



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EQUIPA:
UM COLETIVO DOCENTE REFLEXIVO E TRANSFORMADOR
NA ESCOLA PÚBLICA

Tatiana Schuhl dos Santos

São Leopoldo
Outubro de 2008.

TATIANA SCHUHL DOS SANTOS


***EQUIPA:
UM COLETIVO DOCENTE REFLEXIVO E TRANSFORMADOR
NA ESCOLA PÚBLICA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleoni B. Fernandes

São Leopoldo

Outubro de 2008.



***Ela está no horizonte
Aproximo-me dois passos
Caminho dez passos
E o horizonte fica dez passos mais longe
Por muito que eu caminhe, nunca alcançarei
- Para que serve a UTOPIA?
Serve para isso
Para fazer caminhar***

Eduardo Galeano

***O que faz a estrada?
É o sonho
Enquanto a gente sonhar
A estrada permanecerá viva
É para isso que servem os caminhos
Para nos fazerem parentes do futuro***

Mia Couto

AGRADECIMENTOS

Nossa vida é uma grande estrada, que nos leva sabe-se lá onde. Em cada etapa desta longa caminhada, que é nossa existência, convivemos com grupos e pessoas diferentes. Vivemos primeiramente em família e depois, ainda na infância, aprendemos a fazer amigos na rua e na escola. Um pouco mais tarde aprendemos a conviver num grupo de trabalho com pessoas que não escolhemos, mas que podem se tornar amigas, ou mesmo uma outra família.

Cada grupo é diferente, e dentro de cada um desses grupos cada pessoa tem suas próprias características, seu jeito de ser, de ver o mundo e de conviver com o outro, ou seja, seus próprios caminhos. São os diferentes caminhos que tornam mais ricas nossas vivências de ser e estar no mundo. Cada pessoa que passa (ou que fica) contribui para nos tornar aquilo que somos e para potencializar aquilo que podemos ser.

Assim, aproveito este espaço para agradecer a todos os grupos de pessoas que, de uma forma ou outra, contribuíram para que eu chegasse até este momento de minha vida, cruzando ou permanecendo em meu caminho. Se estou podendo concretizar um sonho, se estou dando mais um passo rumo a minha realização, é porque minha família de nascimento, meus amigos e amigas, minhas professoras da infância, da faculdade e do próprio mestrado, minha orientadora, minhas colegas da escola Guido Lermen, e principalmente meu marido e meus filhos, colocaram luz à frente, retiraram pedras nas quais eu poderia tropeçar, ou mesmo colocaram algumas barreiras para que eu me fizesse mais forte nos momentos em que fosse necessário andar só.

Se não há palavras suficientes para agradecer a cada um, deixo a todos um pensamento de Charles Chaplin:

Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo refletir sobre os processos envolvidos na construção de uma equipa docente de uma escola pública e organizada em ciclos de formação, da rede municipal da cidade de Lajeado-RS. Busca compreender as relações entre docentes que se dão no âmbito da escola, quais as negociações, concessões e atribuições que se fazem presentes mediante a constituição de um coletivo, e que podem tornar a escola um espaço dinâmico, porque constituído de pessoas que discutem, lêem, sonham e lutam por uma escola transformada e transformadora.

A realidade da escola na atualidade, considerada por muitos como um espaço em crise e que tem urgência de transformar-se, é o ponto de partida desta viagem rumo à constituição da equipa docente, viagem que passa também, necessariamente, por outras paragens, sendo uma delas a escola reflexiva ou aprendente .

A pesquisa envolveu sete professoras da escola, em encontros individuais e também em um encontro coletivo, e trouxe para a análise pontos nevrálgicos da relação na equipe de professoras. Surgiram daí algumas dimensões importantes na constituição da equipa:

- a conscientização e o protagonismo: quando o grupo docente, desvelando sua realidade e a realidade que o cerca, posiciona-se política e eticamente no sentido de anunciar um novo tempo, que requer luta e assunção de novos parâmetros de ser, conviver e fazer na educação.

- a formação continua e o espaço reflexivo centrado na escola: quando a escola torna-se espaço de trabalho e formação, possibilitando ao grupo docente a reflexão como estratégia para enfrentar a complexidade cotidiana e as incertezas, mobilizando saberes e potencializando novos modelos de equipe.

- a inovação e a mudança: quando o desejo de mudar baseia-se em inovações concretas que possibilitam, ou até exigem, uma tomada de posição, uma ruptura, uma transformação, potencializando o profissionalismo interativo.

- a liderança: quando existe uma força que une, uma influência que valoriza a individualidade de cada um e alicerça, de maneira flexível e sensível, o comprometimento do todo para com um objetivo comum, estimulando a colaboração e o desenvolvimento coletivo.

Autores como os portugueses António Nóvoa, Isabel Alarcão e José Pacheco, os brasileiros Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, além de Michael Fullan e Andy Hargreaves, Pérez Gomes e Norbert Elias, constituem as principais referências teóricas deste estudo.

Palavras-chave: equipes pedagógicas, formação contínua, escola reflexiva .

ABSTRACT

This present study has for aim to reflect about processes involved in the construction of a teaching staff of a public school and organized information's cycle, of the municipal network of the city of Lajeado-RS.

The study goes for understand the relationships among teachers in the environment school, which are the negotiations, concessions and attributions that are present by the constitution of a collective, and can do the school a dynamic area, because it is constituted of people who talk over, read, dream and fight for a transformer and transformed school.

Currently, the reality of school considered for many as a space in crisis and that has urgency to be transformed is the started point of this journey towards the organization of the teaching staff, journey that also pass, necessarily, through other places, being the reflexive school one of them.

The research involved seven teachers at the school, in individual meetings and also in a collective meeting, and it brought some nerve points to the relation of the staff of teachers. Appeared from there some important measurement of the constitution of the staff, as the conscientious ness and the protagonism, the continual formation centred in the school, the innovation and the change and the question of leadership.

Authors such as the Portugueses Antonio Nóvoa, Isabel Alarcão and Jose Pacheco, the Brazilians Paulo Freire, and Carlos Rodrigues Brandão, besides Michael Fullan and Andy Hargreaves, Pérez Gómez and Norbert Elias, are the main theoretical references of this study.

Key-words: pedagogic staff, continual formation, reflexive school.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	008
2. ORIGEM DO DESEJO DA PARTIDA.....	011
2.1 Assumindo a trajetória	012
2.2 A crise da escola contemporânea.....	018
2.3 A relação indivíduo x coletivo	028
2.4 Todo coletivo docente é uma equipa?.....	034
3. O FAZER E O REFAZER DO CAMINHO.....	044
3.1 No labirinto da pesquisa.....	045
3.2 Apresentando a escola.....	048
3.3 Apresentando as interlocutoras	052
3.4 Etapas da Pesquisa.....	054
4. REGRESSO E CONSCIÊNCIA DA ETERNA VIAGEM.....	057
4.1 Primeira dimensão: A conscientização e o protagonismo.....	059
4.2 Segunda dimensão: A formação continuada e o espaço reflexivo centrado na escola	066
4.3 Terceira dimensão: A linha tênue entre a inovação e a mudança.....	077
4.4 Quarta dimensão: A liderança.....	086
4.5 Paradoxos: Ser ou não ser, eis a questão.....	093
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
5.1 Uma última metáfora	103
6. REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS.....	105

1. APRESENTAÇÃO

Iniciei o Mestrado imbuída do desejo de saber mais, pois algumas coisas me *angustiavam*. Mesmo após ter cursado a Licenciatura em Pedagogia e também ter feito um curso de especialização na área de alfabetização, ainda me sentia perplexa diante da realidade da escola. Os conflitos que surgiam todos os dias no meu fazer pedagógico e de minhas colegas despertavam minha atenção, mas principalmente, muito me instigava compreender as reações a estes conflitos e as relações entre os docentes neste espaço tão cheio de possibilidades que é a Instituição Escolar.

O Mestrado projetou-se como possibilidade de avançar, de clarear minhas próprias perguntas e de poder compreender melhor aquilo que para mim parecia estar envolto pela poeira da estrada, impossibilitando uma visão clara do caminho à frente.

Confesso que, ao iniciar o processo da pesquisa e elaborar o projeto, ainda estavam muito fortes em mim algumas concepções prévias, e foi delas que parti, guiando-me pela idéia de que uma equipa pedagógica só se constitui em um espaço reflexivo. Daí surgiu o título provisório: *Os espaços de reflexão coletiva e a constituição da equipa docente*.

Minha intenção primeira era compreender de que maneira os processos de reflexão coletiva que se dão na escola contribuem para a consolidação de uma equipa docente, pois acredito que a escola é local privilegiado para a formação e transformação, não só dos alunos, mas também para os próprios professores que nela

atuam. Pensar sobre os professores, seus processos de reflexão, de interação, de ação e de transformação só me parecia possível se eu pensasse também em coletividade, em grupo, ou como falamos na minha escola, em Equipa. Os dois eixos estavam fortemente entrelaçados.

Posso antecipar que ao objetivar compreender a equipa pedagógica pelo viés da reflexão coletiva, acabei por aprender que os percursos de uma reflexão, que é o caso desta dissertação, coletiva, porque feita com outras pessoas, nos levam por caminhos impossíveis de prever. Talvez eu quisesse começar pelo destino, esquecendo-me de organizar as malas da viagem...

Além disso, sempre tive consciência de que a escola não é uma Instituição isolada do mundo que a cerca. Por isso, num momento histórico de incertezas (Morin, 2001), em que se delineia uma crise de paradigmas (Santos, 2003) não poderia deixar de fazer uma análise sobre o modo como esta afeta a escola. O todo não é simplesmente a soma das partes, e analisar as partes isoladamente não nos leva, ao final do processo, ao entendimento perfeito da totalidade, pois a mágica da vida humana está nas relações construídas entre as partes. Se a escola é um quebra-cabeça instigante, ao mesmo tempo é também peça chave de um quebra-cabeça ainda mais complexo: a própria sociedade.

Desta forma apresento esta dissertação em três blocos distintos que fazem parte de uma mesma viagem, de uma mesma trajetória:

- Origem do desejo da partida: Neste bloco apresento minha origem de estudos e também algumas considerações teóricas presentes em meu projeto de qualificação e que foram importantes para guiar meus passos subseqüentes: teço considerações sobre a crise na sociedade e na escola nos dias de hoje, sobre as relações entre indivíduos e coletivo e sobre a necessidade de uma escola reflexiva. De novo, neste bloco, apresento algumas considerações em torno do termo equipa, a fim de tornar mais clara a compreensão sobre meu objeto de estudo.

- O fazer e o refazer do caminho: Nesta parte apresento minhas interlocutoras, a realidade da escola pesquisada, o planejamento e a concretização da pesquisa, ou seja, os caminhos que foram pensados inicialmente, e aqueles que se projetaram a partir da banca de qualificação, das entrevistas, das leituras, das conversas com a

orientadora e dos meus momentos de reflexão e de organização de tudo isso até chegar a um novo caminho a ser trilhado, um retorno carregado de novas questões.

- O regresso e a consciência da eterna viagem: Os últimos capítulos têm o intuito de apresentar minha compreensão sobre a equipa docente a partir das leituras realizadas, das entrevistas e também de meu afastamento e reaproximação do lócus de pesquisa, articulando empiria e teoria. A história da escola é analisada sob o ponto de vista das professoras interlocutoras, que revelam algumas dimensões que possibilitam a constituição de uma equipa pedagógica.

Por fim, algumas considerações reforçam a idéia de que a pesquisa não responderia a todas as minhas perguntas, já adianto que com certeza, mais uma vez, terei que me colocar na estrada.

CAMINHOS...CAMINHOS
Jenário de Fátima

Caminhos que se foram e vieram
Caminhos em que andei, andarilhei
Caminhos que por certo ainda me esperam
E por certo caminhos que ainda irei.
Sei bem! Estes caminhos muitos eram
Apenas uns atalhos e desviei,
Porém estes desvios só me deram
A certeza de que pouco ainda andei.
Andar preciso mais é o que sinto,
Mesmo que hajam escarpas e ladeiras
E mesmo em intrigantes labirintos.
Talvez andando assim, eu veja indício
(Por mais que tenha a vista nevoeira)
De quando é uma reta ou precipício!

2. ORIGEM DO DESEJO DA PARTIDA

Neste primeiro bloco, apresento a releitura de alguns capítulos já apresentados no Projeto de Qualificação, e considerados essenciais por serem meu ponto de partida e o referencial que embasou a pesquisa.

Tenho, primeiramente, o objetivo de mostrar quem sou, o que me constitui como ser humano, como professora e como pesquisadora. Assim apresento minha origem de estudos, a fim de clarear como cheguei ao ponto de vislumbrar a pesquisa de Mestrado como uma forma de abrandar minhas angústias.

Em seguida, apoiada em reflexões sobre minhas vivências na escola, e também com o auxílio de referencial teórico, teço algumas considerações sobre a crise na sociedade, resultado de mudanças rápidas em todos os setores, e da evolução científica e tecnológica, e que, conseqüentemente tem seus reflexos na escola. Por isso a escola, não sendo alheia a sociedade, mas parte dela, também apresenta fragilidades cada vez mais evidentes.

Reapresento o capítulo que reflete sobre a relação indivíduo X coletivo, por concordar com Arroyo (2000, p.19) quando diz que "{...} ainda a escola gira em torno dos professores, seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam".

Ainda neste mesmo bloco trago a idéia de equipa, elemento estruturante das análises posteriores.

2.1 ASSUMINDO A TRAJETÓRIA

Minha trajetória profissional e acadêmica está intensamente ligada à minha trajetória pessoal, sendo para mim impossível separá-las, pois os eventos profissionais, acadêmicos e pessoais, aparentemente desligados, estão todos eles ligados por um tênue e complexo fio, o fio da vida.

“Às vezes, nós é que não percebemos o ‘parentesco’ entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de ‘soldar’ conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros”. (FREIRE, 1992, p. 19)

Somos seres históricos, culturais, políticos, sobretudo sociais, no meu caso ainda há, entrelaçada, uma profunda inquietação pedagógica. Estas características acarretam uma reflexão encharcada do convívio no meio cultural, na relação com as mais variadas pessoas, no desenvolvimento histórico que é presenciado e vivido, resultado este do que já foi vivido antes e, com certeza, processo de criação do que há de vir. E refletir sobre o que, ao mesmo tempo em que me deixa perplexa, inquieta e incompleta, é também o que me constrói como o ser humano. Como bem expressa Santos (2001, p.17): “Os desafios, quaisquer que eles sejam, nascem sempre de perplexidades produtivas”.

Ao retomar minhas vivências, considero importante evocar alguns *fragmentos de lembrança* que podem, se não explicar, pelo menos clarear meu caminho até aqui.

2.1.1 Minhas Professoras

Não sou professora por ter um dom. Também não sou professora por ter sonhado com altos salários, tranqüilidade e status social. E, muito menos, tornei-me professora por um sonho de infância, romantizado por uma política de encaminhamento da mulher a este tão *gratificante serviço* às futuras gerações. Não sendo nada disso, muitas vezes já me perguntei como me tornei o que sou, o porquê de estar nesta profissão e não em outra, e principalmente, muitas vezes me pergunto por que tanta angústia, tanta indignação, e tanta paixão, quando eu poderia simplesmente ir trabalhar e voltar para casa e pronto.

Goodson (in: NÓVOA, 1992), através de seu trabalho com histórias de vida dos professores constatou que uma das características comuns nas narrativas é o

aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno, desenvolvendo provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável e possivelmente a escolha do próprio curso.

Talvez, no meu caso, o processo todo também tenha se iniciado bem antes do dia em que coloquei os pés na sala de aula do Curso Normal. Talvez, lá pela minha segunda série, já tenha sido plantada a primeira sementinha da paixão pela profissão de professora, mesmo que tenha demorado muitos anos para que ela brotasse. Neste ano tive uma professora especial, chamada Marilene Bagatini, que tinha a estranha mania de elogiar os alunos em tudo! Até hoje a encontro na rua e ela jamais deixa de me dar um abraço e me dizer algo carinhoso, como se eu ainda fosse aquela menininha que precisa de um incentivo para continuar... Por vezes penso se ela não tem uma bola de cristal...

Na 4ª série tive uma professora, chamada Eli Fabris, que leu para minha turma o livro *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon. Ficou para mim a história e a maravilhosa experiência de esperar uma semana inteira para ouvir as próximas peripécias do menino. Além de minha mãe, que me dava livros em ocasiões especiais, foi ela quem me mostrou o enorme prazer de aprender lendo. E, talvez a força daquela fábula em especial, tenha me feito, já naquela idade, querer mudar o mundo como o menino Tistu conseguiu fazer.

Ainda no Ensino Fundamental tive uma professora de História, chamada Clarice Tomasi, que dava as aulas mais fascinantes, pois ela me fazia viajar com as histórias e histórias que contava, que ficavam pertinho, pertinho, mesmo que tivessem acontecido muito longe e há muito tempo.

Mesmo não recordando claramente tudo sobre estas professoras da minha infância, sei o porquê de me lembrar delas e sei porque sinto uma sensação boa ao pensar nelas. Penso nelas pelo que elas representam para mim hoje, que sou também uma professora e não pelos conteúdos que comigo desenvolveram. Cada uma delas deu a sua contribuição para que eu acreditasse na prática docente, que é possível ensinar com prazer, fazendo da escola um local de transformação e de *gestação de futuros comprometidos*¹. As características destas professoras que, enquanto aluna me

¹ Cortella (2004, p.158) define o educador como um “partejador de futuro”.

marcaram, talvez sejam ainda hoje, algumas das quais considero fundamentais à prática docente.

2.1.2 O Magistério

Fiz o Curso Normal porque minha mãe queria ver uma filha professora, afinal, como ela dizia, “era um trabalho fácil, de meio turno, com três meses de férias e se o salário não fosse tão bom, com certeza iria melhorar, pois mais dia, menos dia, a profissão seria valorizada”. Hoje em dia ela já não faz mais o mesmo discurso, pelo menos não na minha presença.

Durante os três anos em que estive nas classes do Curso Normal, aprendi muito, porém bem menos do que poderia se houvesse de minha parte maior maturidade. Além disso eu ainda não trabalhava, e isto fez toda a diferença, pois a obrigação de estar ali, aliada ao fosso profundo entre teoria e prática, fizeram de mim uma estagiária “mediana”, conforme o conceito de minhas professoras da época.

Quase tudo o que aprendi foram teorias superficiais e um rol de atividades e técnicas específicas para cada conteúdo, em cada série, que eu pudesse vir a trabalhar. Talvez, para o momento da vida e da profissão em questão, aquelas fossem as ferramentas realmente mais adequadas para os primeiros passos dentro deste mundo complexo que é a educação, mas, ao final, tudo o que tinha em mãos eram aulas prontas e objetivos pré-fabricados.

Durante o estágio eu ainda não sabia o que queria, e talvez pela forma como o trabalho era realizado e por eu não saber fazer diferente, ele já sinalizava que não era aquilo que eu queria fazer. E para provar para minha mãe o quanto ela estava errada, resolvi iniciar o curso de Ciências Contábeis. Mas qual não foi minha surpresa quando, diante de uma aula de pura Matemática Financeira, eu ficava pensando nos meus alunos e em como poderia trabalhar este ou aquele conteúdo de forma mais interessante, ou para que entendessem melhor.

Até que um dia o professor parou ao meu lado, olhou minhas anotações e perguntou: Menina, o que você está fazendo aqui? Nem preciso dizer que larguei o curso na hora.

2.1.3 A Pedagogia

No segundo semestre de 1995, iniciei o curso de Pedagogia, ainda não muito convicta de minha escolha, mas consciente de que a escolha era minha. Em 1996 assumi meu primeiro concurso em Escola Municipal, uma escola de periferia, sendo ao mesmo tempo auxiliar de educação infantil em Escola Particular. Foi nesta época que pude, finalmente, ver um caminho se delineando a minha frente. Já naquela época não conseguia entender como realidades tão próximas podiam ser tão diferentes.

Durante os seis anos em que passei na Universidade à noite, e ao mesmo tempo em contato direto com a escola durante o dia, tudo começou a se transformar para mim, percebi que não poderia jamais estar em outro lugar, que aquele era o meu lugar.

Neste período também tive também alguns professores que, ou pelo que ensinavam, ou por sua postura, novamente me fizeram refletir. O professor Mauro Soares, que nas aulas de Filosofia trazia idéias marxistas e falava sobre a realidade, despertou em mim uma certa inquietação, e a professora Marlise Grassi, com sua afetividade e seu conhecimento pedagógico, configurou um perfil de professora que eu almejava um dia ser.

2.1.4 A Escola

Aprender um pouco da teoria no Curso de Pedagogia só foi possível por eu estar, ao mesmo tempo, dentro da escola. A oportunidade que tive de trabalhar na escola mais *pobre* da cidade e ao mesmo tempo na mais *rica*, foram para mim fundamentais ². As contradições não só na estrutura física, mas nas condições de vida dos alunos e em suas expectativas de futuro me mostraram o quanto o mundo, feito pelas pessoas, pode ser injusto. Além disso, a tranquilidade de lidar com os alunos e suas potencialidades, e com as professoras e suas concepções, na escola particular era inversamente proporcional à dificuldade de lidar com isto na pública, enquanto que as relações de poder existentes na escola privada eram bem mais evidentes e, ao mesmo tempo, também mais *camufladas*.

² Uso os termos pobre e rica para melhor caracterizar a situação financeira das escolas citadas e não para remeter a interpretações sobre qualquer outro aspecto possível.

Sendo meu primeiro trabalho, e sendo também meu espaço de reflexão acerca do que aprendia à noite, estas escolas e as pessoas que nelas trabalhavam foram também constituidoras do que sou hoje. Além das professoras que tive, agora as professoras colegas também passariam a desempenhar importante papel na elaboração e reelaboração de meu ser, pensar e fazer na profissão. Mas além das colegas, também os alunos, principalmente os da escola pública, com seus conflitos, com sua agressividade e sua amorosidade muito me ensinaram, pois cada dia era um desafio a ser vencido.

Em 1998 tive que mudar de escola e a única vaga existente era na Escola Guido Lermen. Naquele momento jamais poderia imaginar o quanto esta escola significaria para mim. A *Guido* tornou-se, com o passar dos anos, não só o meu local de trabalho, mas um verdadeiro lócus de crescimento, de aprendizagem, de luta por melhores condições de trabalho e de aprendizagens para os alunos.

Sempre acreditei que a escola pudesse mudar o mundo³, mas nunca fui tão ingênua a ponto de pensar que fosse um trabalho de um dia para o outro. Quando a escola passou a trabalhar com a estrutura de ciclos de formação, em meu coração senti que talvez este processo estivesse se iniciando.

2.1.5 Os ciclos de formação e a direção da escola

Aproximei-me da proposta de Ciclos de Formação quando, em 2000, a escola em que trabalho decidiu implantá-la e nós, professoras, fomos *convidadas* a assistir um curso oferecido pela Secretaria de Educação, a fim de conhecer alguns aspectos da proposta, tendo a oportunidade de nos adaptar ou então de nos transferirmos. Muitas professoras, com o passar dos anos, foram deixando a escola, e outras, como eu, foram se apaixonando por esta nova forma de fazer a escola.

Em 2002 tivemos a oportunidade de participar de mais um curso, organizado pela mantenedora, com as demais escolas de ciclos do município. Por já estarmos vivendo o processo de mudança, desta vez, sentimo-nos todas imbuídas de real desejo de aprender. Todas nós, professoras ansiosas por trocar informações com as professoras das outras escolas. E após quase três anos de trabalho, chamando-nos a

³ Hoje já sei que não pode, pelo menos não sozinha, e não antes dela própria mudar.

nós mesmos de escola ciclada, percebemos, com decepção, que em muitos aspectos, continuávamos escola seriada. Acreditávamos que a diferença eram alguns recursos a mais. Eu mesma não acreditava no que fazia.

Por outro lado, após esta tomada de consciência, pude construir alguns conceitos e antever alguns futuros nos quais até hoje acredito. A reflexão sobre nossas práticas, junto às outras escolas, nos fez investir em novas práticas e em novos estudos.

Este talvez seja o primeiro momento de reflexão coletiva que mexeu comigo. Acredito que pelo fato de eu estar vivendo intensamente todas as palavras que teoricamente ouvimos e discutimos.

A partir de 2003, implantamos várias modificações na estrutura organizacional do tempo e do espaço em nossa escola, tivemos conquistas relacionadas ao Complexo Temático, aos relatórios descritivos e ao trabalho por projetos.

Em 2004, novamente tivemos um momento de encontro entre as escolas de ciclos do município, com a presença da professora Jaqueline Moll, e também refizemos documentos importantes para a escola: Regimento, Projeto Político Pedagógico, Planos de Estudos. Assim, voltamos a olhar para dentro de nós mesmos, pensando a escola que temos e a escola que queremos.

“Na história temos visto com freqüência, infelizmente, que o possível se torna impossível e podemos pressentir que as mais ricas possibilidades humanas permanecem ainda impossíveis de se realizar. Mas vimos também que o inesperado torna-se possível e se realiza; vimos com freqüência que o improvável se realiza mais do que o provável; sabemos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável”.
(MORIN, 2001, p.92)

No processo de mudança da escola, não poderia imaginar o quanto eu mesma mudaria, o quanto aprenderia sobre as relações de poder e de política, e o quanto perderia da ingenuidade que tinha até então. Pude compreender que os *problemas* não são apenas os alunos *rebeldes e indisciplinados*, mas também algumas professoras que, não sendo neutras, se julgam assim, e principalmente as relações de poder entre escola e mantenedora, a falta de recursos financeiros, a vontade de fazer tantas coisas, mas esbarrar em tantas outras. Também aprendi a importância de olhar o cotidiano de

uma outra forma, podendo analisar minha própria docência de um outro ângulo, através da docência de minhas colegas. As mudanças mais significativas talvez tenham sido as que comigo mesma ocorreram.

Passei a ver que mesmo que existam professoras que não sabem o que estão fazendo na escola, nem sabem explicar o que objetivam com seu trabalho e nem sabem por em prática aquilo que tão *lindamente* verbalizam, ao mesmo tempo existem professoras que, juntas, acreditam poder transformar a educação, em primeiro lugar transformando-se a si mesmas.

Passei a acreditar que existem docentes especiais, professoras que são educadoras de si mesmas e das próprias colegas. Entender este processo para mim, tornou-se objetivo.

2.2 A CRISE DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Manifestação ou fase caracterizada pela ruptura, pelo desequilíbrio agudo causado por mudança ou transformação. Estado de incerteza, de dúvidas (QUEIROZ, 2003). Eis o significado semântico da palavra CRISE. Refletindo sobre o termo e seu sentido, penso que eu mesma também estou em processo de crise. Parece-me que não há como pensar em uma crise que seja estática, pronta, fechada. A palavra denota movimento⁴.

Então, estando a sociedade em crise, a escola em crise, e eu mesma em crise, nada melhor do que, desvelando os aspectos que originam o desequilíbrio, e podendo refletir sobre eles, vislumbrar novas alternativas, se não para a solução, pelo menos para dar um passo a frente nesta direção. E se a sociedade for grande demais para mim, que pelo menos eu mesma, e a escola da qual faço parte, possam usar a crise como uma oportunidade.

⁴ Os chineses, "...que sempre tiveram uma visão inteiramente dinâmica do mundo e uma percepção aguda da história"... fazem uma profunda conexão entre crise e mudança. O termo que usam para crise, *wei-ji*, é composto dos caracteres: perigo e oportunidade. (CAPRA, 1982, p.24)

2.2.1 A crise na sociedade

A metáfora da rede, segundo a qual todos os pontos estão inter-relacionados, é para mim a que mais pode nos auxiliar nesta perspectiva de análise da crise que se abate sobre a escola, pois ela não é exclusiva desta Instituição, mas de todas as demais Instituições Sociais e também dos seres humanos enquanto indivíduos.

O desenvolvimento da Instituição Escolar sempre se deu paralelamente à dinâmica da vida social, até mesmo objetivando, implicitamente, sua manutenção, a partir dos ditames daqueles que detém o poder. Ao entrecruzar a cultura da escola com as demais culturas, Pérez Gómez (2001) nos alerta para o fato de vivermos no olho do furacão da inegável situação de crise social, econômica, política e cultural que vive nosso meio no final desse milênio. Para o autor a escola está adaptada a situações pretéritas, reproduzindo-se a si mesma, independente das mudanças radicais que ocorrem ao redor, ou seja, a crise da escola, estruturalmente moderna, é a própria crise da modernidade, como nos esclarece Moll:

“Sendo a instituição escolar constituída e constituidora do modo moderno de vida, coetânea dos processos de industrialização e urbanização que mudaram a face do mundo ocidental pós século XVIII, podemos afirmar que a crise da escola é a própria crise da modernidade e vice-versa. Por esse motivo, qualquer perspectiva de modificação real da escola passa pela sua resignificação como instituição social. Passa pela superação da assincronia de tempos, tão bem descrita pelos pedagogos espanhóis quando dizem que a escola é uma instituição do século XIX, com professores formados no século XX e preparando alunos para o século XXI” (2002/2003, p 58).

Desenvolvida na modernidade, definida pelo império da razão, e com fins específicos de reprodução e doutrinação para um certo modelo de sociedade, a escola vê-se prostrada diante dos acontecimentos históricos, que, na visão de Pérez Gómez (2001) foram desprovidos de razão, como, por exemplo: as duas guerras mundiais, o nazismo, a fome, o racismo, as políticas totalitárias, a corrida armamentista, as armas nucleares, etc. Estes eventos dolorosos e decepcionantes para a humanidade se chocam com a fé no poder da razão e com os inquestionáveis avanços dos grupos humanos na modernidade, levando o *enorme transatlântico dos sonhos modernos* ao despertar coletivo de uma ilusão.

Dessa maneira, a pós-modernidade surge enquanto a modernidade ainda é. Para o autor o “{...}prefixo pós nos leva inevitavelmente ao substantivo modernidade,

para negá-la ou para indicar sua superação, mas em todo caso indicando que a modernidade continua sendo o núcleo fundamental da atenção e do debate” (idem, p.23). Por isso mesmo, a escola não poderia abster-se deste processo de questionamento, de negação ou de superação.

A perda no fundamento da racionalidade, das certezas que tínhamos até então, e a perda da fé no progresso e na possibilidade de desenvolvimento ilimitado do ser humano, são elementos que contribuem notavelmente para o sentimento de crise vivido também pela escola. A própria Instituição Escolar era uma destas certezas. Hoje, não sabemos bem para que ela realmente *serve*, mesmo que desconfiemos a quem ela *serve*... Nós, docentes, nos questionamos a todo o momento: Para que ensinar? Para quem? Quais são os conhecimentos? De que maneira ensinar? E, além destas questões há outra ainda mais angustiante: A passagem pela escola garante sucesso futuro? Como se vê, não há mais certezas, mas com certeza, há perguntas.

“O ser humano, sem fundamento e sem horizonte definido, tem que aprender a viver a incerteza e o sem-sentido teleológico do presente. Do desencanto da cultura crítica à ética do vale-tudo, e ao cinismo de aproveitar a injustiça em benefício próprio, não há senão uma débil fronteira que a ideologia pós-moderna e a cultura social dominante ultrapassam de forma permanente”.
(PÉREZ GÓMEZ 2001, p.27)

Para o autor, nosso tempo caracteriza-se por uma mescla de tolerância, indiferença, ambigüidade e relativismo, e qualquer modo de ser, individual ou coletivo pode reivindicar sua legitimidade. Ou seja, há uma aceitação teórica do outro, mas ao mesmo tempo, há uma imposição sutil dos padrões culturais dos grupos com poder econômico e político. É neste processo de aceitação e de subordinação que podemos ouvir elevarem-se os discursos de inclusão e exclusão, principalmente na área da educação.

Enfim, seja chamada de pós-modernidade ou de transição paradigmática⁵, a questão é que estamos vivendo uma crise de futuro. Edgar Morin (1993) nos diz que, ao mesmo tempo em que a concepção determinista desmorona e iniciamos a

⁵ Só podemos especular sobre a configuração do paradigma que se anuncia, mas para Santos (2003), muitos são os autores que se referem a ele, mesmo que com outras terminologias, como Prigogine (Nova Aliança), Capra (Nova Física), Jantsch (Paradigma da Auto-organização), Bell (Sociedade Pós-industrial), Habermas (Sociedade Comunicativa).

construção de relações mais complexas e até mesmo mais ecológicas, sentimos que talvez os danos do que já foi, em relação ao que será, sejam irreparáveis, que talvez não haja mais tempo, pois quando olhamos o futuro não vemos mais a cidade maravilhosa do futuro. A única coisa que podemos ver é a noite, é o nevoeiro e a fumaça, estamos como um barco sobre o mar, sem poder ver o que será o amanhã. Isto é a perda do futuro.

Por outro lado, penso que é próprio do ser humano *renascer das cinzas*, e que se há o doloroso sentimento de agonia, colado a ele pode estar o prenúncio de um *novo nascimento*, como continua o mesmo autor:

“Tantos problemas dramaticamente unidos nos fazem pensar que o mundo não só está em crise; encontra-se em violento estado no qual se enfrentam as forças de morte e as forças de vida, que se pode chamar de agonia... Não sabemos ainda se se trata só da agonia de um velho mundo – prenúncio do novo nascimento – ou da agonia mortal”. (MORIN, 2001, p.85)

Diante das sutilezas arrebatadoras que metamorfoseiam a estrutura social, a escola, como um espelho, reflete esta situação caótica de seu entorno, e cada passo neste terreno movediço torna-se por demais desconcertante, na medida em que o desequilíbrio amedronta mais do que dá vertigem. A possibilidade de mudança no cerne da escola, dada pela sociedade em transformação, é ainda motivo de relutância para muitos. Os esforços por vezes se dão em direções contrárias. Alguns no sentido de compreender as mudanças externas, outros querendo refutá-las, como afirma Santos (2003, p.40) “{.} essa crise não é só profunda como irreversível”.

2.2.2 Olhando para dentro

A partir deste complexo panorama, não é difícil compreender porque a escola sente-se como que em um labirinto, perdida, procurando uma saída para responder ao transbordamento⁶ de exigências que a ela são dirigidas ou mesmo auto-impostas. Ao mesmo tempo em que os grupos docentes nas escolas sofrem exigências de todos os lados, do governo, da sociedade, dos pais e dos próprios alunos, também estes acabam por exigir de si próprios uma tomada de posição diante do novo.

⁶ Metáfora utilizada por Nóvoa (2005).

Por certo todas as escolas estão transitando por este terreno extremamente movediço, algumas mais conscientemente do que outras. As escolas particulares não fogem a regra. No entanto, pretendo voltar meu olhar mais especialmente à escola pública, que é *meu chão*, e, também, porque de certa maneira, há uma notável diferença entre as duas, principalmente em relação à utopia que se estabelece dentro da escola pública, por considerar-se, ainda, como redentora dos *fracos e oprimidos*. Concordo com o que nos diz Silva Júnior (1990), quando as distingue em relação a crise no Estado Brasileiro:

“É de tal forma radical a diferença entre as formas de manifestação e de existência da escola pública e da escola privada no Brasil de hoje que não há como abrigá-las em um mesmo esforço de análise e de reflexão. Pensar a escola pública significa pensar a crise do Estado brasileiro; significa, conseqüentemente, reinterpretar a relação entre sociedade política e sociedade civil no Brasil de hoje. Obviamente também a escola privada poderia ser pensada a partir da crise do Estado brasileiro. Mas, por mais afetada que possa ser por essa crise, a escola privada prosseguirá sua trajetória de instituição capitalista de prestação de serviços, concebida e administrada em consonância com a ordem geral da sociedade capitalista em que se inscreve”. (p. 14)

Além disso, penso que a crise da escola se dá com maior ênfase sim na escola pública porque é ali, prioritariamente, que circulam os discursos de fracasso escolar, referindo-se ao fracasso dos alunos de classe popular em seu percurso de formação, além da crise em vários outros campos, como é o caso da formação de professores, dos recursos materiais e didáticos, da remuneração, da relação teoria e prática, etc.

Assim, focando o olhar na escola pública, descreveria as escolas em três categorias, a partir de seu modo de ação, com o intuito de analisar as características existentes na cena educacional neste momento histórico. O que faço a seguir é uma radicalização das diferenças, com fim meramente analítico, tendo consciência porém, de que nenhum dos modelos apresentados é puro em sua manifestação.

De certa maneira, no entanto, percebo que diante da complexidade atual, da crise paradigmática que nos desequilibra e de um mundo cada vez mais curvado às leis do mercado, da livre concorrência, da competitividade, do ter em detrimento do ser, as escolas se enclausuram em si mesmas, ou se abrem em aceitação cega aos acontecimentos, ou ainda, tornam-se escolas reflexivas que buscam o equilíbrio entre a

negação e aceitação dos novos preceitos ditados, principalmente pelos meios de comunicação de massa.

Muitas escolas decidem⁷ se fechar para o mundo externo, criando uma redoma sobre si. Os professores decidem continuar com o mesmo perfil de Instituição Secular, julgando a escola inabalável em relação ao tempo. Esperam assemelhar-se ao mesmo modelo de professor que foram em outra época ou que foram outras em outras épocas, e sofrem, diariamente, esperando que os alunos reproduzam a imagem do aluno ideal, aquele que não tem vida extra-escolar, ou seja, que ao colocar o pé portão adentro, vista a couraça de aluno, esquecendo-se do lado de fora. Ledo engano esperar que esta escola possa existir ainda em algum canto do mundo, apesar dos esforços realizados para que ela se efetive. Os reflexos do exterior não podem ser apenas sentidos, como são o cerne do fazer da escola, para conservar, ou para transformar a realidade que nos cerca.

Nestas escolas o objetivo principal é transmitir conhecimentos, eximindo-se a responsabilidade de qualquer outro debate possível. A garantia da aprendizagem, neste caso, na maioria das vezes memorização, se dá mediante um sistema linear e fragmentado, tendo a disciplina como meio e a nota como eixo sustentador. Qualquer outra temática que não leve a eficiência do processo bancário⁸ instaurado é prontamente rechaçada. Não existe a necessidade de um planejamento coletivo, pois tudo está muito claro, muito bem definido, e com certeza, muito bem incutido na cabeça de todos. O saber é compartimentado, disciplinarizado e os professores, especialistas em suas áreas, tratam de transmitir seus conteúdos àqueles que se esforçam para aprendê-lo sem a preocupação de fazer qualquer ligação com outras disciplinas ou com a vida real.

É possível perceber que nesta escola a palavra chave é conservação de um sistema estabelecido. Qualquer desvio de rota ou fracasso recai diretamente sobre os alunos e alunas que são indisciplinados, problemáticos, preguiçosos, organicamente prejudicados, ou sobre a família, que não ajuda, que não cobra, que não olha os

⁷ Talvez o termo correto não seja decidir, pois não vejo a adoção desta postura como algo consciente. Não há reflexão em torno deste tema. O agir é derivado da máxima *Sempre foi assim e assim sempre será...*

⁸ A educação bancária é um a conceitualização debatida por Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987).

cadernos, que não comparece... De acordo com Guiraldelli Júnior (2006), a família burguesa tradicional tão querida pela escola não existe mais. A família contemporânea participa bem menos na formação do indivíduo, conseqüentemente, participa bem menos da formação escolar do indivíduo⁹.

Esta escola, com certeza, não pode ser uma escola para todos. Sendo as próprias crianças ou adolescentes, ou a família, culpabilizados pelo fracasso ou responsáveis pelo sucesso, aos professores cabe pura e simplesmente dar suas aulas. Arroyo (2003) nos diz que

“...ao priorizar o fracasso escolar, e sobretudo o fracasso dos alunos provenientes das classes subalternas, o Estado e sua escola são inocentados. Passa-se a culpar o próprio povo pela sua ignorância. As denúncias deixam de lado a falta de condições materiais de trabalho para instruir o povo e passam a centrar a atenção na evasão e fracasso do aluno, nos condicionantes extra-escolares do fracasso, como se tudo estivesse garantido na escola como lugar de trabalho e transmissão de saber”. (p.25)

Existem outras escolas que, ao contrário, abrindo-se ao mundo externo, absorvem tudo o que deste conflito paradigmático resulta, sejam aspectos positivos ou negativos. Esta escola vê-se inundada por valores e por contra valores, sendo, da mesma forma que a primeira, destituída de uma reflexão a cerca de seu papel, de quais são suas possibilidades de assimilação e quais são suas possibilidades de transgressão ou resistência.

Nestas escolas há espaço para tudo: para trabalhar cidadania, trânsito, meio ambiente, sexualidade, violência, para trabalhar o tema drogas, para desenvolver projetos culturais, para resolver problemas comunitários, para abrigar os mais variados tipos de *amigos da escola*, enfim, a escola está realmente aberta às necessidades impostas pela comunidade, ou propostas pela televisão, ou ditadas pelas mantenedoras. Os famosos modismos educacionais são assumidos com pouca reflexão. Nóvoa (1992, p.17), alerta para o fato de que a adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representa uma fuga para frente, uma opção preguiçosa que nos dispensa de tentar compreender.

⁹ Tenho minhas dúvidas se a família sonhada pela escola um dia existiu mesmo, tendo em vista que o processo de escolarização obrigatório para todos é bastante recente.

Penso que nestas escolas há uma boa vontade muito grande, um querer fazer diferente instaurando-se e envolvendo as propostas de trabalho, porém o problema que ocorre neste caso é justamente o transbordamento das funções da escola. Quando há muito o que fazer, sem as condições adequadas para tal, dificilmente alguma coisa será bem feita. Não há tempo adequado, não há recursos adequados, não há material humano adequado! A questão central seria: de tudo, o que é mesmo importante? O que vale mesmo a pena ser feito?

Se na primeira escola reina um clima de certeza, de eficiência, nesta há um clima de descaminho, de perplexidade, de que muito se faz e pouco se resulta. No momento em que o excesso absorve o pensar e o fazer educativo, há ao mesmo tempo, um desperdício deste pensar e deste fazer. Os professores acabam sentindo-se incompetentes, despreparados para *dar conta* desta visão idealizada de escola como panacéia da humanidade.

Ao elencar as conseqüências do mal estar docente, como a desmotivação pessoal, a insatisfação profissional e a indisposição constante, Nóvoa (1991) alerta para o fato de que não se vislumbram perspectivas de superação à longo prazo. A meu ver, principalmente nestes dois exemplos de escola estes *sintomas* são ainda mais evidentes. E ele continua afirmando que:

“...esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas da informação”.
(p.20)

Mas há ainda um terceiro tipo de escolas que, conscientes da dinâmica do mundo, entendem que a escola também precisa mudar. Mesmo não sabendo ao certo qual seu papel, mediante os inúmeros desafios que esta mudança pressupõe, propõem a si mesmas a reflexão sobre o mundo e sobre sua própria estrutura. Estas escolas, compreendendo que não podem esconder-se, nem render-se, procuram relativizar o peso das determinações exteriores, através da transgressão e da transformação como desafio ético a cumprir. Ao pensar nestas escolas, remeto-me à idéia de Alarcão (2005) sobre a escola que estabelece um afastamento progressivo do *status quo* a fim de *mudar sua cara*.

“... é aí que pode entrar minha concepção de escola reflexiva como escola inteligente que decide o que deve fazer em cada situação específica e registra o seu pensamento no projeto educativo que pensa para si. Só essa escola, situada e reativa, caracterizada pela sua sensibilidade aos índices contextuais, é capaz de agir com flexibilidade nos contextos complexos, diferenciados e instáveis que hoje caracterizam as situações das organizações escolares”.
(p.90.)

Creio que este terceiro tipo de escola, mesmo sendo em menor número em relação aos dois tipos anteriores, está ao mesmo tempo, em processo de gestação. Se, como afirmei no início, não há nestas caracterizações um modelo puro, é porque dentro de todas as escolas existem professores que estão iniciando seus processos reflexivos e começando a questionar a escola que aí está, seja ela conservadora ou inovadora às avessas. As mudanças ocorridas a partir destas reflexões e dos debates daí derivados é que podem transformar a escola em *outra escola possível*.

2.2.3 A escola vislumbrando o futuro

Como uma Instituição que sempre foi centrada nas certezas, nas grandes narrativas históricas e no ideal de sucesso a partir do esforço a longo prazo, pode reagir a esta concepção de mundo provisória, fluída e aberta? A perplexidade se dá em função de não haver mais verdades absolutas, e neste sentido, não há também mais um modelo de escola tido como o ideal, o correto, o legítimo. As características que se desenvolveram no decorrer da história da escola, evidenciando sua ligação com um pensamento elitista e excludente, não abarcam mais o inefável sentimento de transformação que se faz pujante, impossível de ser ignorado.

A incerteza em relação ao futuro, não tira de grande parte de nós, educadores e educadoras, a esperança de poder, ainda, projetar nossos sonhos em relação a este futuro. Não nos parece possível apenas viver o presente da melhor maneira possível sem lutar também para que possamos viver o porvir da melhor maneira possível. É por isso que o movimento por uma escola diferente, que não tem sua gênese no hoje, mas sim sua maior intensidade, articula as mais diferentes pessoas nos mais diferentes espaços, agindo e teorizando das mais diversas formas, com o mesmo objetivo intrínseco, tornar possível um mundo melhor para todos, e não apenas para alguns.

Talvez caiba a cada escola recuperar o sentido perdido através de uma profunda reflexão a cerca de qual seja seu compromisso ético neste novo milênio. Mesmo na incerteza do futuro, é necessária uma reforma do pensamento, na qual os profissionais da educação possam refletir sobre seu papel no mundo atual, reconhecendo as dimensões planetárias das mudanças que vem ocorrendo e desmistificando, ao mesmo tempo, as relações mecanicistas e dominadoras que a escola ainda prioriza.

“A primeira responsabilidade do docente é submeter sua prática e seu contexto escolar ao escrutínio crítico, para compreender a trama oculta de intercâmbio de significados que constituem a rede simbólica em que se formam os estudantes. A escola deve refletir sobre si mesma para poder se oferecer como plataforma educativa, a qual tenta aclarar o sentido e os mecanismos através dos quais exerce a ação da influência sobre as novas gerações”. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 18)

Então, se à escola urge ser outra, urge pensar-se e organizar-se no sentido de reconhecer seus condicionantes, entendendo-os como não determinantes. Cabe a ela investigar e avaliar a si própria, tornando-se uma escola reflexiva, uma organização aprendente, o que segundo Alarcão (2005) só é possível através de um projeto orientador da ação e do trabalho em equipa.

*“De uma maneira geral, direi que as escolas ainda não compreenderam que, também elas, têm de se repensar. Permanecem na atitude negativa de se sentirem defasadas, mal compreendidas e mal amadas, ultrapassadas, talvez inúteis. Quedam-se à espera que alguém as venha transformar. E não percebem ainda que só elas se podem transformar a si próprias. **Por dentro.** Com as pessoas que as constituem: professores, alunos, funcionários. Em interação com a comunidade circundante”. (p.36.)*

Esta passagem de Isabel Alarcão para mim é por demais especial, pois diz tudo. Se as escolas que descrevi, vivem no passado, ou apenas *engolindo* as demandas do presente através de um fazer insano, mas sem convicções, elas pouco podem fazer para que o futuro (não um futuro distante, mas bem próximo), possa ser dotado de maiores possibilidades de vida para as crianças, jovens e adultos que delas fazem parte.

2.3 A RELAÇÃO INDIVÍDUO-COLETIVO

Escóssia e Kastrup (2005), ao analisar a bibliografia e os estudos referentes ao tema indivíduo-coletivo, seja no âmbito da Psicologia, ou da Sociologia, constatam que na maioria dos casos os estudos abordam os dois conceitos como realidades que se opõem. Nestes casos o coletivo é o social, representado através de categorias como Estado, Família, Igreja, Comunidade, Povo, Nação, Massa ou Classe. Para elas, este modo de apreensão do coletivo/social deriva de uma abordagem dicotômica da realidade característica das ciências modernas, cujo efeito, dentre os mais visíveis, é a separação dos objetos e dos saberes.

“ À psicologia coube o estudo dos fenômenos individuais e à sociologia o estudo dos fenômenos sociais ou coletivos. Ocorreram, entretanto, desdobramentos subseqüentes, que foram produzidos no interior de cada uma dessas disciplinas. Na própria psicologia, assistimos ao surgimento da psicologia social como um campo específico de investigação, o que revela imediatamente haver outros que não são sociais, sendo, portanto, individuais. A separação, ainda que implícita, entre psicologia individual e psicologia social, indica a adesão ao pensamento dicotômico e, de forma talvez menos evidente, uma tendência individualista que prevaleceu até algum tempo atrás em certos domínios. Como exemplo podemos tomar os estudos sobre cognição que foram realizados no interior de grandes sistemas psicológicos, como o gestaltismo da Escola de Berlim e o construtivismo de J. Piaget”. (ESCÓSSIA e KASTRUP, 2005, p. 296)

Elas revelam, entretanto, que alguns autores, já estão tentando superar esta divisão para atentar a uma nova lógica, ao processo que antecede, integra e constitui os seres, ou seja, uma lógica das relações ou *filosofia da relação*.

Norbert Elias (1994), integrante desta corrente, faz uma interessante e inteligente reflexão acerca das pessoas singulares, os indivíduos, e da pluralidade destas pessoas em relação umas às outras, a sociedade. O sociólogo propõe uma superação da dicotomia indivíduo x sociedade, pois para ele nem a sociedade, nem os indivíduos são elementos estanques, mas diferentes perspectivas de uma mesma instância. Mesmo que o indivíduo seja uma entidade completa em si mesma, toda a sua estrutura, consciente e inconsciente, constitui um produto reticular formado em uma interação contínua de relacionamentos com outras pessoas. Por isso ele questiona:

Como é possível que a existência de muitas pessoas, sua vida comum, seus atos recíprocos, a totalidade de suas relações mútuas, dêem origem a algo que nenhum dos indivíduos, considerado isoladamente, tencionou ou promoveu, algo de que ele faz parte, querendo ou não, uma estrutura de indivíduos interdependentes, uma sociedade? (ELIAS, 1994, p.19)

Cada pessoa está ligada por laços invisíveis desde muito pequena, presa numa situação de permanente dependência funcional com as outras. E mesmo que sejam muito diferentes entre si ao nascer, conforme sua constituição natural, ela só poderá se transformar no ser complexo que é o ser humano, saindo da *condição de um animal humano semi-selvagem* por ter funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, e por estar em relação com outros seres humanos. Assim, “{...} o recém-nascido não é mais do que um esboço preliminar de uma pessoa..., dando margem para uma grande profusão de individualidades possíveis”. (idem p.28)

Mesmo que duas pessoas façam parte de um mesmo grupo, as relações conferidas e suas histórias individuais nunca são exatamente idênticas. Cada pessoa parte de uma posição única em sua rede de relações e atravessa uma história singular até chegar à morte, isto significa que indivíduos e sociedades são objetos históricos e, portanto, múltiplos, uma vez que dependem das múltiplas práticas e relações que podem ser estabelecidas em cada época, cultura, país, cidade, família, etc.

2.3.1 A grande rede: a sociedade

Retomando a metáfora da rede, encontro em Elias (1994) a idéia de que as relações entre as pessoas podem ser comparadas às tramas de uma rede, na qual se modificam os fios e modifica-se a rede permanentemente. Este entrelaçamento entre os seres humanos é tão dinâmico, que se torna difícil explicar o que é um indivíduo e o que é a sociedade de maneira desvinculada, até porque nossas palavras não são flexíveis o bastante para expressar com simplicidade esse simples estado das coisas. (p.35)

A rede, ou a sociedade não é externa aos indivíduos, nem o seu oposto, mas sim aquilo que todo o indivíduo quer dizer quando diz um “nós”. Nenhuma das partículas gramaticais que usamos como eu, você, ele, ela, nós e eles, são independentes. Nenhuma delas existe sem as outras. E a função nós inclui todas as demais. O fato de

cada eu estar irrevogavelmente inserido num nós, finalmente deixa claro por que a entremeação dos atos, planos e propósitos de muitos *eus* origina, constantemente, algo que não foi planejado, pretendido ou criado por nenhum indivíduo. (idem, p.57)

A metáfora da rede possibilita ultrapassar a dicotomia até então existente. A noção de sociedade como simples reunião de indivíduos é frontalmente rejeitada, uma vez que esta é composta não apenas de indivíduos, mas de uma infinidade de materiais heterogêneos, que possibilitam processos de composições e associações que lhes conferem formas sempre provisórias. (ESCÓSSIA e KASTRUP, 2005, p. 302)

Podemos comparar este constante tecer-se da rede, suas modificações e ampliações, ou seja, sua provisoriedade, ao processo histórico. E esta rede se tece, não suavemente como a urdidura de uma aranha, mas tão velozmente que temos a impressão de sermos passageiros de um trem desgovernado, em disparada e sem condutor. Por isso muitas vezes não conseguimos suportar as catástrofes da história e o sofrimento que os seres humanos causam uns aos outros. Acabamos enfeitando nossa existência com fantasias que nos dão a impressão de um certo controle sobre os fatos.

Elias escreve parte de seu texto na década de quarenta do século passado, quando as ciências naturais gozavam ainda de um status de verdade. Ao compará-las com as ciências sociais, o sociólogo percebia as segundas como em um círculo vicioso entre fantasia e afetividade, desejos e temores. O trecho a seguir é importante para compreendermos como a fantasia por vezes torna-se realidade:

“... no âmbito das relações humanas e sociais, as pessoas estão mais inextricavelmente presas no círculo vicioso. São menos capazes de lidar adequadamente, no pensamento e na ação, com os problemas que as confrontam, quanto mais suas vidas são ameaçadas, na área desses problemas, por riscos, tensões e conflitos incontroláveis, e dominadas pelos temores, esperanças e desejos daí resultantes. E quanto menos objetivas são elas em seus pensamentos e ações, quanto mais são suscetíveis aos sentimentos e à fantasia, menos capazes de suportar os perigos, conflitos e ameaças a que estão expostas... eles ajudam a tornar mais suportável a incerteza das situações que as pessoas são incapazes de controlar... Servem como armas de defesa e de ataque em seus conflitos umas com as outras. Tornam as sociedades mais coesas e dão a seus membros uma sensação de poder sobre os acontecimentos sobre os quais, na realidade frequentemente exercem pouco controle... E, uma vez que possuem eficácia social como fantasias coletivas, eles fazem parte – ao contrário de muitas fantasias puramente pessoais - da realidade social”. (ELIAS, 1994, p.72)

Depois de um certo tempo a fantasia ganha status de verdade, como o foram os mitos na antiguidade e ainda são, para alguns, as crenças religiosas na atualidade. Novos discursos já começam a compor-se, mas não sabemos por quanto tempo também eles carregarão em si a realidade. Penso, porém, que o que Elias chama de *fantasia* nada mais é do que aquilo que constitui a própria sociedade, aquilo que não sendo cimento, é o que dá a liga entre as pessoas, são suas crenças, seus desejos, suas expectativas em relação ao mundo. Se aquilo que foi a verdade antes é diferente do que é a verdade hoje e possivelmente diferente do que será amanhã, é sinal de que realmente os grupos humanos, no trânsito da história andam em coletivo, transformando as idéias uns dos outros, e conseqüentemente, da sociedade. E, no momento em que esta sendo, a fantasia não é fantasia, é possibilidade, é história.

Como ensinou a professora Berenice Corsetti¹⁰: “Se não estamos mais na Pré-História, se não estamos mais na Idade Média, é porque a história tem movimento, e é possível mudar”. Assim como nós, seres humanos, fizemos guerras e bombas atômicas, somos racistas e preconceituosos, destruimos a natureza e excluimos, roubamos e matamos nossos próprios semelhantes, também estendemos nossas mãos, sofremos por amor, lutamos pelos nossos ideais, plantamos sementes e temos esperança no futuro.

Parafraseando Freire (1996, p. 21), como seres humanos somos condicionados, mas não determinados, como história somos possibilidade e não determinismo, e nosso futuro é problemático, mas não inexorável. Completo dizendo que, como professoras somos cambiantes, como *equipa* somos dialética, e a escola que se dá o direito de ser reflexiva e aprendente é o porvir.

2.3.2 Dentro da grande rede, algumas pequenas redes

Feita esta análise inicial, a partir do amplo campo indivíduo x sociedade, e entendido que mesmo que o indivíduo seja o ser humano e a sociedade o meio a que ele pertence, torna-se impossível realizar qualquer análise dicotomizando aquilo que é indivisível, aquilo que faz parte de um todo. Por isso mesmo, ao voltar meu olhar para a

¹⁰ Professora do PPG Educação da Unisinos;

escola, para os indivíduos da escola (as professoras) e para o seu coletivo de trabalho (a equipa docente), não é possível também polarizar o estudo.

Sendo a sociedade como uma rede na qual as pessoas se relacionam em um mesmo tempo e em um mesmo espaço, a escola pode ser, ela também, considerada uma micro sociedade, por ter aspectos organizacionais semelhantes ao meio circundante. Ao mesmo tempo, porém, a escola, como uma coletividade específica dentro desta grande rede, tem suas características próprias, seu *modus operandi*, suas hierarquias e valores... não é uma simples cópia do que se passa em seu exterior. Os professores na escola, sendo indivíduos de uma sociedade e tendo as características de tal constituição, ao mesmo tempo diferem das demais pessoas em virtude de sua profissão, que carrega, ela também, elevado grau de complexidade.

Pérez Gómez (2001) define como cultura dos docentes “{...} o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si” (p.164), e cultura acadêmica como aquela que se concretiza no currículo que se trabalha na escola: “{...} desde o currículo como transmissão de conteúdos disciplinares selecionados externamente à escola... ao currículo como construção *ad hoc* e elaboração compartilhada no trabalho escolar por docentes e estudantes”. (idem, p. 259)

Para entender a cultura da escola é necessário entender a cultura docente que dela faz parte, ou seja, entender o próprio coletivo docente, e entendendo o coletivo entenderei os próprios indivíduos. Até porque, se qualquer grupo de pessoas que pode ser considerado como uma coletividade, não é qualquer coletivo que, para mim, pode ser chamado de equipe, ou como no caso deste estudo: equipa. Se os indivíduos carregam a possibilidade, a *equipa* é a concretização.

Assim como o indivíduo recém nascido é possibilidade, assim também é um novo professor ao chegar ao coletivo de professores de uma escola. Dependendo da acolhida e da sua subjetividade, pode se estabelecer um sentimento de pertencimento àquele coletivo, ou não. Também é possível que o mesmo professor, atuando em escolas diferentes, apresente uma postura distinta em cada uma delas, por ter também um processo de subjetivação diferenciado.

Em escolas que trabalham apenas com ordens, com dispositivos vindos de cima para baixo, há apenas uma idéia a ser seguida. Assim, ao mesmo tempo em que não há necessidade de discussão, os professores empenham elevado grau de auto-controle, sentindo-se como que isolados dos demais por uma barreira invisível. Já nas escolas em que há um espaço instituído para a discussão, para as trocas no coletivo, há maior possibilidade de erro e de desvio, mas por outro lado, há também maiores possibilidades de acerto, de transformação. Se as relações humanas se dão de maneira dialética, o coletivo, ou rede docente, forma idéias que não existiam antes, ou leva adiante idéias que já estavam presentes, mas na instância do indivíduo. Esta transformação de idéias não se explica unicamente pela estrutura de um ou de outro indivíduo, mas sim pela relação. Em uma equipa os pensamentos e ações estão em constante movimento, transformando-se. Por isso, nesta escola há consciência do inacabamento de que nos fala Freire, é esta consciência que permite ocupar o espaço da contradição e ir adiante.

Infelizmente, o que podemos ver na maioria das escolas não é este dinamismo, mas sim o conservadorismo, como afirma Pérez Gómez (2001), baseado em Fullan e Hargreaves:

“...a incerteza, o isolamento, a saturação de tarefas burocráticas, a hierarquização sem sentido e o individualismo compõem uma potente combinação que conduz, inevitavelmente, ao conservadorismo. Para um amplo espectro de docentes, pode-se afirmar que a cultura escolar, burocrática, conservadora, pragmática se assenta com força em rituais e inércias que constituem um cenário peculiar e artificial de intercâmbio, condicionado de atuações por qualificações. Tal cultura impõe sobre os indivíduos, que vivem nela por períodos prolongados, como estudantes e docentes, uma maneira de pensar, sentir e atuar, em especial sobre educação e escola, fortemente arraigada, que perdura no tempo e sufoca tanto as tentativas individuais de inovação, quanto as possibilidades de crítica teórica”. (p. 179/180)

O mesmo autor acredita que as mudanças reais nos comportamentos e nas formas de interação requerem tempo e consciência das condições internas que devem ser modificadas, sendo o envolvimento dos atores fundamental. Toda a inovação educativa requer que cada indivíduo trabalhe desde e sobre suas próprias concepções, admitindo que o conflito e o desacordo não só são inevitáveis, como inclusive fundamentais para o êxito da mudança educativa. (p. 149)

Freire (1996) também resgata a discussão entre indivíduo e coletividade, lembrando que a construção de nossa presença no mundo não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreendem fora da tensão entre o que herdamos geneticamente e o que herdamos social, cultural e historicamente. E, ao fazermos nossa presença no mundo na relação com as outras pessoas, é condição fundamental a capacidade de lidar com elas e de nos comunicarmos com elas. Em um coletivo, cada um tem sua identidade, sua própria capacidade reflexiva e neste sentido, mesmo em uma equipa, haverão aspectos da personalidade do indivíduo que são permanentes, por fazerem parte de seus princípios éticos de ser e estar no mundo, e outros aspectos que, na dinamicidade do grupo, se transformam.

Neste sentido é que acredito que possa adquirir sentido o trabalho consciente de um coletivo docente, pois a verdadeira equipa é aquela que amplia os horizontes e se encharca do que cada um tem a oferecer.

“Para mudar a escola é preciso mudar o pensamento sobre ela e é preciso refletir sobre a vida que nela se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros”. (ALARCÃO, 2001, p.15)

2.4 TODO COLETIVO DOCENTE É UMA EQUIPA?

“Para mim uma equipa é um grupo que está empenhado e trabalha para atingir objetivos ou metas coletivas, ou seja, todos almejam a mesma coisa”. Professora E

O presente estudo tem como principal objetivo identificar vivências docentes na escola que potencializam a constituição de uma equipa. O termo equipa, para a escola Guido Lermen tem um sentido especial, e é usado frequentemente, porém, em nenhum momento, o sentido deste termo foi objeto de reflexão no grupo de professores. Tornou-se necessário então, clarificar seu sentido.

O grupo de professores da escola ouviu esta palavra pela primeira vez em uma palestra do Professor José Pacheco, conhecido no Brasil por difundir as idéias do Projeto Fazer a Ponte, escola portuguesa da qual foi fundador e que tornou-se conhecida por aqui devido a sua metodologia diferenciada, e pela autonomia em relação aos Órgãos de Controle da Educação. É interessante lembrar que sendo o professor Pacheco português, o termo equipa para ele nada mais é do que o nosso

termo equipe. Para os docentes da Guido Lermen, entretanto, a palavra acabou por assumir um significado mais amplo, mas também impreciso, porque ao mesmo tempo, tornou-se utopia¹¹, como se observa na fala da Professora P.

“Eu acho que ainda não somos uma equipa. Eu acho que precisamos estudar mais, pensar, se reunir muito para chegar nesta verdadeira equipa que a gente ainda não é”. Professora P.

Em seus escritos, Pacheco (2007)¹² apresenta uma proposta de formação organizada através de Círculos de Estudo. É neste espaço, de desenvolvimento pessoal e profissional, onde se apela ao protagonismo do professor individualmente considerado, que se redefine *as necessidades do colectivo em formação*. As necessidades individuais e de grupo são, simultaneamente, produto e produtoras de trajetórias de formação. O Círculo é “ {...} um verdadeiro núcleo de democracia participativa, onde a responsabilidade é a responsabilidade de todos, e onde cada elemento é individualmente responsável pelos actos do colectivo”.

Dentro dos Círculos de Estudo, as equipas que se formam têm características determinadas, que podem configurar-se também, em características da Equipa referenciada neste estudo.

2.4.1 O contato com o outro me torna outro

“O professor que participa do contacto com outros fica outro, transforma transformando-se e disso adquire consciência”. (PACHECO, 2007)

Uma equipa não é apenas um grupo de pessoas. Um grupo de pessoas pode ser uma reunião de poucos indivíduos, uma pequena associação. Uma equipa não é apenas um coletivo. Um coletivo pode ser pertencente ou relativo a muitos. Uma equipa não é simplesmente uma equipe. Uma equipe pode ser composta de pessoas que têm objetivos comuns¹³. Uma equipa pode ser um grupo, um coletivo, ou mesmo uma equipe, mas é muito mais que isto.

¹¹ Segundo Pacheco (2007), *“as utopias são necessárias como função crítica do real”*.

¹² Documentos que darão origem ao livro *Formação e Transformação*, e que foram generosamente disponibilizados a mim via email, por isso sem paginação.

¹³ Definições retiradas do Pequeno Dicionário Luft, 1988.

De acordo com Pacheco¹⁴ (2007) a equipa caracteriza-se por surgir de uma necessidade, quando o grupo de professores age por adesão ao compartilhar idênticas preocupações. São metas comuns que respondem a necessidade fundamental de sentimento de pertença, que determina o sentimento de segurança.

Para o autor todo o conhecimento que emerge da equipa é comandado por um interesse emancipatório e implica na descentração do sujeito-agente e a compreensão das intersubjetividades, solidariedades e autonomias vividas na resolução de problemas comuns.

A equipa é um lugar de confrontos, mas é o próprio grupo que age como regulador e facilitador do choque das subjetividades no seu interior, pois a formação do coletivo não subjuga projetos individuais, mas consiste numa conquista progressiva de autonomia e de consciência da totalidade e complexidade das experiências partilhadas com os outros.

Da mesma forma que nos ensinou Freire (1987), Pacheco considera que no Círculo de Estudos, fazendo parte de uma equipa, aprende-se com os outros:

*“Todos são chamados ao papel de formador e ao de formando, todos partilham não apenas o que sabem, mas aquilo que são... Todos são ensinantes e aprendizes, a todo o momento. E, se ninguém ensina ninguém, todos aprendem com todos. Aprender-com-os-outros é aglutinar projectos individuais num projecto comum de mudança e inovação – «um dos factores com mais força para que a inovação educativa chegue realmente às aulas, é a presença de **equipa** de trabalho, a existência de grupos de professores que põem em comum com outros colegas os seus êxitos e dificuldades, adaptando e melhorando continuamente”.*

Mas além do professor José Pacheco, muitos outros teóricos podem ajudar a apresentar e ampliar a idéia de equipa, mesmo que não a chamem por este nome¹⁵. O próprio mestre Paulo Freire, quando em seu Pedagogia da Autonomia fala sobre a docência, lembra alguns pontos indispensáveis à equipa, como o respeito às diferenças e o saber ouvir:

¹⁴ A descrição de equipa a seguir é oriunda dos escritos de José Pacheco, porém organizadas de acordo com minha interpretação a partir deles, já que a finalidade do documento é referenciar os círculos de estudo e não a equipa em si mesma.

¹⁵ Thurler (2001) faz referência a cooperação profissional e não utiliza a palavra equipa, no entanto a descrição que ela dá a cooperação é semelhante àquela que Pacheco (2007) faz da equipa participante dos círculos de estudos e que Fullan e Hargreaves (2000) fazem de profissionalismo interativo.

“Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor me situar no ponto de vista das idéias”. (FREIRE, 1996, p.135)

Thurler (2001), apresenta um estudo sobre a inovação no interior das escolas, e considera a cooperação profissional como um dos principais eixos de sustentação para toda a mudança educativa que se quer fazer duradoura nas Instituições. Concordando com Pacheco, faz referência aos mesmos pontos característicos do coletivo que entendo como equipa. De acordo com suas pesquisas, a cooperação profissional é um processo de mudança profundo e durável e compreende em si práticas que reforçam “{...} a interdependência, a divisão de responsabilidades, o engajamento coletivo, a disponibilidade de lançar-se na auto-avaliação e na autocrítica”. (p.78)

“A identificação da pessoa como membro de uma coletividade acarreta conseqüências de ordem conceitual e relacional, leva os professores a abrirem caminho para o que são e o que vivem como pessoas: suas sensibilidades e vulnerabilidades, a maneira pela qual percebem e organizam a evolução de suas competências profissionais, as circunstâncias pessoais, as rupturas em seus ciclos de vida, os dias em que nada dá certo, as alegrias ou problemas familiares que fazem com que se tornem mais ou menos disponíveis. Instauram-se assim equilíbrios sutis que permitem organizar a ajuda e o apoio mútuos, sem invadir por isso, a esfera privada. Em lugar de ser percebida como deficiência, a diversidade de percurso dos atores é administrada e explorada como recurso essencial que lhes permite aprender uns com os outros...” (p. 79)

Fullan & Hargreaves (2000), nos dizem que as escolas caracterizadas pelas culturas colaboradoras são aquelas em que existe trabalho duro, compromisso forte e compartilhado, dedicação e responsabilidade coletiva, além de um senso especial de orgulho pela instituição. Nestas escolas há possibilidade de discordância, uma vez que existe a concordância total quanto a valores e a rumos fundamentais que os professores desenvolvem e buscam todo o tempo.

Morin (2001) também participa do debate sobre a equipa no momento em que aponta a compreensão como um dos saberes fundamentais necessários a educação do futuro. Para ele compreender significa “{...} aprender em conjunto, *comprehendere*,

abraçar junto... Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia, generosidade". (p.95) E o autor segue conclamando as pessoas, sejam elas educadoras ou não, a buscar, juntas, a ética, a tolerância, a consciência da complexidade humana, a *dialógica democrática*.

A idéia de escola reflexiva, proposta por Alarcão (2005) também traz em seu bojo características da equipa, pois entendo que quando a autora fala em escola, ao mesmo tempo fala nas pessoas que fazem esta escola ser o que é.

"Desejo uma escola que conceba, projete, atue e reflita em vez de uma escola que apenas executa o que os outros pensaram para ela. Uma escola que tenha uma ambição estratégica por oposição a uma escola que não tem visão e não sabe olhar-se no futuro. Não quero uma escola que se lamente do insucesso como um pesado e frustrante fardo a carregar, mas uma escola que questione o insucesso nas suas causas para, relativamente a elas, seus próprios processos e as suas formas de atuar e funcionar. Uma escola que analise, desconstrua e refaça as suas opções e a sua ação curricular. Uma escola que saiba criar suas próprias regras. Mas que, ciente da sua autonomia responsável, saiba prestar contas da sua atuação, justificar os seus resultados e auto-avaliar-se para definir o seu movimento. Em vez de uma escola que apenas cumpre as regras emanadas de outrem sem que ninguém avalie nada nem ninguém. Uma escola que se alimente do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais, os professores que, por isso mesmo, não se sentem meros assalariados. Uma escola à qual não é necessário ditar a formação requerida porque ela própria conhece e integra a formação no seu desenvolvimento institucional. Uma escola onde tudo gira à volta da sua missão: educar as novas gerações. Em suma, uma escola com cara, como diria Paulo Freire, e não apenas uma escola... anônima". (p.82.)

Para tornar realidade esta escola, somente uma equipa!

Enfim, minha intenção não é fazer uma mera colagem de definições, mas mostrar que autores diferentes, em trabalhos diferentes, trazem idéias que se complementam, mesmo que não tenham como cerne de seus estudos a equipa pedagógica. O fato também comprova a complexidade que significa fazer pesquisa educacional, pois a equipa, assim como qualquer outro tema da área, não é assunto estanque, mas se relaciona com vários outros, é como uma rede, que se movimenta e se expande o tempo todo. Mesmo assim, alguns conceitos se destacam de maneira comum para todos os autores citados. Então, a partir dos referenciais estudados, descreveria assim a equipa pedagógica:

Uma equipa é feita de pessoas, professores que sentem a necessidade de movimento, de protagonismo, de transformação, pois não estão satisfeitos com a realidade da escola. Por isso, conscientemente aderem a um projeto que aponta para o futuro, porque querem melhorar o presente, e reconhecem o sentimento de pertencimento que daí advém. Discutindo, confrontando idéias diversas, e respeitando este processo, conseguem elencar metas comuns, objetivos a médio e longo prazo e se imbuem de coragem para refletir e também agir. Neste grupo cada um se conhece a fundo, pois está constantemente se auto-avaliando e por isso mesmo é solidário e conhece também o outro, respeitando as diferenças, pois sabe que a totalidade é complexa, e que, além dos projetos de cada um, é a experiência partilhada que faz a inovação. Por fim, a equipa sabe que a formação e a reflexão devem ser uma constante, afinal educar é uma responsabilidade coletiva, e não existem respostas prontas. Cabe a equipa construir seu próprio caminho em direção ao sonho. Sentem-se todos *militantes otimistas*¹⁶.

Obviamente, não é qualquer coletivo docente que pode ser considerado uma equipa, pois é sabido que muitos professores, talvez a maioria, não se encontra trabalhando em determinada escola por ter aderido ao projeto educativo que ela sustenta. No caso da escola privada, muitas vezes é por apresentar melhores salários, e no caso da escola pública, é por ter sido convocado, através de concurso, a assumir aquela determinada vaga. É claro que, com o passar do tempo, muitos professores conseguem transferir-se para outras escolas quando o projeto da escola não condiz com suas crenças e valores. Mas é certo também, que muitos professores acabam por adaptar-se às expectativas geradas em torno de si, acomodam-se àquele lugar e àquele grupo, ou ainda não se preocupam em envolver-se, pois não há segurança de que no próximo ano continue na mesma escola. Podemos observar algo semelhante na seguinte fala:

¹⁶ Orientação de Antonio Nóvoa, via email, quando lhe consultei sobre alguns conceitos seus utilizados em suas palestras. "Adapte a expressão de Steiner: um professor deve estar sempre infectado pela doença do optimismo, ou se quiser, pelo vírus do orgulho na sua profissão e na sua escola". Generosamente, me enviou a bibliografia pelo correio.

“Um momento que me marcou muito foi no final do primeiro ano, eu não sabia se eu ia ficar, naquele ano tinha professor sobrando e eu não sabia se eu iria voltar no próximo ano. Aquele ano foi muito bom, o grupo estava muito unido, eu iria sentir muito naquela época se eu tivesse que sair da escola, foi um momento muito difícil, mas no final de dezembro eu fiquei sabendo que eu ia ficar”. Professora A.

A partir desta realidade, é muito complicado para o professor da escola pública desenvolver um sentimento de pertencimento à escola, mesmo tendo segurança no sentido de que, mesmo sendo um professor inapto, dificilmente perderá seu emprego.

Além destes fatores, muitos outros concorrem para que os professores não consigam criar vínculos mais profundos em seu local de trabalho. Como nos elucida, mais uma vez, o professor Pacheco (2007)

“As escolas funcionam como espaços justapostos, quase sem actividades comuns. Em horários de regime de curso duplo, os professores que trabalham da parte da manhã quase não conhecem os colegas da tarde. O trabalho de reflexão feito em comum está ausente.... Cada professor encontra-se entregue a si próprio. Quase não existe trabalho de equipa”.

Para a Thurler (2001) , assim como para Fullan & Hargreaves (2000), as equipes docentes que já saíram da inércia e do *individualismo puro*, podem passar por diversos níveis antes de chegar a uma cooperação autêntica entre os professores: a balcanização, a grande família ou colaboração confortável, e a colegiatura forçada ou ação colegiada programada. Estes níveis são entendidos como etapas a serem ultrapassadas na busca de uma forma de colaboração mais ambiciosa, no caso deste estudo, a equipa. Apresento a seguir breve explicação sobre estes estágios, pois serão importantes na análise dos movimentos internos na própria escola pesquisada.

Balcanização: É um modelo de cooperação que estreita laços entre determinados colegas ou grupos, mas nunca com a totalidade da equipe. Não há sentimento de pertencimento ao conjunto do corpo docente. A balcanização é uma cultura composta por grupos separados e, por vezes, competitivos, lutando por posições e por supremacia, com poucas conexões. Mesmo superando o individualismo que ainda existe em muitas escolas, torna difícil a tomada de decisão que associe a totalidade do corpo docente.

“A balcanização origina-se nas diferenças muito profundas de estatuto, de prioridades concedidas a este ou àquele tipo de conhecimentos ou atitudes, de escolhas pedagógicas e ideológicas. A divisão do plano de estudos em disciplinas é a clivagem mais geral. Em determinados estabelecimentos escolares há mais vínculos entre professores que ensinam a mesma disciplina do que entre aqueles que compartilham dos mesmos alunos!” (THURLER, 2001, p. 70)

Grande Família: Neste caso a colaboração entre os docentes, mesmo sendo meio caminho entre o individualismo e a cooperação profissional, é uma colaboração limitada, estacionada em situações confortáveis, como troca de conselhos, atividades e dicas, partilhamento de materiais, evitando-se reflexões mais amplas e conflitos. Ao mesmo tempo em que investe-se na sociabilidade, onde há {...} muita conversa sobre compartilhar, trocar, coordenar, comemorar e apoiar, não há, no entanto, praticamente nada a respeito de questionar, inquirir, refletir, criticar e envolver-se no diálogo, como atividades de crescimento e valor”. (FULLAN & HARGREAVES, 2000, p. 75)

Colegiatura Forçada: Neste caso, o coletivo de professores é levado a buscar formas de ação conjunta como imposição, não como construção ou necessidade. Há um conjunto de procedimentos burocráticos e formais, artifícios administrativos que procuram colocar os professores em contato, porém somente essa iniciativa não garante condições de desenvolvimento de culturas genuinamente colaborativas. Muitas vezes a qualidade das interações entre os professores, que sentem-se forçados a estar naquele horário específico com determinado colega, não é alterada. Alguns podem ver até mesmo a colegiatura forçada como uma afronta, trazendo sobrecarga e destruindo também os espaços de vida informal na escola. (THURLER, 2001, p.75)

Portanto, a idéia de equipa não é tão simples, muito menos sua concretização. São muitas competências e saberes a serem desenvolvidos pelo grupo de professores. Além disso, sabemos que {...} não há oportunidades nem encorajamento suficiente para os professores atuarem em conjunto, para aprenderem uns com os outros e para melhorarem sua qualificação como uma comunidade” (FULLAN & HARGREAVES, 2000, p.15)

Basta refletirmos um pouco sobre o trabalho docente nas escolas, principalmente na escola pública, onde ainda existe o *Sistema de Antiquidade* e a *Estabilidade*. Todos sabemos que ao contrário do setor privado, funcionários concursados na área pública,

difícilmente são demitidos, salvo raras exceções. Não há uma sistemática de avaliação do trabalho e, sendo os cargos diretivos geralmente eleitos e mutáveis, muitos diretores de escola pública furtam-se de relatar condutas que não sejam as mais adequadas dentro das escolas e das salas de aula, temendo represálias futuras. Além disso, o fator antiguidade possibilita que os professores com mais tempo na escola possam sempre escolher suas turmas no início do ano letivo ou mesmo exijam privilégios dentro da escola que não são possíveis aos demais professores. Nestes casos dificilmente a questão da capacidade é considerada.

Portanto, a falta de interesse em trabalhar com os outros, não é apenas das Secretarias, mas até mesmo dos próprios professores, pois, enquanto cada um é dono de seu próprio território (sua sala de aula, seus alunos, sua matéria, seu conteúdo, sua formação...), também não corre o risco de ser questionado ou avaliado em suas práticas e concepções.

Além da *falta de vontade* de muitos professores, Fullan & Hargreaves (2000) apontam inúmeros outros fatores que contribuem para que os docentes trabalhem isolados, como ilhas dentro de uma mesma escola. 'O problema do isolamento tem raízes bastante profundas. A arquitetura costuma dar apoio a ele. O horário é um elemento de reforço. A sobrecarga de trabalho dá sustentação. A história o legitima". (p.21)

Além disso trabalhar de maneira isolada e solitária significa que idéias e práticas importantes, interessantes e inovadoras podem passar despercebidas, enquanto práticas obsoletas, injustas e por vezes até displicentes também deixam de ser discutidas. Afinal, "{...) os professores podem sempre fechar as portas e fazer o que bem querem". (idem, p.30)

Thurler (2001) lembra que não é fácil fazer com que os professores abandonem este isolamento, pois existem inúmeros medos, alguns racionais, outros nem tanto:

"Se participam seus projetos ou seus êxitos, têm medo de serem percebidos como alguém que se crê melhor que os outros... têm medo de que outros se apropriem de certos achados e obtenham um reconhecimento não merecido; têm medo de parecerem incompetentes se pe direm ajuda; medo, simplesmente, de terem que modificar suas práticas, mesmo que elas se mostrem ineficazes, devido apenas ao olhar ou às sugestões dos colegas". (p.66)

Recentemente, em uma parada de estudos na escola, assistimos ao filme “Escritores da Liberdade”, baseado no livro "The Freedom Writer's Diaries: How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them" ("O Diário dos Escritores da Liberdade: Como uma Professora e 150 Adolescentes Usaram a Escrita para Mudá-los e o Mundo ao seu Redor") escrito pela professora do ensino médio Erin Gruwell e seus alunos. A história do filme nos mostra uma professora, que contra a direção de sua escola e até mesmo colegas, consegue, através de uma metodologia que parte da realidade dos alunos, e em respeito a eles, transformar alunos problemáticos e desinteressados em escritores e donos de suas próprias vidas.

Lembrei-me então de outros tantos filmes *hollywoodianos*: Sociedade dos Poetas Mortos, O Sorriso da Monalisa, Mentas Perigosas, O Clube do Imperador, enfim... Em todos eles, é um professor ou professora que, sozinho, faz toda a diferença. Não lembrei de nenhum, entretanto, que apresenta uma equipe de professores fazendo a diferença. Por que será? Talvez pelo simples fato de que, historicamente, a profissão de professor é uma profissão solitária e o individualismo termina por constituir-se uma questão de hábito, portanto difícil de ser mudada (Fullan & Hargreaves, 2000). Como então vencer o medo e o hábito?

As perguntas que faço são: Como avançar no sentido da cooperação entre professores tornando o coletivo docente de uma escola em uma equipa, imbuída de profissionalismo interativo, capaz de promover círculos de estudo e possibilitando a escola reflexiva? Quais os caminhos, as vivências, as reflexões que possibilitam esta inovação?

3. O FAZER E O REFAZER DO CAMINHO

Neste bloco meu objetivo é mostrar o caminho da pesquisa. Refarei este caminho desde os primeiros passos, apresentando o problema e as questões de pesquisa, a Escola Guido Lermen, sua estrutura administrativa e pedagógica, bem como minhas interlocutoras. Considerei importante expor minhas idéias iniciais sobre a metodologia e a forma como a pesquisa se deu após a banca de qualificação ocorrida em julho de 2007.

Também exponho como procedi com a análise das entrevistas e como procurei tomar uma distância, fazendo um *exercício de estranhamento sistemático*¹⁷, separando esta análise de minhas opiniões prévias, e depois retornando às minhas vivências como elemento fundamental ao perceber que meu conhecimento sobre o lócus de pesquisa me dá também maior compreensão sobre elementos que de outra forma ficariam imperceptíveis.

Reincorporar aquilo que foi motivo de perguntas, indagações clarificadoras de um comum sempre cheio de motivos importantes. Reincorporar ao meu mundo de referências e de compreensões partilhadas da realidade social aquilo que antes se viu, viveu e perguntou a respeito do “meu” e do “outro” mundo como um local de vida, tradições, de transformações, de experiências diversas... Reintegrar o vivido e o pensado dentro de quadros de comunicação entre as pessoas, mais críticos, mais reflexivos, no momento de colocar os achados de pesquisa em comum. Procurar realizar isto no momento mesmo de lidar com os dados, na hora de decodificar, de buscar explicações e boas interpretações para o que eu trouxe da realidade...” (BRANDÃO, 2003, p.239/240)

¹⁷ Brandão (2003, p.239) explica que “...estranhar é fazer com que o familiar, aquilo que sempre foi assim, seja novamente olhado, visto de outra maneira, percebida com a surpresa assumida de algo novo para mim.

3.1 NO LABIRINTO DA PESQUISA

“Sempre se está pesquisando a partir do momento que alguém tem perguntas e procura, com inteligência e método, alguma resposta”.
(BRANDÃO, 2003, p. 71)

Sempre tive perguntas. Sempre acreditei que perguntar é um passo para o conhecimento. Cada pergunta leva a um diferente caminho na busca por respostas. Cada resposta leva a novos caminhos que, conseqüentemente, levam a novas perguntas. Enfim... é o círculo *virtuoso* da aprendizagem, é a dinâmica da vida.

A escolha destes caminhos, bem como o teor de cada pergunta que se faz, não estão caracterizados pela neutralidade. A partir do momento em que faço uma escolha, em que delinheio um caminho, estou iniciando um processo único e pessoal, mesmo que projetada a caminhada com o outro.

Ao questionar a escola e a equipa docente, sou eu, professora e pesquisadora, que faço uma escolha, e a faço porque existem angústias e questões pessoais que necessitam de reflexão. Algumas idéias me *tomam*... Conforme Brandão, “{...} é a mente humana que dá sentido ao que o olho descobre ou a imaginação inventa, mas se é uma mente humana que pensa, é um coração que a dirige”. (2003, p.37)

Assim, consciente de que a pesquisa não é neutra, também é necessário ter clareza de que para compreender uma realidade, não julgando ou encaixando-a em esteriótipos, e mesmo trabalhando com questões semi-estruturadas, as respostas ainda estarão sujeitas ao meu próprio sistema de valores e opiniões. Por isso a seguinte passagem, também de Brandão, é tão significativa:

“ A primeira pesquisa é esta: não apenas escutar bem, como uma técnica, mas deixar-se ouvir, como uma atitude do diálogo. Não apenas captar com objetividade o que pronuncia um objeto de pesquisa, mas estar ao lado de um outro sujeito de vida que me fala enquanto eu silêncio a boca e o coração para ouvi-lo inteiramente – as suas palavras, os seus silêncios... Despojar-se de todo o conhecimento prévio, de todo juízo que classifica antecipadamente, e mesmo antes de que aquele que me fala diga a primeira palavra, já atribui a ele um rótulo... ouvir sem ver é como escutar sem compreender”. (2003, p. 208)

Compreender. Parafraseando Queiroz (2003), compreender é aprender intelectualmente uma idéia graças a nossa capacidade de pensar, encontrando sentido claro, uma interpretação que implica inteligência, entendimento, intuição e sensibilidade.

Para pesquisar, portanto, não basta uma técnica específica, se o pesquisador não estiver, ele próprio, sensibilizado pelo problema de pesquisa e disposto a aplicar ali, sua capacidade de ouvir, sentir e refletir.

Neste sentido, tendo por principal objetivo compreender de que maneira os espaços de reflexão na escola tornam-se potencializadores da constituição da equipe docente, considere a entrevista semi-estruturada¹⁸ individual como a melhor opção de escuta, pois esta ferramenta propicia, ao mesmo tempo, que o pesquisador aponte questões que lhe interessam e também dá liberdade de expressão ao entrevistado.

Planejei também a realização de uma entrevista coletiva, uma discussão com o grupo de professoras entrevistadas, partindo de suas próprias falas. A entrevista coletiva é um excelente instrumento para a obtenção de determinados tipos de informações, desde que não se tenha necessidade de identificá-las individualmente (LUDKE in FAZENDA, 2001).

Mesmo durante a elaboração do projeto de pesquisa não julguei necessário enquadrar meu estudo, apontando uma metodologia específica, até porque, como nos ensina Brandão (2003) *métodos são pontes, não são formas*. Nessa travessia por várias pontes, optei por uma pesquisa com abordagem qualitativa, que não visa a conceitos prontos, a quantificar ou conceituar, mas sim a compreender um fenômeno, no caso, o coletivo docente da escola.

Fundamentada em André (2001) apoiei-me também em princípios etnográficos, pois em educação não se realiza a etnografia pura, mas sua adaptação, através do uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos. Além disso, este tipo de pesquisa envolve o trabalho de campo, a participação na vida de uma comunidade, no caso a escola, empenhando-me em produzir conhecimento sobre as condições atuais, sobre a história, sobre as dimensões da identidade e até mesmo

¹⁸ “O pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”. (PÁDUA, 2000, P.76)

sobre uma conjuntura social mais ampla, visando novas formas de entendimento da realidade.

Afirma Brandão (2003):

“Sabemos bem e sem receios hoje em dia que qualquer que seja o estilo da escrita do relato de uma pesquisa, e também da teoria que fundamenta uma experiência de trabalho de campo, toda a investigação envolve alguma dimensão de abordagem qualitativa centrada na observação participante representa uma notável abertura de horizontes frente a todos os procedimentos antecedentes” (p.47)

3.1.1 Contribuições de uma parada estratégica

Até a Banca de Qualificação meu problema de pesquisa estava assim descrito: *Os espaços de reflexão coletiva contribuiram para transformar as práticas individuais dos professores, tornando-os parte de um coletivo docente, de uma equipa?*

A pergunta se reportava a três grandes eixos: 1) os espaços de reflexão coletiva; 2) a transformação de concepções dos docentes e a transformação de práticas individuais dos professores e 3) a constituição da equipa.

Desta forma, no próprio problema eu já apresentava minha *hipótese* de pesquisa: de que os espaços de reflexão coletiva são potencializadores da constituição de uma equipa docente na escola.

Além disso, havia estabelecido em meu projeto de pesquisa a possibilidade de entrevistar cerca de 20 docentes¹⁹, o que foi questionado, até porque, naquele momento já havia realizado um piloto de pesquisa, no qual havia entrevistado três professoras. Suas falas além de muito ricas, também já apontavam em outra direção, não totalmente fora da rota, mas com novos aspectos em que eu necessitava depositar minha atenção. E se Brandão (2003, p.32) pode estar com o {...} coração e a cabeça abertos a qualquer novo olhar, sentimento, idéia, teoria ou sistema de pensamento”, por que não eu?

A caminhada que tive até a banca de qualificação do projeto de dissertação foi um momento de rico aprendizado. Foram meus primeiros passos no trajeto da

¹⁹ Professores que permanecem na escola desde o ano de 2004 e que elaboraram relatos livres sobre sua vivência na Instituição.

pesquisa. Foram minhas primeiras leituras. Foram conversas com colegas, professores do curso, orientadora.

A banca foi uma parada estratégica para repor energias e revisar o rumo.

Por um bom tempo as sugestões da banca e minhas próprias concepções digladiaram-se até um novo caminho poder ser vislumbrado. Segui as sugestões de:

a) Repensar o problema de pesquisa e as questões complementares;

b) Reduzir o número de professoras entrevistadas;

c) Adensar o referencial empírico-teórico, sendo cautelosa com a postura *militante ufanista*, postura essa que evidenciava a dificuldade que poderia ter em manter distância no momento de análise das falas das professoras.

Partindo da idéia de que uma escola reflexiva é constituída de uma equipa docente que trabalha unida pelos mesmos ideais, discutidos e decididos coletivamente, surgiu um novo problema de pesquisa.

PROBLEMA DE PESQUISA

Que vivências docentes na escola podem ser potencializadoras da constituição da equipa pedagógica?

QUESTÕES DE PESQUISA

- Qual a definição de equipa pedagógica?

- Quais as características de uma escola reflexiva?

- Os espaços de reflexão na escola são fatores relevantes na constituição de uma equipa docente?

- Que vivências mobilizam os docentes para a constituição da equipa?

3.2 APRESENTANDO A ESCOLA

Por intermédio do professor José Pacheco, recebi um texto, ainda não publicado, de educadores portugueses, intitulado *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Em um dos artigos, escrito por António Nóvoa, chamado “A educação cívica de Antonio Sérgio vista a partir da Escola da Ponte (ou vice-versa)” há, no final, o seguinte trecho:

“Fazer uma escola é um processo lento, que exige paciência e determinação, profissionalismo e uma enorme dedicação. Nada se consegue sem inteligência e lucidez, sem diálogo e cooperação. Fazer uma escola é construir uma história, traçar uma identidade, encontrar um sentido para o esforço de educar. Fazer uma escola é ser capaz de continuar, anos a fio, um trabalho invisível, quantas vezes pouco reconhecido socialmente e, por vezes até, objecto de uma crítica fácil. Fazer uma escola é rejeitar os caminhos da facilidade, as idéias feitas, o imediatismo de uma sociedade que tudo deseja transformar em espectáculo... Fazer uma escola é, também, ser capaz de sustentar a indignação por tanto disparate que se escreve e manter um rumo que se alimenta da esperança enquanto necessidade ontológica, de uma esperança que, nas palavras de Paulo Freire (1992), precisa da prática para se tornar concretude histórica”.

Se tivesse somente algumas linhas para descrever minha escola ²⁰ seria isto, com certeza, o que gostaria de ter o dom de escrever.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Guido Arnaldo Lermen é uma escola pública e organizada em ciclos de formação, é igual a muitas outras e, no entanto, diferente de todas as outras. É nesta escola que desde 1998 passei não só a ensinar, mas principalmente a aprender, pois tive o privilégio de poder estar presente e atuante desde o início, em um processo muito bonito, difícil, gratificante, e ao mesmo tempo doloroso, que foi, e está sendo ainda, a mudança de estrutura seriada para os ciclos.

Fundada no dia 26 de janeiro de 1991, começou com 70 alunos, moradores do bairro Centenário e arredores, com apenas 4 salas de aula, tendo 5 professores, entre eles o diretor, e uma servente. Foi um início difícil, pois a escola ainda não estava totalmente concluída, faltavam classes e cadeiras, havia poeira, entulhos de construção, mas ao mesmo tempo, parece que a escola já nasceu teimosa, querendo funcionar mesmo na adversidade. Nasceu com o Primeiro Grau Incompleto e em um sistema de ensino seriado, e com o passar dos anos, devido à necessidade local, ampliou-se até a 8ª série.

A equipe diretiva que assumiu após aposentadoria do primeiro diretor, foi quem se interessou pela proposta de Ciclos de Formação, e que lançou a semente da mudança de estrutura. No ano de 1999 todos os professores que decidiram permanecer na escola participaram de um Curso oferecido pela mantenedora à noite, e no ano de 2000, os ciclos foram implantados.

²⁰ Considero a *Guido* minha escola. O termo *minha* não está relacionado a um sentimento de posse, mas a um sentimento de pertencimento.

Os Ciclos de Formação foram implantados de forma gradativa, completando-se em 2002 e, desde então, a escola não se denomina mais seriada. Porém, entre o dizer e o ser há um caminho bastante longo a ser percorrido. Por isso, penso que hoje, 2008, a escola não é mais uma escola seriada, mas ao mesmo tempo não é ainda uma escola de ciclos de formação, ou pelo menos, não como gostaria de ser.

Infelizmente, ou talvez felizmente, tornar-se a escola sonhada não é tarefa simples, é uma longa caminhada, da qual faz parte o processo de conquista, de encantamento, primeiramente por parte de nós mesmas, professoras da escola.

Hoje a escola conta com cerca de 320 alunos, podendo ser considerada uma escola de médio porte no município. Cerca de sessenta por cento destes alunos reside no próprio bairro da escola, mas os demais vêm de bairros vizinhos, principalmente Bom Pastor e Igrejinha, que não têm escolas no próprio bairro. As famílias são de classe média baixa, sendo que a maioria dos pais trabalha fora, na construção ou na indústria, muitas vezes no horário noturno.

As famílias são muito presentes na escola. Comparecem em grande número nas festividades e também em palestras e reuniões. Uma das avaliações anuais é entregue na casa dos alunos e nas demais os pais são convidados a virem conversar com os professores sobre o desenvolvimento dos filhos, e lhes é fornecido o relatório descritivo interdisciplinar. Não há uma pesquisa específica sobre qual o entendimento dos pais sobre os ciclos de formação, no entanto, nas conversas informais e reuniões, sempre oferecem seu apoio ao trabalho dos professores, pois percebem o crescimento de seus filhos²¹. Uma das solicitações deles é que a escola implemente um projeto de turno integral, o que já está em estudo pelo grupo de professores.

Apesar de ter uma estrutura física melhor do que há quinze anos, a escola é feita de uma sucessão de *colagens* de obras, pois as necessidades que surgiram exigiram ações sem muito planejamento²². Os dois prédios escolares principais são compostos por 9 salas de aula, biblioteca, secretaria, sala dos professores, sala da direção,

²¹ É muito gratificante quando vamos às casas dos alunos, e os pais nos esperam com o chimarrão. Percebemos que muitos mais falam do que nos escutam. Sentem a escola próxima.

²² Em 2003, no entanto, a equipe diretiva chamou a Secretaria de Obras para que, juntamente com a escola, fosse elaborado um plano de reformas e construções à longo prazo. O pedido foi negado com a justificativa de que a prefeitura acreditava que, no caso de outra equipe diretiva se eleger nos próximos anos, o projeto seria inútil. É o que se constata em geral, na troca de governos, o que está chegando, geralmente engaveta os planos de quem está saindo... Não foi possível saber se seria o caso...

informática e banheiros. O pátio da escola também foi ampliado com o passar dos anos, e hoje temos uma pequena pracinha para as crianças do 1º ciclo e também, na parte de trás, um pátio para os alunos maiores. Em 2004 concluiu-se a construção de um ginásio de esportes destinado à prática da educação física, tornando-se um dos principais orgulhos dos alunos, e em 2005 concluiu-se a nova cozinha com refeitório.

A escola recebe três verbas trimestrais da Prefeitura Municipal, principalmente para emergências. Também há uma verba do governo federal chamada Dinheