre será necessário estar na luta contra isso. Diversos fatores pesam, na escola:

(a) estão envolvidos processos de emancipação de pessoas, que levam tempo;

(b) sempre haverá alguns que já estão numa fase avançada de desenvolvimento, outros que ainda vão começar suas descobertas, e outros ainda, que já desistiram e talvez não se reencantem;

(c) o coletivo escolar se modifica a cada início de ano com o ingresso de novos professores e a remoção de outros;

(d) mudanças na gestão têm grandes implicações na organização do coletivo.

Por esses e outros motivos, **é preciso que na escola haja sempre pessoas que assumam esse papel de provocar o coletivo para tirá-lo da mesmice, além de organizá-lo**. Isso pode ser feito como no projeto CER – buscando colocar em evidência as conquistas e avanços, criando oportunidades de apresentações, incentivando relatos, formando uma comunidade com escolas parceiras, colocando as NTIC a serviço da comunidade. Se a escola é um "*eterno recomeçar*" (Peña, 1999, p. 164), e se "*os progressos e os sucessos [são] como se estivéssemos caminhando com botas de chumbo*" (Mizukami et al, 2002, p. 196), inclusive na 'formação em serviço' de professores, é preciso que isso fique evidenciado para o coletivo, para que se enfrente a situação com paciência, bom humor, esperança e determinação. Reafirmamos o que foi escrito no item 3.2.4 (~p. 82): é necessário que haja um esforço constante para a descoisificação da atuação do professor (bem como de todos, na escola).

> *Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiros. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. Mudar práticas implica o enfraquecimento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar), originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar práticas implica mudanças nas formas de relacionamento entre os participantes, e isso pode gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos, desgastes e frustração para a comunidade escolar. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda a cultura organizacional* (*Garrido, 2000,* p. 9 e 10).

Embora não exista um fim, para analisar e compreender a experiência do projeto CER, era preciso me afastar dela, como se tivesse terminado. Como mostra Freire, é necessário um distanciamento da prática para que se elabore o discurso teórico.

> *O seu [do discurso teórico] 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de análise, deve dela, 'aproximá-lo' ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.* (Freire, 1996, p. 44)

Este foi o desafio, aqui. Superar a ingenuidade procurando ser rigoroso.

O tempo que a estrutura dos sistemas de ensino reserva ao professor para se preparar para a ação com alunos é muito pouco. Numa escola que não é linha de montagem, o professor **não** pode ser um aplicador de propostas preestabelecidas, e precisa da paz e concentração de um artista para trabalhar bem. Precisa de 'tempo e situações' de concentração para a reflexão, 'tempo e situações' próprias para a interação com os pares, e mesmo 'tempo e situações' de gratuidade, sem metas, sem propostas, sem cobranças, para que possa se inspirar, se preparar e se organizar para a ação.

O dia-a-dia das escolas é recheado de interferências externas: tanto pelos problemas sociais, trazidos pelos alunos e que brotam na convivência, como pela dificuldade de ação do Estado: com uma hierarquia que é distante mas com poder e influência. Isso causa uma forte tendência para que os educadores se coloquem dentro da lógica da racionalidade instrumental, e para que repitam a mesma lógica com os alunos.

Mas, na escola, como em qualquer outra situação de mundo, é a conscientização que nos faz humanos. Ao tomarmos a história em nossas mãos, somente ao assumirmos nosso presente e nosso destino seremos humanos. Se assumirmos que não há alternativa, e que devemos continuar a fazer a escola como sempre foi feita, e que devemos respeitar certos limites que nos impedem de realizar os sonhos nos quais acreditamos, estamos aceitando nossa morte. Ao menos a morte como gente. E assumiremos uma vida funcional sem sentido.

Quem vive a escola e a falta de tempo do professor para fazer planejamento e reflexão pedagógica, ao afastar-se e analisar o problema, pode perceber melhor que não é só uma questão de tempo, ou de verbas especiais, mas trata-se também de uma luta para desenvolver a consciência crítica a respeito do valor da reflexão conjunta, do planejamento coletivo, das avaliações apresentadas e compartilhadas em comunidade. No projeto CER, falávamos em criar espaços para reflexão, e no princípio parecia ser impossível. Depois, como que de repente, esses espaços foram sendo instituídos, com facilidade. A diretora tinha esse poder na mão, mas eu não sabia. De um momento para outro as diretoras assumiram que aconteceriam os Encontros e para isso conseguiram aprovação no nível da Diretoria de Ensino.

Por isso é preciso que se veja a questão do **tempo** como um problema educativo. É preciso que as pessoas da escola e dos sistemas de ensino **se eduquem para valorizar o estudo, trabalho pedagógico e reflexão, em comunidade.** É preciso ver a atuação do educador como sujeito que constrói e reconstrói (sua prática, o conhecimento, e projeta a nova sociedade), e não como aplicador de processos ou reprodutor de esquemas de ensino. A luta pela valorização dessas oportunidades pode começar internamente, dentro das condições existentes, no âmbito de cada papel. Os resultados positivos podem ser usados nas negociações com os dirigentes do sistema de ensino, para que sejam conseguidas melhores

condições de trabalho. Paralelamente, as pessoas e escolas podem participar da luta na sociedade, por uma reforma mais ampla nos sistemas de ensino, que certamente envolverá verbas. Dentro de qualquer estrutura que se tenha, é preciso fazer o que for possível hoje.

> *A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível ser feita hoje, é fazer aquilo que pode ser feito. Mas se eu não fizer o que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer* (Freire, apud Gadotti, 2001, p. 41)

No projeto CER a escola foi envolvida como um todo, no geral, como Luck (1996) fala, "*da ótica globalizadora*". Nos movimentos de mudança, sempre houve abertura para todos os professores – os que gostavam de informática e os que não gostavam (ainda); os de matemática assim como os de história ou de educação física; os que trabalhavam com todas as faixas de idade; os da manhã, da tarde e da noite; os que tinham muitas aulas na escola e os que tinham poucas; os novatos e os experientes; os que colaboravam mais com a direção e os que eram mais críticos; os mais tradicionalistas e os mais ousados. Pode-se rever a tabela 1, que mostra características de projetos semelhantes, e comparar.

A (re)educação de um coletivo, e de nós mesmos, envolve o diálogo amigo, a paciência e a solidariedade com todos e com o sistema escolar. Por isso precisamos nos envolver com a chamada "burocracia". Os processos de busca da nova escola comportam idas e voltas, mudanças e resistências, inovação e conservação, questionamento e aceitação. Talvez o ideal seja mesmo a negociação de cada compromisso, de cada momento estruturado (aula, HTPC, Encontro etc.), com seus participantes. Essa negociação começa pela liderança maior da escola e, de forma democrática, vai se estruturando numa rede de lideranças e compromissos.

O USO da INTERNET

Embora uma pequena parte dos professores tenha participado ativamente dos diálogos pela internet, a costura entre ações presenciais e a distância e o âmbito global que se buscava nas ações, fizeram com que as comunicações a distância estivessem presentes para todos.

A implantação do projeto CER e de costumes de uso das NTIC parece ser mesmo um processo lento, de conquistas, de educação para o uso da tecnologia, e para o hábito da reflexão sistemática, aberta e conjunta.

Mesmo entendendo que o potencial de uso da internet foi subaproveitado pela maioria dos professores, pode-se apontar uma série de conquistas:

- Alguns educadores que não usavam, passaram a usar o correio-eletrônico.
- Alguns que usavam, passaram a usar com mais freqüência.
- Foram criadas demandas de uso da internet, que aumentaram a motivação para o uso da sala de informática (SAI). Estas estiveram mais bem cuidadas, receberam mais manutenção e estiveram mais tempo com o acesso à internet funcionando.
- Foram criadas oportunidades de comunicação e expressão diferentes daquelas que existiam. Cada um em seu horário e ritmo, conforme podia, ia escrevendo e lendo o que os outros escreviam. Algumas pessoas que costumavam ficar quietas na conversa presencial acabaram se colocando e mostraram ter um bom conteúdo para o diálogo e para o coletivo de educadores, segundo análise de uma das

diretoras. Isso foi possível porque os professores usaram seus tempos e computadores em casa, onde tinham paz para escrever e elaborar o pensamento.

- O grupo-de-diálogo foi bastante usado para avisos sobre reuniões, dias, horários e pautas de Encontros.
- Foi também bastante usado para a publicação de documentos, dando acesso a professores e dirigentes e colaborando para a transparência das ações.
- Ajudou também na comunicação interna da escola, apesar da aparente facilidade para o contato presencial.
- Grande número de professores aprendeu como é um grupo de discussão via internet: suas características, possibilidades e limites, na prática.
- A memória e documentação das mensagens, permitiu retomadas, releituras e provocações contextualizadas e particularizadas, especialmente ao pesquisador, em suas análises e estudo.

Os grupos-de-diálogo via internet, e sua troca de mensagens escritas, podem ajudar em muito a escola, criando novas oportunidades de comunicação e expressão que só a diferente dimensão de tempo que se abre pode oferecer. Melhora o nível de informação das pessoas, tanto em relação aos acontecimentos internos da escola como em relação ao mundo externo, aumentando o poder de articulação delas. Provoca os professores a saírem da mesmice. Desenvolve a capacidade de escrita do professor (e lideranças), tão necessária. Raramente o professor tem oportunidades para escrever. Quebra a rotina de consumidor de informações, dando oportunidades de autoria na elaboração dos textos. Dá condições de representação, memória e documentação, permitindo retomadas, releituras e provocações contextualizadas e particularizadas. Só a provocação nos tira, ou, tira o coletivo da roda viva. Pulsos provocativos vão movimentando o sistema em sua complexidade. O grupo-de-diálogo via internet é uma excelente ferramenta na mão da 'equipe gestora', e das lideranças. Tira o professor do isolamento da aula, e ajuda a desenvolver o sentido de comunidade.

A costura entre ações a distância e ações presenciais permitiu atender melhor às necessidades do coletivo, principalmente para as lideranças (gestores, professores e pesquisador) na construção e manutenção dos laços de comunidade **entre** as escolas parceiras, e com isso ajudou na reflexão, na contextualização da 'formação em serviço', e na criação de condições para a descontextualização.

A costura entre ações via NTIC e ações de presença real permitiu o 'estar junto' do pesquisador que não ficava na escola. A 'equipe gestora' precisa estar à frente do processo de 'formação em serviço' de sua escola. Mas ela não pode se sentir isolada. É preciso também o apoio externo. Para quebrar essa distância entre as ações geridas externamente e as internas, da 'formação em serviço', é preciso parceria entre os gestores e os agentes externos: parceiros da universidade, supervisores do Sistema de Ensino, ou especialistas contratados. A parceria entre escolas também ajuda a tirar a 'equipe gestora' do isolamento, e ainda cria melhores condições para que aquelas pessoas sejam sujeitos de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Para que se consiga toda essa parceria e interrelação, é necessário que se costure o "estar junto presencial" com o "estar junto a distância", sabendo tirar proveito das diferenças entre as duas possibilidades.

> *A mudança da escola [...] será um processo de construção da mudança. Essa proposta, colocada em prática, deverá ser acompanhada pelos respectivos profissionais envolvidos e, certamente, contar com o apoio efetivo de especialistas mais experientes, quando necessário. Esse apoio será decisivo na reflexão sobre os resultados e nas buscas de novos conceitos e estratégias para aprimorar a proposta*

> *original. No entanto, a efetividade desse apoio implica que pesquisadores externos passem a "vivenciar a escola" e, praticamente, se transfiram para ela, o que é impraticável. Uma forma alternativa é fazer esse apoio a distância, usando a informática* (Valente, 1999b, p.45).

Enfim, apesar das enormes dificuldades e carências relatadas, esse meio de comunicação foi bastante usado (~2000 mensagens), por muito tempo (2,5 anos) e com continuidade. O POMBO passou a ser um complemento importante nas comunicações da escola e ajudou a criar novas oportunidades para a reflexão pedagógica, além de aproximar o professor do computador e da internet. O mesmo vale para o grupo-de-diálogo [so-diretoria]. O uso das NTIC e a costura com as ações presenciais ajudaram muito mas não podem ser vistos como garantia de nada disso. O que levou às mudanças foi a formação da comunidade e as intenções, atitudes e táticas que estavam por trás, como na "espiral" da figura 7.

O DIÁLOGO com TEXTO ESCRITO

No percorrer do caminho, os momentos e intervenções presenciais acabaram tendo um peso muito maior do que aqueles pela internet. No início, eu apostava que conseguiria ter muitas interações e diálogos pela internet, e que elas fossem representar a maior parte do desenvolvimento da rede humana de relacionamentos, mas com o correr das ações, os nós presenciais acabaram sendo mais freqüentes e se apresentaram de maior importância. Mesmo assim, a internet foi importante por causa do texto. No presencial o texto formulado é verbal e diferente do texto formulado por escrito. Não temos como capturar todos os textos falados. No presencial, a interação entre as pessoas é mais imediata do que quando são trocadas mensagens via grupo-de-diálogo. O diálogo presencial se aproxima mais da interação via tchet (sala de bate-papo na internet), embora não deixe memória escrita das interações, como aquele. A semelhança entre as duas situações, é que antes mesmo de uma pessoa completar a formulação e exposição de seu pensamento, já recebe a interferência de outras pessoas do grupo. A composição dos textos falados, ou escritos num tchet, é feita no coletivo, e as idéias vão sendo "desviadas" conforme acontecem as interações. Muitas vezes as interações são de tal forma que as pessoas vão se ajudando, complementando as idéias, confrontando e questionando diferenças, e percebendo incoerências, de modo que o pensamento e a compreensão de todos a respeito do assunto, após o diálogo, também sairão alterados. Por isso muitas vezes há pessoas que preferem se expressar nessas condições a escrever por si mesmas.

Mas nos meios sustentados pela tecnologia, tanto no tchet, como nos grupos-de-diálogo, acontecem situações que eram inéditas para a humanidade, antes deles. Para se expressarem as pessoas traduzem o pensamento em forma de texto e o colocam em público, enquanto que a máquina vai memorizando e guardando tudo o que é escrito.

Olhando para a freqüência das interações, a comunicação via grupos eletrônicos é mais semelhante à troca de cartas do que ao diálogo falado. Quando escrevíamos cartas, com caneta e papel, já aconteciam fenômenos interessantes. Quem escreve uma mensagem está traduzindo seu pensamento em forma de texto. Isso provoca a organização do pensamento, como já foi visto. Pode-se dizer que dialogamos conosco mesmo, ao escrever nossos pensamentos. Mas isso já é uma possibilidade antiga, da humanidade. Freire trocou cartas com os educadores da Guiné-bissau, discutindo com eles como seria idealizada a 'formação em serviço' dos professores daquele país, entre uma visita presencial que houve antes e outras

que vieram depois, mas a troca de cartas foi muito importante e ficou gravada para eles mesmos e para outros verem e estudarem.

Com o advento do computador e com o avanço recente dos processadores de texto, o usuário mais experiente ganhou facilidades em relação aos textos escritos com caneta e papel. Na tela do computador é possível inserir trechos novos ou modificar o que já está escrito, nas posições que convier e quantas vezes se desejar, copiar e colar pedaços de texto, desfazer qualquer modificação feita, e tudo sem criar borrões e sem o ônus do "passar a limpo". A máquina, como prótese humana, nossa auxiliar, vai se encarregando de refazer a arte-final do texto, com perfeição, enquanto que podemos nos dedicar às meticulosidades do próprio texto e às reelaborações próprias da reorganização do pensamento. Pode-se dizer que uma pessoa já habilitada no 'processador de textos' e na digitação, como é o caso de boa parte dos jovens de hoje, usa os dedos e a tela para ajudar o pensamento. Toda a plasticidade que a edição eletrônica disponibiliza faz com que a pessoa escreva com mais liberdade e organize seu pensamento de forma diferente de quando ela escrevia com papel e caneta.

Os educadores de hoje, em sua maioria, não têm essa habilidade bem desenvolvida, justamente por isso tudo ser recente e relativamente uma novidade na vida humana. Experiências como esta, num futuro breve, contarão com atores mais habilidosos, naturalmente, e os resultados poderão ser outros.

Mas, as novidades não se resumem à formação do texto na tela. Quando são usados os grupos-de-diálogo, instantes depois do educador declarar seus pensamentos em forma de texto, eles são colocados ao público do grupo, e ficam registrados e disponíveis para todos, em vários e distantes locais e para o tempo que se quiser. Ou seja: o texto passa a ser público. Isso tem grandes conseqüências.

Num primeiro movimento, pode acontecer a insegurança, como observado no projeto CER, que, supõe-se, foi o principal motivo para as pessoas se retraírem e não escreverem mais, como vinham escrevendo, ou escreverem somente sobre coisas banais ou já discutidas e sacramentadas. A exposição de idéias e visões, diante do coletivo, pesa. As afirmações que são feitas diante de algumas pessoas, em um ambiente e situação, não são feitas da mesma maneira diante de outras pessoas e situações. Isso acontece não é por falta de caráter das pessoas ou por falsidade. É porque quando alguém explicita um fato, uma visão, uma opinião, ou relata uma ação, uma intenção ou um plano, diante do grupo, cria condições para que as incoerências e contradições apareçam. A transparência e a comunicação aberta estão intimamente ligadas à relação democrática de poder. Muitas vezes a incoerência ou contradição não era percebida antes, pela própria pessoa que está se expondo. Ao expor de forma transparente, a incoerência aparece e com isso gera demandas de trabalho, de compromisso, e outras. E isso pesa. Essas implicações do diálogo democrático fazem com que as pessoas passem a se colocar de forma cuidadosa para não falarem (ou escreverem), para não se exporem ao público. Essa é a lógica da insegurança que faz calar. No momento em que vem a vontade de falar ou escrever, a pessoa começa a perceber que a fala terá implicações e demandas. Um pouco por causa da acomodação e inércia natural da pessoas, e outro pouco devido à situação de carência em que o professor e a escola se encontram, as pessoas vão preferindo se retrair. É mais cômodo ficar calado ou não escrever. Ao perceber que não dá conta das demandas ou implicações que uma fala ou mensagem escrita trariam, a pessoa inibe sua disposição para a comunicação. Isso vai acontecendo no conjunto todo de pessoas e situações, como se fosse um instinto de sobrevivência, ou de fácil vivência. Essa lógica vai empurrando o grupo para a não transparência, e para as posturas não

democráticas. Isso desfavorece o diálogo. Ou, conversa-se o essencial (ou o banal) e inibe-se o resto. Isso pode ser conveniente para um indivíduo, ou uma situação, mas para o coletivo geral da escola é ruim. O que vai acontecendo é uma luta entre o individual e o coletivo. Na hora em que se abre o diálogo, os conflitos aparecem. Para se lidar com os conflitos, é preciso evidenciá-los.

Mas, num segundo momento, quando o grupo começa a ser visto como uma comunidade, em que as pessoas ganham confiança umas nas outras, e sentem segurança em relação às suas habilidades, podem passar a gostar de trabalhar seus pensamentos dentro de relações coletivas. Ou seja, as pessoas passam a expor seus pensamentos e aceitar o confronto com idéias diferentes. Aceitam o conflito de forma natural, e até como possibilidade de aprendizado.

Os grupos-de-diálogo não são capazes de gerar os laços de comunidade, de confiança, e a segurança, por si mesmos, mas eles podem colaborar para o desenvolvimento da rede humana de relacionamentos de uma maneira que outros meios não podem. O computador facilitando para que os pensamentos individuais sejam codificados em textos, de forma clara e bem apresentada. Depois, a internet ajudando a colocar as mensagens em público e a disposição de cada um, no local que preferir (em casa, na escola ou em qualquer outro lugar do país ou do mundo), e no momento que preferir (já que esse tipo de comunicação não é imediata, ou sincrônica).

Assim, estaremos diante de uma tecnologia que ajuda a construção de pensamentos no coletivo. Esse pensamento coletivo, tanto pode servir para que umas pessoas aprendam com as outras (e todos aprendam com os outros, embora cada um aprenda no seu ritmo e ensine dentro de suas possibilidades e disponibilidades), como pode servir para a elaboração conjunta de objetos intelectuais, ou o trabalho cooperativo.

Nossa facilidade para imaginar é muito mais leve e solta do que a possibilidade de realizar, na prática. Algumas destas novas aventuras de nosso tempo foram experimentadas por alguns professores e gestores do projeto CER.

DIÁLOGO EDUCATIVO, em COMUNIDADE

Para que exista o trabalho cooperativo e colaborativo, e para que uns aprendam com os outros, na prática e pelas reflexões sobre ela, é necessário um diálogo educativo. Estou me referindo tanto ao diálogo escrito, pela internet, como ao diálogo falado, diante da presença real. E também, e mais ainda, à costura de ambos.

Para esse diálogo, coletivo, é preciso que as pessoas se coloquem, falando para o grupo e não falando de coisas que interessem a elas mesmas. O diálogo precisa ser acompanhado de **atitude** e de **intenção** para dar certo, para funcionar como ambiente de aprendizagem. E essa atitude precisa ser coletiva, e não somente de quem estiver coordenando. O diálogo educativo é o que se espera da "espiral" nos momentos de planejamento da ação, e de 'reflexão sobre a ação'. Não basta que se tenha diálogo e que as relações sejam democráticas. É preciso essa atitude coletiva. É preciso que se busque a interação, de modo que umas pessoas entrem em relação com as outras, nas questões pedagógicas e práticas da escola. É comum que pessoas, cheias de boas intenções, se aproximem do outro e despejem alguma opinião ou tentativa de ajuda (conselho), que pode ser até baseado em alguma observação anterior, e por isso estar

contextualizado e apropriado. Mas, para que haja desenvolvimento e aprendizagem é preciso mais. É preciso o **acompanhamento** e análise da angústia e da dificuldade do outro.

É preciso que cada um escute o que os demais estão buscando e que aparece em suas falas. O tempo todo se vive uma certa tensão da negociação informal do uso da palavra, e da prioridade dos assuntos e pontos de vista (como mostrado no diálogo do 'Anexo 2004.02.26 Avaliação após Encontro'). É preciso que cada um saiba escutar, também o que não gosta e o que não concorda, mas que fique atento também ao que existe na intenção e na fala dos outros e que possa compor com suas idéias e intenções. Ao escutar e analisar as idéias dos outros, cada um precisa ir buscar em suas vivências, em seus conhecimentos, em suas memórias e habilidades, objetos que se relacionem com a conversa, e que possam contribuir nas construções conjuntas. Para que haja o trabalho conjunto, dentro do plano democrático, é preciso que haja uma boa vontade, humildade e tolerância conjunta. Isso tudo vai se conseguindo no grupo com o desenvolvimento da confiança. Por sua vez a confiança é construída nas próprias interações e trabalhos conjuntos, na tensão das vivências (Freire, 1996, p. 57 e 58). Apesar da tensão, as pessoas sentem-se felizes, porque estão verdadeiramente assumindo seus papéis de sujeitos, e participando de uma comunidade como cidadãos. Essas condições e a tensão natural delas, foram analisadas no item 3.2.4, na formação de comunidades de aprendizagem (Imbernón, 2002, p. 21). Essa confiança geral é constituída pela confiança de cada um em cada outro. Como se trata de construção, dois a dois, para todos os pares possíveis, deve-se entender que cada construção esteja num estágio diferente de desenvolvimento. Cada pessoa vai conquistando sua confiança, em relação a todos os outros, por meio de suas ações perante eles. O grupo pode ajudar cada pessoa a ter comportamentos positivos. O trabalho conjunto, com verdadeira cooperação, e o aprendizado, são vantagens que se tem ao desenvolver a comunidade.

Na experiência do projeto CER, as construções práticas, visando a ação em aula, se apresentaram como um caminho que serviu também para chegar a níveis de reflexão mais abstratos e aprofundados. O desenvolvimento do grupo [so-diretoria] aconteceu com a motivação para a elaboração do 'Projeto 2003', e depois, para o planejamento dos 'Encontros de Professores' e 'Semanas de Oficina'. Ou seja, construções práticas. Mas os Encontros anteriores, mesmo girando sobre a prática, com pouco espaço para leituras teóricas, foram servindo para a formação da comunidade e a construção das relações de confiança.

Também o trabalho em conjunto que aconteceu nos subgrupos de professores, em dias de Encontro, ou no Grupo de Inglês, exigiu um cuidado e um trabalho de desenvolvimento da confiança dentro de cada subgrupo e no coletivo geral.

EDUCADOR, LIDERANÇA, e AMBIENTE de APRENDIZAGEM

A importância deste trabalho está em compreender como conseguir que esses espaços de reflexão aconteçam, e sejam bem cuidados. Procuramos aprender maneiras de lidar com essa complexidade de tantas pessoas, tantas dependências, segmentos tão diferentes e que precisam trabalhar juntos, apesar dos problemas psicológicos, sociológicos, históricos etc. Como se pode interferir num sistema pesado como esse, com tanta coisa junta?

Aprendi nestes anos a importância da interação social como elemento pedagógico. Primeiramente, buscando as atitudes de humildade e solidariedade entre educadores, e em seguida na

maneira como estes conquistam tais comportamentos na relação entre educandos. E ambos, vivendo também a humildade em relação ao conhecimento e ao desconhecimento. A 'formação em serviço' (e qualquer ambiente de aprendizagem, como a aula, ou outro) envolve (1) educador, (2) educandos, (3) informações para consulta, (4) recursos de apoio e (5) objeto de estudo (como na figura 12). O educador é liderança. Monta e coordena ambientes de aprendizagem. E desenvolve novas lideranças. Ele também precisa pertencer a uma comunidade de estudo, trabalho e reflexão, como sujeito e não somente como coordenador. A ação pedagógica, do educador, deve cuidar para que o coletivo de educandos tenha as informações relevantes disponíveis e de forma organizada. Não somente informações externas, ou trazidas por ele, mas também informações que vão sendo levantadas pelos educandos, algumas por experimentação, ou observação/medição/entrevista, e outras colhidas dos meios de informação. E mesmo as questões de cada um, precisam ser colocadas para o coletivo. Na relação social, no processo de construção do conhecimento, o educador deve cuidar para que cada um leia e escute os outros, observando o processo e organizando relacionamentos de várias espécies (como na figura 11). Os planos dos educandos e seus desenvolvimentos na prática, os relatos descrição, os relatos análise, e os relatos avaliativos, vão permitindo que o educador acompanhe e oriente os educandos, e que cada um acompanhe os outros. O registro e publicação de planos ou relatos vai permitindo a ajuda palpite, a ajuda questionamento, a ajuda colaboração, e a cooperação. Na relação entre diferentes acontecesse o olhar externo, que traz outras lógicas de pensamento. Toda essa relação entre pessoas e suas idéias gera desequilibrações, mas gera também compreensão, reflexões pseudo-empíricas, chegando até a abstrações reflexionantes, onde os educandos vão tirando a teoria das vivências práticas suas e dos colegas (ver item 3.1.4 e Valente 1999b).

Em 2004, com o término do período de intervenção do pesquisador nas escolas, a parceria poderia se desfazer, mas não foi o que aconteceu.

> *Quero continuar a parceria, porque acho bom. Entendo que os professores têm clareza a respeito da prática da parceria e também a avaliam positivamente* (Foi a fala das três diretoras, cada uma em separado, DEZ03).

Na experiência estudada, em condições normais, não ideais, o diálogo democrático, crítico, provocador mas solidário, foi ajudando a explicitar as carências e conforme as direções das escolas foram percebendo a necessidade de se ter mais tempo e oportunidades para a reflexão em comunidade, foram buscando as 'brechas do sistema' e conseguiram algumas mudanças. Negociaram e conseguiram autorizações do Sistema de Ensino para a colocação de professores eventuais, no lugar dos que eram dispensados para os momentos extras de 'formação em serviço', tais como as reuniões do Grupo de Inglês, ou os Encontros, e depois, as reuniões dos novos grupos por disciplina, em 2004. Em outras ocasiões conseguiram a suspensão das aulas, com ou sem a participação de pais e alunos, nos momentos de reflexão e trabalho conjunto. Mesmo internamente à escola as oportunidades iam sendo requeridas, concedidas e 'ajeitadas', conforme o grupo de professores se motivava para ações inovadoras e saia da mesmice.

> *Nas vésperas da Semana de Oficinas de junho os professores vinham me pedir mais horários para estudo, planejamento e preparação* (direção da EE-P, anotações em reunião, 5AGO03).

Cada professor alimenta o coletivo, e se realimenta dele. Uma liderança democrática e pedagógica organiza novas lideranças que ajudam a organizar o coletivo. A escola depende muito da

liderança maior e por isso é preciso que exista um cuidado especial com os gestores. A parceria entre escolas, a gestão democrática e as comunicações em grupo via internet, ajudam a tirar as gestoras do isolamento, sem que sejam colocadas como objeto de ações externas, que não tenham a flexibilidade e proximidade suficiente para se articularem com a prática, o cotidiano e o contexto.

O sistema é pesado, demora para mudar, e por isso foi importante a persistência com a idéia da 'espiral da aprendizagem', implementada por meio das apresentações, dos planejamentos conjuntos, dos estudos conjuntos, e da visão de racionalidade prática.

> *Para mim o que está diferente este ano, na escola, é o bochicho. Agora, nos intervalos, todos estão falando sobre os Projetos, Oficinas e Encontros* (Professora que já fazia experiências inovadoras em 2002, declara*ção* verbal, SET03).

A prática de uma relação democrática de poder nas intervenções e coordenações, pode "atrasar" certas programações e fazer com que certas iniciativas não se desenvolvam, mas favorece a autonomia das pessoas, em seus papéis e fortalece o compromisso das pessoas com o coletivo da escola.

As direções se reuniram várias vezes no início de 2004 e construíram um calendário conjunto, que foi aprovado na DE-SJCampos (Diretoria de Ensino). Nele foram previstas muitas ações conjuntas como as que aconteceram em 2003 (Encontros de Professores e Oficinas para Alunos), e mais algumas novidades, como a formação de 'grupos de estudo' de professores, semelhantes ao Grupo de Inglês, para todas as disciplinas. Assim, vemos que a relação de parceria estava bem construída, era bem aceita, e gozava de autonomia para continuar

AJUDA EXTERNA

Os agentes externos (como este pesquisador) precisam respeitar o saber e as limitações das 'equipes gestoras' e dos professores em formação, sabendo desistir de tantas iniciativas, quando não encontram eco, e estando ao lado dos educadores das escolas.

> *Ninguém ensina o que não sabe. Mas também ninguém numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe. De outro, sem respeitar esse saber, parte do qual se acha implícito na leitura de mundo dos que vão aprender o que quem vai ensinar sabe.*(Freire, 1992, p. 131)

Isto significa conhecer professores e 'equipes gestoras', como eles vêem os aspectos relacionados aos problemas em estudo, e considerar esse seu conhecimento. Eu imaginei, algumas vezes, que levantar o conhecimento prévio pudesse se limitar a entendê-lo dentro da visão acadêmica, dos autores conhecidos, que é a "leitura de mundo" dos intelectuais, ou das classes dominantes. Mas Freire mostra que reconhecer o saber dos educandos (professores) e partir desse saber é mais que isso. É penetrar na lógica de pensamento e de entendimento de quem esteja na escola (pública, no caso), e criar pontes para que a "leitura de mundo" do formador se confronte com a dos demais educadores. Nesse confronto, democrático, e com humildade, não ensinamos "tudo", pois somos confrontados e passamos a nos rever e refazer. O educador tem o direito e até o dever de ser diretivo, tendo objetivos, metas, sonhos, projetos.

> *Foi isso o que minha prática, em coerência com minha opção democrática me ensinou.[...] o direito e até o dever do educador ou da educadora de ensinar o que lhe*

> *parece fundamental ao tempo e ao espaço em que se acha. A própria diretividade da prática educativa que implica ir ela sempre além de si mesma, de perseguir objetivos e metas, sonhos e projetos, coloca ao educador esse direito e esse dever.* (Freire, 1992, p. 131)

Penso que talvez pudesse ter sido mais intencional do que fui, e, em certos momentos as "diretoras" me sinalizavam que queriam isso. Freire conta a história de um grupo de espanhóis. Vivendo na Suiça, que não encontrava oportunidade para discutir a situação política de sua comunidade. Os conterrâneos não aceitavam as reuniões e não compareciam. Daí, passaram a usar como tática a idéia de jogar cartas. Durante o jogo lançavam questões, como quem não quer nada, e não exigiam que alguém respondesse. Simplesmente usavam o jogo para provocar a reunião e reflexão sobre problemas comuns. Alguma tática poderia ter sido usada no diálogo via internet ou nos Encontros presenciais para ser mais intencional. Eu gostaria de ter feito e discutido perguntas como:

> *Que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, e contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado? Como superá-lo? Que é o professor? Qual o seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico, sem deixar de ser professor, diferente do aluno? Significa o diálogo um bate-papo inconseqüente cuja atmosfera ideal seria o "deixa como está para ver como fica"? Pode haver uma séria tentativa de leitura da palavra sem a leitura de mundo? Significa a crítica necessária à educação bancária que o educador que a faz não tem o que ensinar e não deve fazê-lo? Será possível um professor que não ensina? Que é codificação, qual o seu papel no quadro de uma teoria do conhecimento? Como entender, mas sobretudo viver, a relação prática-teoria sem que a frase vire frase feita? Como superar a tentação basista, voluntarista, e como superar também a tentação intelectualista, verbalista, blablablante? Como trabalhar a relação linguagem cidadania?*(Freire, 1992, p. 135, 136)

Mas pouco fiz. Em nome das boas relações e do envolvimento ativo das 'equipes gestoras', tantas vezes deixei de lado minhas intenções, tantas vezes não nos sentamos para planejar, em função de outras prioridades que eram eleitas, algumas até de ordem pessoal e inconfessáveis. Muitas vezes fui comedido em minhas propostas, porque imaginava que se fosse mais ousado não seria aceito. Que tática poderia ter usado para me aprofundar mais? Por outro lado, muitas táticas eu usei e procurei ser criativo ao articular minha ação. Insistir mais do que insisti, ou me introduzir nas ações das escolas mais do que fiz, não seria uma negação do papel de sujeito daquelas pessoas que estavam gerindo as escolas? É difícil saber. Talvez encontre a resposta em Freire mesmo, quando relembra sua ação na ilha de Grenada, no Caribe, ao ser convidado para ajudar a planejar uma série de encontros que reformulariam a educação daquele país, em revolução. Freire reflete sobre encontros que teve com Mr. Bishop, o governante, o gosto da liberdade e respeito à liberdade dos outros. Fala da oportunidade histórica, que está "escondida"

> *nas relações entre nós e o tempo mesmo, na intimidade dos acontecimentos, no jogo das contradições.Oportunidade que vamos criando, fazendo na própria história. História que nos castiga quando não aproveitamos a oportunidade ou quando simplesmente a inventamos na nossa cabeça, sem nenhuma fundação nas tramas sociais.* (Freire, 1992, p. 170)

É importante aproveitar as oportunidades históricas sem inventar algo que desconsidere a trama social. Ao falar de outra situação, a da formação de professores e reforma universitária na Argentina, e da tensão entre os libertadores e os sectaristas, Freire nos ensina que é preciso usar táticas, ter manha e se astuto, avançando o que for possível, para não precisar retroceder.

> *Em nenhuma sequer das reuniões de que participei deixei de expressar minhas preocupações, de sugerir táticas [...] Era preciso que fossem manhosos e astutos como a serpente. [...] havia uma distância grande entre o que eles faziam no país, no nível da educação, da cultura, dos movimentos sociais populares, do discurso e as bases reais do poder de seu governo* (Freire, 1992, p. 193, 194).

Outro aspecto que é forte no texto de Freire é a necessidade da coerência entre o dito e o feito. Não **imobilizante**, pois tolerante para a mudança de posições e a adoção de novos parâmetros. Não há coerência absoluta. Coerência implica em constante processo de busca. Requer paciência, humildade.

> *Entre as responsabilidades que, para mim, o escrever me propõe, para não dizer que impõe, há uma que sempre assumo. A de, já vivendo enquanto escrevo a coerência entre o escrevendo-se e o dito, o feito, o fazendo-se, intensificar a necessidade desta coerência ao longo da existência. A coerência não é porém imobilizante. Posso, no decorrer do processo de agir-pensar, falar-escrever, mudar minha posição. Minha coerência assim, tão necessária quanto antes, se faz com novos parâmetros. O impossível para mim é a falta de coerência, mesmo reconhecendo a impossibilidade de uma coerência absoluta. No fundo, esta qualidade ou esta virtude, a coerência, demanda de nós a inserção num permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também no trato com os outros. E às vezes nos achamos, por n razões, carentes dessas virtudes, fundamentais ao exercício da outra, a coerência* (Freire, 1992, p. 65, 66).

No final do item 3.2.2 foram analisadas as vantagens e desvantagens de se fazer, no projeto CER, a negociação de cada Encontro, e de toda pauta de reuniões ou Encontros, e de cada estudo e de toda continuidade, dentro do diálogo democrático (Essa liberdade e falta de estrutura acarretava vantagens e desvantagens, ~p. 75).

A 'formação em serviço' pode ser composta de ações cuja intencionalidade parta do próprio professor (como sujeito de sua aprendizagem), bem como ações cuja intencionalidade venha do formador (também como sujeito na formação). Juntos, formador e professores (ou outros educadores em 'formação em serviço'), estarão sempre procurando o equilíbrio entre a intencionalidade do formador e a atuação protagonista dos educadores em formação. Quando não existe um só formador, como em geral poderia ser, é preciso que se cuide também da relação entre os formadores, além da relação entre a intencionalidade de formadores e professores em formação. Freire, quando analisa a educação como prática da liberdade, coloca o educador como investigador e situa o educando como sendo o povo, e diz:

> *Assim como não é possível elaborar um programa a ser doado ao povo, também não o é elaborar roteiros de pesquisa do universo temático a partir de pontos pré-fixados pelos investigadores, que se julgam a si mesmos os sujeitos da investigação* (Freire, 1987, p. 100)

Na realidade, a formação continuada e em serviço de professores nunca é como se deseja ou como se planeja. A 'formação em serviço' requer estudo, na escola, como parte normal do trabalho do professor. Conseguiu-se uma organização dos momentos de 'formação em serviço' dialógica. Talvez pudesse

ter sido mais problematizadora do que foi. Os temas, estratégias e estruturas foram planejados, coordenados e avaliados em conjunto pelas três 'equipes gestoras' e o pesquisador, sem que houvesse qualquer hierarquia. A 'formação em serviço' das três escolas foi sempre servida e baseada em avaliações escritas e abertas, feitas individualmente por todos os professores.

A maneira como foi feita a 'formação em serviço' no projeto CER **não** pode ser tomada como modelo. Não é modelo porque isso é coisa da racionalidade instrumental, e do positivismo, mas pode sim servir como exemplo, para outras construções desse tipo. Por isso vamos fazer uma análise geral sobre as ações e estratégias do projeto CER.

A PRÁTICA NO PROJETO CER

Algumas ações pedagógicas positivas de professores começaram a ser identificadas e evidenciadas ao coletivo, primeiramente dentro da escola e depois também para as escolas parceiras. Para isso, era preciso antes, identificar o que seria considerado como merecedor de destaque. Assim acontecia a **aproximação entre 'equipe gestora' e prática pedagógica dos professores.** Ao convidar o professor para expor sua prática aos colegas, os gestores se aproximavam de um e de outro professor e procuravam conhecer com mais detalhes suas ações com os alunos e estabeleciam relações com sua visão pedagógica. Nesse diálogo, procurava-se a interseção entre um dos focos de interesse da 'equipe gestora' e a ação prática do professor com seus alunos. Essa prática fazia com que se questionassem: "Que aspectos das aulas, de um e de outro, merecem destaque para o grupo, em função das situações-problema que a escola vem vivendo?" Essa questão, implicava em ter presente o contexto da escola, na época, e exigia que as pessoas da 'equipe gestora' tivessem clareza e expressassem uma visão pedagógica, na prática. Esse **questionamento da visão pedagógica do gestor** leva-o a investigar mais, ler mais, escutar mais, estudar mais. Nessa situação, o que o gestor estivesse aprendendo seria transformado em ação prática, o que lhe exigiria nova organização de pensamento, entendimento, reflexão. A ação prática do gestor era portanto provocativa para ele mesmo e seu desenvolvimento pedagógico.

A visão pedagógica dos gestores passava a funcionar como um filtro. Esse filtro se sobrepunha ao conjunto todo das ações de um professor e o resultado seria a seleção de alguns aspectos considerados importantes ao coletivo da escola, numa certa época. Assim, de maneira atrelada à ação prática, e não por declarações ou explicações abstratas, o professor ia percebendo as posturas pedagógicas da 'equipe gestora'. Acontecia assim a **explicitação da visão pedagógica da 'equipe gestora'**.

O Professor sentia-se valorizado, devido à aproximação e interesse da 'equipe gestora', e por isso passava a aprimorar sua prática. Mas isso não acontecia em qualquer direção. De um lado ele favorecia os aspectos valorizados pelo gestor. De outro, como já vivenciara situação anterior em que sua própria iniciativa fora reconhecida e valorizada, sentia-se encorajado a iniciativas próprias (**Professor valorizado e estimulado**).

Primeiro o professor conversava sobre sua prática com pessoas da 'equipe gestora' e depois iria apresenta-la ao grupo, numa situação um pouco mais formal. Desse modo ele organizava suas idéias no primeiro momento, ao conversar com a 'equipe gestora' e se punha num **estado de atenção** daquele momento até acontecer a apresentação aos colegas. Durante sua ação junto aos alunos, durante suas elaborações de aula, e em outros momentos, passava a perceber elementos novos,

ligados aos aspectos da experiência pedagógica que seria apresentada. Esses elementos novos iam sendo incorporados ao relato, ainda que mentalmente. Se, num primeiro momento o relato do professor era puramente descritivo, com a oportunidade criada ele já começava a ter características de análise, explicação ou justificativa. No relato à 'equipe gestora', a interação fôra grande, e o professor recebera ajuda na seleção dos aspectos que mereceriam destaque. No momento de relatar aos colegas também poderia haver ajuda de pessoas da 'equipe gestora', mas o professor já se encontraria com uma prontidão maior para relatar fatos, objetivos, resultados, conteúdos, atitudes, procedimentos, estratégias etc. numa organização lógica. Desse modo ia se desenvolvendo a organização do pensamento do professor a respeito de sua prática pedagógica.

Esse tipo de ação **não** provocava a **interação entre professores**, nem entre suas práticas. Mas já se constituía numa abertura para isso. Todos passavam a conhecer melhor o que acontecia dentro da disciplina e da aula de alguns colegas. A simples assistência (observação), ainda que passiva, provocava inevitáveis comparações, porque se tratavam de aspectos práticos e concretos. Esse tipo de interação não era ainda um trabalho coletivo. É verdade que se constituía numa abertura para o coletivo, mas, se a escola ficasse somente nas apresentações deste tipo, uns conheceriam a prática de outros, mas não existiriam ainda trabalhos conjuntos.

Mesmo que poucos fossem convidados para as 'apresentações internas', elas eram um estímulo aos colegas. É comum que idéias inovadoras apresentadas por agentes externos sejam tratadas com desdém, sob justificativas de que a realidade é difícil, e que os formadores não conhecem a complexidade do cotidiano escolar, ou já a esqueceram. Mas neste caso, os apresentadores eram também professores, e que estavam em atividade. Eram colegas. E a situação que apresentavam era bastante semelhante à que viviam os outros. Assim, além de aceitar melhor as idéias apresentadas, os professores que assistiam acreditavam que seriam capazes de ações pedagógicas que também viessem a merecer distinção e destaque. Despertava-se no coletivo uma espiral positiva de ânimos, em que crescia o interesse pela inovação, pelo acerto, pela ação positiva, e quebrava-se o ciclo de desânimo e reclamações.

Quando aconteciam oportunidades de apresentação entre escolas, era mais comum a preparação do material de apoio. Essa preparação funcionava como uma nova provocação à organização e à reflexão sobre a prática pedagógica. As apresentações levavam o professor a recuperar materiais usados ou conseguidos nas aulas e organizá-los, e a momentos em que ele olhava para sua prática, de um ponto mais distanciado dela, como a 'reflexão sobre a ação' de que falam Schön (1995) e Gómez (1995). A reflexão acontecia também com alguma interação, devida à troca de idéias em nível informal, do professor com algum colega que o ajudasse e com a 'equipe gestora'. Antes de **escrever** os textos de Pedagogia do Oprimido, Freire **falou** sobre aquelas idéias com 2 amigos. Surgiram dúvidas, debates, interrogações, desafios, auto-sugestões de leituras, surpresas, espanto e até grande empolgação no diálogo/debate. (Freire, 1992, p. 52). O mesmo acontecia com os professores, quando apresentavam o que haviam feito, ou fariam em aula com seus alunos. A preparação para a apresentação fazia surgir novas dúvidas e se fosse feita junto com algum amigo, surgiam debates, interesse por leituras, surpresas, espanto e encanto. A apresentação externa era mais um fator de estimulo e melhoria da auto-estima, tanto para quem apresentava como para os que assistiam.

TRABALHO CONJUNTO

Houve trabalho conjunto nas reuniões do grupo [so-diretoria] (item 4.3.1) e nos dias de Encontro e nos HTPCs (item 4.3.3.) por parte dos professores. Aconteciam ali momentos ricos de discussão em torno da prática em aula. Como resultado, todos saiam mais amadurecidos e esclarecidos. Na ação em 'aula com projeto' os professores de um mesmo subgrupo desenvolviam projetos que tinham um núcleo de aspectos em comum, e iguais, mas também uma quantidade de características e realizações individuais e diferentes. Eram oportunidades para que uns aprendessem com os outros, diante e ao lado da prática. Quando se pedia aos professores que pusessem os planos em aberto, ao coletivo das três escolas, era uma maneira de provocar que as intenções em relação à aula, fossem declaradas. A construção e apresentação daquele objeto, o plano da ação 'em aula com projeto', funcionava como uma boa provocação. Quando se deixava que tudo ficasse no plano mental, os aspectos indefinidos não eram evidenciados e algumas vezes nem percebidos. Com o plano escrito e aberto, ainda que com dificuldades e problemas, outras pessoas (equipe gestora, pesquisador ou colegas professores) puderam interferir no sentido de ajudar e aprimorar. O ideal seria que cada professor tivesse os seus próprios planos escritos e publicados, já que os alunos das três escolas eram diferentes, e que cada professor lecionava para idades diferentes. O que se conseguiu foi que cada subgrupo colocasse em público um plano, em nome de todos. Mesmo com planos coletivos, no início, e mais para frente com alguns planos individuais, apresentados no coletivo, aquele movimento fez com que todos se sentissem questionados em relação a seus planos para a ação em aula. Aquele objeto concreto, o plano escrito, ajudava para que cada um percebesse melhor as distâncias entre o que planejava e o que conseguia desenvolver em aula, que afinal, era um dos objetivos de se pedir que escrevessem seus planos. Ajudava também para que percebessem que faltavam elementos, e que havia incoerências e diferentes pontos de vista, o que os intrigava e os impulsionava a querer aprender mais, escutar mais, ler mais.

A continuidade nessa atitude, proporcionando tempos, situações e espaços, organizados e cuidados, para o planejamento coletivo, a publicação dos planos, e depois os relatos, acompanhamento e reelaboração, fez com que todos os professores, cada um em seu ritmo e conforme suas possibilidades e dinâmica, fossem melhorando sua capacidade de declarar as intenções a respeito das aulas, ou, no mínimo, passassem a olhar com mais atenção para aspectos das situações de aprendizagem organizadas para os alunos. Junto com a capacidade de relatar o que seria feito, desenvolveu-se o questionamento sobre os resultados das ações, junto aos alunos. Questionavam-se também os objetivos, as necessidades, os métodos de avaliação, as postura do professor etc.

Entende-se que os questionamentos em torno dos planos de aula tenham provocado um movimento de aprimoramento das aulas e da capacidade de cada um de planejar sua própria ação em aula.

A avaliação do resultado nos alunos acontecia na própria conversa e apresentações, de forma subjetiva, por meio de relatos, e desse modo cada professor tinha seus parâmetros de avaliação. Mas, poderiam ter existido esforços e ações coletivas e mais bem planejadas de avaliação de resultado no aluno, que provocariam reflexões e novas mudanças nas aulas. As avaliações que os professores faziam a respeito da própria 'formação em serviço' foram mais objetivas. Em geral foram positivas, e os problemas indicados eram usados para redirecionar a organização dos momentos seguintes.

ESTUDOS

O processo de identificação, aproximação, e elaboração de exemplos positivos de práticas pedagógicas, foi bastante usado no início, na construção da parceria entre escolas, e continuou a ser usado depois. Acontecia com diversos professores. Eram processos que corriam pelos bastidores, até o dia da apresentação. Esse processo e também os planejamentos e acompanhamentos conjuntos, apesar de serem ações que visavam a prática, não devem ser confundidos com a racionalidade instrumental, pois havia uma crítica positiva, e os processos se relacionavam com os momentos de estudo e reflexão.

> *A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores e as hipóteses que os professores têm sobre o ensino, a matéria que lecionam, o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a esses professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes a suas práticas, possibilitando, assim, o exame de validade de tais práticas na obtenção das metas estabelecidas. Quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, eles estabelecem seus próprios princípios pedagógicos. A reflexão oferece-lhes a oportunidade de objetivar suas teorias práticas/implícitas* (Mizukami et al, 2002, p.49).

Os estudos, quando aconteceram, tiveram o propósito de auxiliar diretamente na solução dos problemas práticos mais urgentes que se apresentavam. Estudar, da maneira como foi proposto e feito, era como que procurar soluções para as dificuldades dos planejamentos, mas uma procura orientada por autores externos, por textos teóricos, e por idéias teóricas. Além disso, procurava-se encontrar valores presentes nas práticas dos professores das três escolas e evidenciá-los para os demais. Acreditava-se que dessa maneira, as idéias eram mais bem compreendidas e aceitas do que quando vinham somente de autores externos. Quando, no coletivo geral, se refletia sobre certos aspectos contidos em experiências vividas nos momentos de planejamento, ou vistas nos relatos e apresentações, o grupo era levado a fazer descontextualizações e generalizações daquelas idéias. Estava sendo feita a tentativa de construir a teoria a partir da prática que se apresentava.

Acredita-se que os momentos de estudo foram poucos, diante das necessidades, e que a organização ainda tinha muito a ser desenvolvida. Mesmo assim, considera-se uma conquista diante do que se dispunha anteriormente, já que foi possível que os estudos fossem mais efetivos, diante da aproximação entre teoria e prática, da valorização das experimentações dos professores, da visão prática que se buscava para as teorias, e do diálogo entre os dois lados: teoria e prática. No capítulo 3 foi dito "Possivelmente se o professor tivesse acesso a uma abordagem teórica aberta, dialogal e questionadora, interligada com a prática, que ele mesmo fosse ajudando a descobrir e reconstruir, sua opinião sobre o trabalho com a teoria seria outra." Terminada a investigação do projeto CER, pode-se ver que **poucos** textos teóricos foram usados nos momentos pedagógicos. Mas o que se vê de positivo foi o despertar da curiosidade dos professores para o conhecimento. Não se pode afirmar que eles tenham passado a ler muitos textos teóricos, mas quando têm acesso a alguns textos, já sabem o que querem ali, e o que não querem (ao menos no momento), e já olham para os textos como uma possibilidade de lhes trazer ajuda. É um pequeno avanço, mas consistente. Também os trechos já citados de Freire (1996, p.46) e Imbernón (2002, p.17) afirmam que a 'formação em serviço' precisa ser feita em torno da prática (o fazer e o pensar sobre o fazer, ou, tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas...).

O professor apresenta resistências quando a coordenação da 'formação em serviço' se precipita e ´passa na frente' dele, tirando-lhe a oportunidade de compreender a situação e construir suas estratégias de ação. Ele aceita bem a interferência externa, e mesmo gosta dela, desde que esta respeite seu ritmo de pensamento, análise, e trabalho com alunos. A oportunidade de autoria rompe as resistências. Cada um aprende com os outros, e todos aprendem juntos, a partir da prática. Mesmo diante da variedade e enormidade de informações teóricas disponíveis, e das dificuldades para "dialogar com elas", da falta de uma boa formação anterior dos professores, e das dificuldades das pessoas da 'equipe gestora', mal preparadas para a orientação e coordenação da 'formação em serviço', a troca de experiências, o estudo, planejamento e acompanhamento conjuntos, levam ao desenvolvimento e aprendizado da docência.

As situações criadas deram oportunidade para que os professores aprendessem com eles mesmos. A existência de mais e melhores espaços para a comunicação e troca de experiências pedagógicas levou ao aprendizado da docência.

Assim como é muito difícil para uma criança, ao passear de automóvel, perceber por si mesma a existência e o significado do semáforo, e tudo fica mais fácil quando alguém lhe conta isso, ou simplesmente quando alguém lhe diz para olhar para aquilo, do mesmo modo, na troca de idéias entre professores, quando uns chamam a atenção dos outros para aspectos que estão observando, e nos quais acreditam, causam uma seleção nas atenções e uma aceleração na aprendizagem. Ainda que a chamada de atenção (provocação), seja para um aspecto ou uma relação **falsa**, não há problema, porque cada um, dentro de sua coerência, irá chegar às suas próprias conclusões e irá usá-las ao construir suas teorias pessoais. É como se disséssemos a uma criança que o vermelho é para os carros seguirem e o verde para pararem. Não importa que esteja errado. Isso fará a criança prestar a atenção no semáforo, que antes passava despercebido diante de tantas coisas a serem olhadas, e logo ela irá perceber que a realidade funciona no sentido contrário do que disseram.

Se quisermos um professor sujeito de sua aprendizagem permanente, e isso requer tempo e condições, devemos trabalhar para a criação dessas condições. Podemos sacrificar o que for preciso, menos a nossa vocação humana, ou a dos educadores, e a dos alunos, na convivência dentro da escola. Se quisermos nossos colegas na luta, conosco, trabalhemos para a conscientização, e no diálogo: crítico, mas amigo, justo, esperançoso. Toda a tecnologia e seus recursos devem servir ao homem e este se servir daqueles. A educação precisa ver as novas tecnologias como um potencial nessa libertação.

Para finalizar este capítulo, vejamos mais algumas falas colhidas nas escolas.

Em relação à parceria e comunidade que se formou:

> *Eu entrei na escola este ano e não gostei do projeto pedagógico conjunto. Estava acostumada a trabalhar só. Agora estou começando a gostar* (Prof. GH, anotação de declaração verbal, 30ABR03).

> *Aquele que tem poucas aulas na escola, nas reuniões pedagógicas, fica se sentindo deslocado, como se não pertencesse à escola, diferentemente do que acontecia antes!* (Coordenadora da EE-M, na reunião do [so-diretoria], 5AGO03).

> *Os professores PEB I se assustaram no início do ano, mas o agrupamento com os PEB II, nas reuniões pedagógicas, foi positivo. Eles tiveram mais estímulo. Nos HTPC puderam apoiar os outros e receberam apoio, devido às diferentes maneiras de trabalhar e competências de cada grupo* (Direção da EE-P, na reunião do [so-diretoria], 5AGO03).

O que é bom é que quando a pessoa começa a se acomodar vem outra, e a gente vai adiante (Coordenadora da EE-E, na reunião do [so-diretoria], 5AGO03).

Em relação à 'espiral da aprendizagem':

Mesmo que sejamos educadores por ideal e façamos tudo com amor e por amor, precisamos encontrar oportunidades para nos distanciarmos, para renovar-nos e podermos continuar (Direção da EE-P, em reunião do [so-diretoria], 3SET03).

Nesta semana, como estavam sem alunos, começaram a planejar os projetos que desenvolverão neste semestre, sem que fosse preciso alguém lhes pedir (Diretora da EE-E, na reunião do [so-diretoria], 5AGO03).

A avaliação dos trabalhos do primeiro semestre com troca de idéias e opiniões entre professores de diferentes áreas de conhecimento vem acontecendo nos HTPC (Diretora da EE-E, na reunião do [so-diretoria], 5AGO03).

Em relação às relações democráticas e participativas:

*Os professores estão mais abertos para falar, e para ouvir os colegas (*declaração das direções das 3 escolas, reunião do [so-diretoria], 3SET03).

Os professores citaram que os alunos estão participando com mais prazer, por causa dos Projetos (Direção da EE-P, reunião do [so-diretoria], 3SET03).

Não funcionou o nosso esquema planejado para o HTPC no primeiro semestre, e os professores estão nos cobrando isso (Diretora da EE-E, na reunião do [so-diretoria] em 5AGO03).

Em relação à rede de lideranças:

O trabalho com projetos parecia impossível e agora parece tranqüilo (Coordenadora da EE-E, na reunião do [so-diretoria] em 5AGO03).

Em relação ao desenvolvimento de projetos e aos professores PEB II temos alguns comprometidos e que buscam a nova pedagogia e os que fazem alguma coisa, mas que "enrolam", ou precisam de ajuda. Mas entendo que isso seja natural (Coordenadora da EE-E, na reunião do [so-diretoria], 5AGO03).

> *Ao alcançarem, na reflexão e na ação comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes* (Freire, 1987, p. 56)

CAPÍTULO 6 – CONCLUSÃO

Um dos objetivos deste trabalho foi mostrar que é possível construir uma escola cidadã, usando as estratégias propostas. As escolas foram capazes de criar mais situações dedicadas à **reflexão** e ao **planejamento**, reforçando as duas pernas fracas da 'espiral da aprendizagem' (do professor), e os momentos de 'formação em serviço' foram mais bem cuidados. Isso se justifica porque:

(1) foi dedicado **mais tempo** para a 'formação em serviço' e por isso as ações em aula foram mais planejadas;

(2) a organização da **'formação em serviço' foi mais bem planejada e refletida**, por ser feita em conjunto, para as três escolas, e em parceria com o pesquisador ('espiral da aprendizagem' - do formador);

(3) foram criadas condições para que o **professor** assumisse melhor o papel de **sujeito**, porque ele apresentava sua prática pedagógica, seus planos, seus desafios ou suas descobertas para o coletivo de professores, e porque era autor de suas propostas;

(4) foram criadas condições para construção de conhecimento sobre a docência (isso acontecia quando o professor podia aprender com a prática de seus colegas, além da leitura de artigos de autores reconhecidos – espiral da aprendizagem);

(5) as leituras e momentos mais teóricos foram mais contextualizados e demitificados; a 'formação em serviço' desenvolveu-se de forma integrada com a organização escolar.

(6) Os estudos e discussões de teorias pedagógicas aconteceram de forma integrada com as discussões disciplinares específicas. E, enfim, os oito princípios de Garcia (1999; item 3.1.5) foram praticados.

Outro objetivo foi a investigação das condições que favorecem, e das que se contrapõem, as bases estratégicas do projeto CER (uso cidadão das NTIC; parceria entre escolas; e atitude democrática nas relações), na busca da 'espiral da aprendizagem' (apresentações, trocas,reflexão e planejamento conjunto). Elas já foram apresentadas, estudadas e justificadas durante este trabalho. Vejamos pois, quais são.

[1] É preciso saber que a mesmice na escola é como a força da gravidade. Sempre será preciso questionar a escola, usando agentes externos e estratégias (como foram as bases do projeto CER). O esforço para a descoisificação do professor (e de todos) sempre precisará existir. Sabendo isso, a **luta** pelos tempos e situações de estudo, trabalho pedagógico e reflexão em comunidade, interna e externamente, deve caminhar dentro das tensões, e condições existentes, e da maneira que for possível, **com esperança e bom humor**.

[2] Os computadores e a internet ajudam bastante as articulações das lideranças, na busca das interações, e dos registros, da 'reflexão sobre a ação', e da descontextulização, mas ainda **há um potencial maior** a ser aproveitado. É fundamental a **costura das três vias** (pela presença real, pela internet, e por telefone), com o conhecimento e bom aproveitamento das diferenças entre elas, apropriando-se da vantagem que cada uma apresenta em relação às outras.

[3] A formação da comunidade transforma a escola. Ela é uma rede humana de relacionamentos, de interações com solidariedade e cooperação, e se forma com humildade e trabalho. Pode ser começada

por **qualquer** nó, e pela formação de pequenas teias, que sejam firmes, e bem feitas. Todos os espaços e arranjos de papéis podem servir como **começo**.

[4] No início, eu pensava que seria o Coordenador Pedagógico quase o único responsável pelo sucesso da pedagogia na escola. Era uma visão técnica e ingênua. Depois, fui percebendo que há uma rede de papéis e que o formalmente instituído não é o que acontece de fato, e também que **as pessoas se alternam nos papéis**. Até o papel do diretor pode ser exercido por outra liderança.

[5] A **liderança maior** organiza o coletivo e permite a **sinergia** mais geral e abrangente. Outras pessoas (lideranças) ajudam na gestão da escola, do ponto de vista da gestão de relacionamentos interpessoais, do ponto de vista de organização da 'formação em serviço', e de situações gerais envolvendo alunos. Mas essas lideranças só se constituem em função da atuação da liderança maior. Se a liderança maior for autoritária, essas lideranças nem se explicitam. Não emergem. Quem sustenta a auto-estima dessas lideranças, muitas vezes, são os próprios colegas: professores, mas também alunos, pais. Acontece uma prazerosa troca de energias e ajudas. Mas isso tudo só acontece se a liderança maior souber organizar e cuidar desses encontros entre as pessoas. O compromisso vai se perdendo e minguando quando a direção não dá atenção, mas ao mesmo tempo se fortalece e se multiplica quando ela cuida e apoia.

[6] A participação das pessoas de **gestão** em reflexões **em comunidade**, como na "espiral" da figura 7, leva-as a entender melhor a situação, limitações e dificuldades do professor, e aproxima o administrativo do pedagógico. Deve ser prevista uma 'formação em serviço' também para os dirigentes. Ela pode também usar uma comunidade de aprendizagem, além distinta daquela dos professores.

[7] O educador é liderança. Monta e coordena ambientes de aprendizagem cuidando da interação entre educandos e desenvolvendo novas lideranças. É natural que aconteçam tensões entre idéias e pessoas no diálogo pedagógico entre professores. Esse diálogo deve ser acompanhado e coordenado por formadores (pessoas da 'equipe gestora' e parceiros). Essas tensões devem ser vistas como oportunidades educativas, e não como problema. Para que o diálogo possa se desenvolver dessa maneira, além das relações democráticas de poder, deve também haver uma busca de solidariedade entre as pessoas, e até o cultivo de uma forma de carinho. Isso não pode ser confundido porém, com medo de evidenciar as contradições e diferenças, nem com a conivência ou o acobertamento de problemas em nome da amizade. É difícil equilibrar o confronto das diferenças e a busca da crítica rigorosa com a solidariedade e o apoio mútuo. Para isso, uma boa tática é a constante procura de aspectos positivos da ação de cada um, para serem ressaltados ao grupo, e o levantamento de questões em torno dos pontos de dificuldade, discordâncias e diferenças, procurando que se desenvolva maior conhecimento, mais atenção e observação, e até coerência em relação a eles.

Nos conflitos maiores, entre pessoas da comunidade, as lideranças devem interferir, primeiro **conversando em separado**, no presencial, com cada uma das partes, procurando ouvir e entender os pontos de vista e situações. Depois, devem buscar estruturar melhor os momentos coletivos em função disso. É preciso haver uma autoridade (solidária aos dois lados) para cuidar da liberdade, do diálogo, da justiça, da alteridade e da manutenção dos espaços de convivência em comunidade.

[8] **Confiança e Segurança** - A elaboração e colocação em público de mensagens escritas e de registros (planos ou relatos) evidenciam fragilidades e limitações dos professores ao mesmo tempo em que geram compromisso e demanda de trabalho. Assim, para estimular a aprendizagem no diálogo é preciso

cuidar da insegurança de cada um, e dos laços de confiança e solidariedade na comunidade de estudos, trabalho pedagógico e reflexão.

A segurança está ligada às competências para a elaboração de textos, ou de projetos pedagógicos. Antes de chegar ao coletivo geral, mais aberto, as pessoas podem ganhar segurança refletindo e participando de construções conjuntas, em grupos menores, e de formação por afinidade espontânea.

A construção verbal, com a interação do diálogo falado, também ajuda a ganhar segurança. Na internet, o tchet (sala de bate-papo) pode ser usado com esse papel.

A falta de confiança está ligada às críticas não construtivas, e às cobranças (de conteúdo, de trabalho, de horário, de coerência, de competência etc.). A confiança se desenvolve colocando em evidência ações positivas de cada um, com a solidariedade e com o bom humor.

[9] Algumas pessoas apresentam maior facilidade para a interação a distância do que no presencial.

[10] As situações-problema coletivas precisam ser **explicitadas no coletivo**, para dar início ao processo de busca de entendimento e solução. No item 4.1 foram expostas algumas situações e como se foi possível reverter a situação, desenvolvendo os laços de parceria entre as escolas e as pessoas. As estratégias usadas foram:

- Explicitação do isolamento
- Questionamentos, procura de caminhos e possibilidades
- Favorecimento de condições e resolução de problemas associados
- Desconstrução de mitos como por exemplo: (a) o de que não havia tempo; (b) o de que os colegas não colaboravam; (c) o de que não é possível desenvolver propostas inovadoras, e nada pode ser feito diante de alunos indisciplinados, sem motivação, sem materiais etc. Para desconstruir tais mitos, a estratégia usada foi colocar em evidência contra-exemplos ou exemplos reais e cotidianos que contradissessem os mitos.

[11] Os **professores** sentem-se **realizados** com as possibilidades de reflexão, quando feitas dentro da atitude democrática, solidária e respeitando-se as diferenças.

[12] A melhoria da organização do coletivo, para as interações (democráticas, solidárias e com alteridade), faz aumentar o **compromisso** de cada professor com a escola.

[13] Alguém precisa assumir o papel que este **pesquisador** teve no projeto CER, provocando a parceria entre escolas, as apresentações, os planejamentos conjuntos, os estudos e a reflexão, inclusive organizando os relacionamentos entre as '**equipes gestoras**' das escolas, levantando-lhes a auto-estima em alguns momentos, questionando-lhes a atitude em outros, e enfim, assumindo a postura do **educador no grupo** (libertador e não "bancário").

[14] No projeto CER, muitas coisas não funcionaram bem e outras tantas poderiam ser melhoradas. Os méritos do que se conseguiu, talvez estejam no **equilíbrio entre opostos** em cada uma das **quatro bases**. É mais ou menos como o desafio de caminhar no cume de uma montanha, sem cair para um lado ou para o outro.

Conseguiu-se o uso geral de tecnologias eletrônicas de ponta, com interações a distância, sem se subordinar a elas, com liberdade para usar e não usar, sem desvalorizar os contatos presenciais, e sem perder a visão pedagógica e humana dos relacionamentos (**base 1 – novas tecnologias eletrônicas**).

Foi possível sair do isolamento, rumo a uma cultura mais global, sem perder as identidades individuais e locais. Foi como o aproximar e distanciar da câmera, ou o contextualizar e o descontextualizar**.**

A parceria entre escolas (base 2) ajudou os educadores a aceitarem apresentar suas práticas pedagógicas. Em outro momento, quando se abriram para conhecer as práticas de colegas, abriram também a curiosidade em relação ao resto do mundo.

A mudança do valor atribuído ao diálogo, reflexão, e trabalho pedagógico, no coletivo **(base 3 – 'espiral da aprendizagem')** fez com que se conseguisse mais tempo para isso (com reorganizações internas de eventos e responsabilidades no tempo, e negociação com as autoridades do Sistema de Ensino), e um melhor aproveitamento das oportunidades de tempo (pela valorização e dedicação à organização). Essa organização foi feita sem subordinar as pessoas ao controle do tempo, ou de tarefas. Houve espaço para experimentação, criatividade, autoria e negociação. Para Freire (1992, p. 126) os oprimidos sentem um medo que às vezes paralisa a luta. É preciso então, muni-los de informações que ajudem a ver a vulnerabilidade dos opressores. Isso é tática pedagógica. Nas **C**omunidades de **E**studo, trabalho e **R**eflexão (CER), os opressores são (1) a estrutura do sistema de ensino, que prevê pouco tempo para a "espiral", e (2) o conservadorismo, que está no inconsciente de todos, e nas estruturas de trabalho, e que faz crer que a escola conteudista é mais "forte", ou melhor. O diálogo coletivo e o desenvolvimento do sentimento de trabalho em comunidade, conseguidos pela determinação (esperança, paciência, persistência e bom humor) das lideranças, organizando o coletivo conforme as espirais da figura 7, geram condições para libertação e vida escolar mais cidadã.

> *Enquanto a prática bancária implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade.* (Freire, 1987, p. 70)

Foi conseguida a articulação de lideranças num movimento de unidade do coletivo, mas com participação em quase todos os segmentos, de forma democrática e plural, respeitando-se a diversidade nas preferências, nas competências e autorias **(base 4 – relações democráticas de poder)**.

> *O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro.* (Freire, 1992, p. 118)

FINAL

Esta experiência serviu para mostrar que, mesmo diante da falta de condições em que a escola pública se encontra, é possível grandes avanços rumo à escola cidadã. Depois que as direções tiveram clareza da necessidade de mais oportunidades de reflexão, estudo, trabalho pedagógico conjunto e trocas dentro da parceria e comunidade que ser formou, essas oportunidades puderam acontecer, por meio dos Encontros e da dedicação à organização, acompanhamento e avaliação desses espaços. A auto-estima coletiva aumentou em função do comprometimento e da realização conjunta. Os professores tiveram oportunidade de realizar seus potenciais humanos, sendo autores de suas propostas, coordenadores de seus momentos de formação conjunta, comprometidos com o coletivo e companheiros dos colegas de trabalho.

Precisamos acreditar na transformação da realidade, em todos os sentidos e apesar de qualquer limite, e entrar na luta para nos aproximar dos sonhos.

Precisamos cuidar de nossa comunidade, pois com ela nos fazemos e entendemos a nós mesmos, cada dia melhor. Precisamos de uma comunidade para realizar nossos sonhos.

> *Sonho que se sonha só, é só um sonho. Sonho que se sonha junto, vira realidade* (Prelúdio, Raul Seixas).

Nestes anos pude descobrir a complexidade da escola, com a convivência de contradições, e suas tensões. Percebi melhor porque a academia reluta em aceitar lidar com a situação prática, e porque os professores relutam em aceitar lidar com as teorias pedagógicas. É porque as distâncias são grandes. Por isso é preciso haver um esforço conjunto entre Universidade e Escola (de ensino fundamental e médio). A Universidade não pode ditar o desenvolvimento daquela Escola, mas pode se aproximar, observar, se colocar no contexto, e junto com eles, descobrir o que pode ser usado, e o que pode ser feito, e até buscarem juntos ajuda externa. Para que ambos sejam sujeitos e nenhum se transforme em objeto do outro, a Universidade não pode se colocar nem como doadora, nem como ditadora. É preciso equilibrar autoridade e liberdade e caminhar junto.

Hoje a Universidade faz a 'formação inicial' dos professores da Escola (de ensino fundamental e médio), Cursos de Especialização, de Aperfeiçoamento e outros. Poderia fazer mais e melhor. Uma nova parceria entre Universidade e Escola pode acontecer. Se assim for, ambas sairão ganhando. A Universidade aprenderá a moldar e reelaborar suas teorias para que sejam entendidas e utilizáveis na realidade das Escolas que se tem. Mais do que conferir títulos, será parceira nas soluções, e no acompanhamento. A Escola (de ensino fundamental e médio) terá uma forte aliada e colaborará com sua realidade questionadora, que ajuda na verdadeira formação.

Sempre gostei de investigar a realidade e de conversar sobre minhas descobertas e hipóteses, bem como ajudar para que outros também aprendam. Neste trabalho pude desenvolver meu conhecimento a respeito de pensadores reconhecidos, e perceber como todos se articulam em rede, por meio das citações e referências que uns fazem ao trabalho dos outros. Pode parecer óbvio, mas era coisa que eu não valorizava. Isso só fez aumentar minha curiosidade em relação ao que não li, entre tantas coisas citadas pelos autores lidos. Pude conhecer melhor a complexidade da escola pública, e da 'formação em serviço' de professores. Fiz descobertas deliciosas, para mim.

Todo final é um recomeço. Assim, sinto muita vontade de recomeçar, o que é quase o mesmo que continuar. Meu sonho maior, neste momento, é pelo desenvolvimento de pesquisa semelhante, mas em equipe, com outros colegas da Universidade e compartilhando o caminhar dessa equipe com o coletivo da Universidade, recebendo questões, opiniões, sugestões. Ou seja, participar de uma equipe, que faça parte da Universidade, dê apoio a ela e seja apoiada. Por outro lado sinto necessidade de avançar mais nessa rede de interrelações com a escola e o Sistema de Ensino. Muitas são as iniciativas tomadas pelo Sistema de Ensino no sentido de interferir na pedagogia da escola. Entre elas:

- cursos de capacitação;
- oficinas pedagógicas;
- núcleo de tecnologia na educação (NRTE ou NTE);
- projetos de um dia;
- parcerias com ONGs ou Universidades;
- acompanhamento por parte dos Supervisores e Diretoria de Ensino;

Todas essas iniciativas fazem parte da 'formação em serviço' dos professores, envolvem muitas horas e pessoas, e custam bastante. Mas são iniciativas isoladas e que pouco se conhecem e se relacionam. No projeto CER também, quase não conseguimos estabelecer parcerias e intercâmbios com essas outras iniciativas. Nesse recomeçar, vejo que é preciso aproveitar toda essa energia e recursos, num esforço único e integrado.

A relação do tempo que o professor dispõe para participar da **C**omunidade de **E**studo, trabalho e **R**eflexão e do tempo que fica com alunos precisa ser melhorada, como já foi dito.

Internamente ao projeto, vejo que o uso da internet pode ser mais bem aproveitado tirando vantagem da costura entre ações presenciais e eventos e diálogos pela internet. Isso pode ser mais bem planejado e intencional, com táticas e eventos mobilizadores, motivadores e questionadores, desde o início.

Disponibilidade de equipamentos como computadores, redes, acesso fácil e rápido à internet, bem como um esquema de manutenção e atualização, são necessários.

O desenvolvimento da **confiança** e **segurança** das pessoas pode ser maior e mais bem cuidado. Podem ser organizados grupos pequenos e com afinidade espontânea (2 a 5 pessoas), nos quais os professores tenham mais empatia, intimidade e afetividade, dentro dos quais cada um estaria experimentando e ensaiando suas idéias, antes de colocá-las para o coletivo maior. A explicitação para os próprios professores, da necessidade de construção de confiança e segurança dentro dos grupos, colaboraria para que eles mesmos ajudassem a cuidar disso, e se saíssem melhor nos textos, e diálogos e registros de planos ou relatos de ação diante do coletivo maior.

Outros tipos de registro como os de voz, ou de imagem (vídeo) podem ser usados, explorados e investigados.

Pode-se explorar o uso de expressões pessoais mais subjetivas e artísticas, como esculturas, instalações, músicas e danças, no cuidado com o desenvolvimento da segurança e confiança dentro dos grupos, e no trato com a unidade deles e na tática para mobilização e interação.

Outras condições podem ser revistas. O tempo para permanência do projeto nas escolas deve ser maior. Ao menos, devemos pensar e trabalhar um pouco mais no, e para, o longo prazo, mesmo que haja mudanças no meio do percurso.

Avaliações de resultados nos alunos, mais objetivas, mas ainda abertas, ajudam e precisam fazer parte do projeto.

Podemos experimentar trabalhar com uma quantidade maior de escolas (talvez até todas as escolas de uma rede de ensino), montando grupos pequenos de escolas (3 a 7) e desenvolvendo comunidades.

Quero apresentar esta experiência para outras escolas, seus gestores, dirigentes de sistemas de ensino, colegas pesquisadores, procurando formar equipe e parcerias. Depois, um novo projeto, que aproveite todos estes ingredientes, e que junte forças maiores, para continuar na luta pela escola cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ackermann, Edith (1993). **Ferramentas para um Aprendizado Construtivo: Repensando a Interação.** Disponível em <http://www.divertire.com.br/artigos/eackermann1.htm>. Acesso em: 1MAI01. (documento apresentado Seminário "Informática e Educação: Desafios do Futuro", Nied/Unicamp).

Almeida, Fernando José de (Org.) (2001). **Educação a distância : formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem – Projeto NAVE**. São Paulo: s.n.

Almeida, Fernando José de & Fonseca Jr., Fernando M. (1999). **Aprendendo com Projetos**. Disponível em <http://www.proinfo.mec.gov.br/> (Biblioteca Virtual / Publicações).

Almeida, Maria Elizabeth B. (2003). Tecnologias e Gestão do Conhecimento na Escola. In: Vieira, A. T., Almeida, M.E.B. e Alonso, M. (org.). **Gestão Educacional e Tecnologia.** São Paulo: Avercamp.

Almeida, Maria Elizabeth B. (2002b). **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM.

Almeida, Maria Elizabeth B. (2002a). Incorporação da tecnologia de informação na escola. In: Moraes, M. C. (org.). **Educação a Distância, Fundamentos e Práticas.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, p.71 a 90.

Almeida, Maria Elizabeth B. (2000). **O computador na escola: contextualizando a formação de professores praticar a teoria, refletir a prática.** Doutorado em educação: currículo. São Paulo, PUC-SP.

Amaral, Ana Lúcia (2000). **Conflito Conteúdo/Forma em Pedagogias Inovadoras: a pedagogia de projetos na implantação da escola plural.** (http://www.anped.org.br/0403.htm) Acesso em: 2000.

Araújo, Ulisses F. (2002). **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências.** São Paulo: Ed. Moderna.

Bologna, José Ernesto (2002). Os jovens estão cada vez mais solitários. **Revista Nova Escola**. São Paulo, março de 2002. Disponível em <http://www.novaescola.com.br>

Costa, Antonio Carlos G. (2003). A elite que deseduca. **Revista Educação.** São Paulo, edição 70. Disponível em <http://www.revistaeducacao.com.br>.

Delors, Jacques (2001). **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo, Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO

Demo, Pedro (2000). **Teoria e Prática do Projeto Pedagógico.** São Paulo: Instituto Ayrton Senna. Disponível em <http://www.escola2000.org.br> (Biblioteca Virtual) Acesso em: 24MAI03.

Fagundes, Léa da C.; SATO, Luciane S. & MAÇADA, Débora L. (1999). **Aprendizes do Futuro: as inovações começaram.** Disponível em <http://www.proinfo.mec.gov.br/> (Biblioteca Virtual / Publicações).

Freire, Fernanda M. P. & Prado, Maria Elizabette B. (1999). Projeto Pedagógico: Pano de Fundo para a Escolha de um Software Educacional. In: J. A. Valente (org.) **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: NIED - UNICAMP, p. 111-129.

Freire, Fernanda M. P. & Prado, Maria Elizabette B. (1996). Professores construcionistas: a formação em serviço. In: **Anais do III Congresso Iberoamericano de Informática Educativa Barranquilla**, Colômbia. Disponível em <http://phoenix.sce.fct.unl.pt/ribie/cong_1996/>. Acesso em: 10JUL99.

Freire, Paulo (2000). **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Ed. UNESP.

Freire, Paulo (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. (7ª edição).

Freire, Paulo (1992). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1987). **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. (a primeira edição é de 1970 e foi consultada uma cópia da 21ª edição).

Freire, Paulo (1980). **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Moraes.

Gadotti, Moacir (2001). Projeto Político-Pedagógico da Escola. In: **Autonomia da Escola: princípios e propostas** / Moacir Gadotti & José E. Romão (orgs.) – 4. ed. – São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire.

Gadotti, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio (2001). Escola Cidadã. In: **Autonomia da Escola: princípios e propostas** / Moacir Gadotti & José E. Romão (orgs.) – 4. ed. – São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire.

Gall, Norman (2002). Lula, o educador. **Jornal "O Estado de São Paulo"**. São Paulo, dia 1DEZ02.

Garcia, Carlos Marcelo (1999). **Formação de Professores para uma Mudança Educativa.** Porto: Porto Ed.

Garcia, Carlos Marcelo (1995). A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote.

Garcia, Marisa (2003). **A formação contínua de professores no HTPC: alternativas entre as concepções instrumental e crítica.** Tese de doutorado. São Paulo: PUC/SP.

Garcia, Marisa (1995). **Coordenação Pedagógica: ação, interação, transformação.** Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-SP.

Garcia, Regina L. (2001). **Novos olhares sobre a alfabetização.** São Paulo, Ed. Cortez.

Garrido Elza (2000). **Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador.** São Paulo: Loyola

Gómez, Angel P. (1995). O pensamento prático do professor. In: Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote.

Hernández, Fernando (1998). **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre, ArtMed.

Hernández, Fernando; VENTURA, Montserat (1998). **A organização do currículo por projetos de trabalho.** 5a ed. Porto Alegre: Artmed.

Imbernón, Francisco (2002). **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez.

Luck, Heloisa (1996). A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. In: FINGER, Almir P. **Educação: caminhos e perspectivas.** Curitiba: Champagnat.

Maranhão, Magno A. (2003). Condições de trabalho atrasam melhoria do ensino. **Jornal "O Estado de São Paulo"**. São Paulo, dia 15JAN03.

Militão, Jair (2003). **Como fazer trabalho comunitário**? São Paulo: Paulus.

Mizukami, Maria da Graça Nicoletti; Reali, Aline M.M.R.; Reyes, Cláudia R.; Martucci, Elizabeth M.; Lima, Emília; Tancredi, Regina M. S. P. & Mello, Roseli R. (2002). **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFScar.

Moraes, Maria Cândida (1997). **O paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papirus.

Moreto, Julio Antonio (2002). **A educação continuada do diretor da escola : avaliação da política implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no período de 1994 a 2000.** Campinas, SP: [s.n.]. Disponível em <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/sbu/>. Biblioteca Digital da UNICAMP – Acesso em 20AGO03.

Morin, Edgar (2001). **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez.

Nóvoa, Antônio (1995). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote.

Papert, Seymour (1994). **A máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática.** Porto Alegre: Artes Médicas.

Papert, Seymour (1985). **Logo Computadores e Educação.** São Paulo: Brasiliense.

Peixoto, Adão J. (1995). Divisão do trabalho pedagógico e alienação. **Nuances.** Campinas, vol. 1, n. 1, p. 43. (Síntese da dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUCCAMP, 1991).

Peña, Maria de Los Dolores Jimenez (1999). **Formação continuada de professores na escola: o desafio da mudança a partir da avaliação da aprendizagem**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC/SP.

Piaget, Jean (1975). **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense

Piaget, Jean (1972). **A epistemologia genética.** Petrópolis: Vozes

Prado, Maria Elizabette B. B. & Valente, José Armando (2002). A Educação a Distância Possibilitando a Formação do Professor. In: Moraes, M. C. (org.). **Educação a Distância, Fundamentos e Práticas.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, p.27 a 50.

Romão, José Eustáquio (2001). Gestão Democrática do Ensino Público. In: **Autonomia da Escola: princípios e propostas** / Moacir Gadotti & José E. Romão (orgs.) – 4. ed. – São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire.

Romão, José Eustáquio & Padilha, Paulo R. (2001). Planejamento Socializado Ascendente na Escola. In: **Autonomia da Escola: princípios e propostas** / Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.) – 4. ed. – São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire.

Sacristan, J. G. (1999). **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: ArtMédicas.

Santos, Boaventura de S. (2000). **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez.

Santos, Lucíola (2001). A democracia começa na sala de aula. In: **Guia de Estudo 2**, Democracia na escola. Belo Horizonte: PROCAD, SEE-MG, p. 13-24

São Paulo (1992), Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Documento. **Projeto Gênese: a informática chega ao aluno da escola pública.**

Saul, Ana Maria (2001). A criação de cursos de EAD para ambientes colaborativos de aprendizagem: uma avaliação do processo. In: Almeida, F. J. (Coord.) **Projeto Nave. Educação a distância. Formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem.** São Paulo: [s.n.].

Schön, Donald A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote.

Teixeira, Lúcia H. G. (2001). Informação e comunicação entre segmentos da escola democrática. In: **Guia de Estudo 2**, Democracia na escola. Belo Horizonte: PROCAD, SEE-MG, p. 47-58.

Valente, José Armando (2002a). A 'espiral da aprendizagem' e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. (Ed.). **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem.** São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, p. 15 a 37.

Valente, José Armando (2002b). Repensando as situações de aprendizagem: o fazer e o compreender. **Artigo Coleção Série Informática na Educação** - TVE Educativa, Salto para o Futuro, exibido em 26SET03. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto>

Valente, José Armando (2001). Uma alternativa para a formação de educadores ao longo da vida. **Revista Pátio**. Belo Horizonte, Ano V, n. 18, AGO/OUT 2001.

Valente, José Armando (1999a). Informática na Educação no Brasil: Análise e Contextualização Histórica. In: J. A. Valente (org.) **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: NIED - UNICAMP, p. 1-27. Disponível em <http://www.proinfo.mec.gov.br/> (Biblioteca Virtual / Publicações).

Valente, José Armando (1999b). Mudanças na Sociedade, Mudanças na Educação, o Fazer e o Compreender. In: J. A. Valente (org.) **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: NIED - UNICAMP, p. 29-48. Disponível em <http://www.proinfo.mec.gov.br/> (Biblioteca Virtual / Publicações).

Valente, José Armando (1999c). Análise de diferentes tipos de software usados na educação. In: J. A. Valente (org.) **O Computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, p. 89-110. Disponível em <http://www.proinfo.mec.gov.br/> (Biblioteca Virtual / Publicações).

Valente, José Armando (1999d). Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In: J. A. Valente (org.) **O Computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, p. 131-156. Disponível em <http://www.proinfo.mec.gov.br/> (Biblioteca Virtual / Publicações).

Valente, José Armando (1993). **Computadores e Conhecimento: repensando a educação.** Campinas : UNICAMP/NIED.

Valente, José Armando (1991). **Liberando a Mente: Computadores na Educação Especial.** Campinas, SP: Gráfica Central da UNICAMP.

Valente, J.A., Prado, M.E.B.B.P. & Almeida, M.E.B. (Org.) (2003). **Educação a distância via internet**. São Paulo: Avercamp.

Valente, José Armando & Valente, Ann B. (1988). **Logo Conceitos e aplicações; São Paulo: McGraw Hill.**

Vallin, Celso (2003). O desenvolvimento humano e a internet. Em J.A. Valente & M.E.B. Almeida & M.E.B.B. Prado (org.). *Educação a distância via Internet.* São Paulo, Avercamp. p. 111-129.

Vallin, Celso (2001a). **Projetos**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna. Disponível em <http://www.escola2000.org.br> (Biblioteca Virtual) Acesso em: 24MAI03.

Vallin, Celso (2001b). **O aprender coletivo e o ciclo de depuração**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna. Disponível em <http://www.escola2000.org.br> (Biblioteca Virtual) Acesso em: 24MAI03.

Vallin, Celso (1998a). **Como usar o computador na escola.** São Paulo: Ed. Moderna. <http://www.moderna.com.br/artigos/tecnologia/0006/>. Acesso em 26SET03.

Vallin, Celso (1998b). **Como implantar a informática na escola.** São Paulo, Moderna. <http://www.moderna.com.br/artigos/tecnologia/0007/>. Acesso em 26SET03.

Vallin,Celso; Ferro, M.Helena; Hinckel, Gilvane & Morales, M.Teresa (1995). **Logo e Tangran: Um Brinquedo Matemático.** Revista Brasileira de Educação Matemática. n. 5 São Paulo: SBEM.

Vallin, Celso; Lé, Elaine S.; Lima, Joarna D'arc M.; Oliveira, Mônica D. & Duarte, Selma O. D. (1999). **Projeto CPI (estudo de Conflitos entre Povos via Internet no Ensino Médio) -** Anais do XIX Congr. Nac. da Soc. Bras. de Computação; Rio de Janeiro: EntreLugar

Veiga, Irma P. A. (1998). Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. Em: Veiga, I. P. A. (org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus.

Villas Boas, Benigna M. de F. (1998). O projeto político-pedagógico e a avaliação. Em: Veiga, I. P. A. (org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus.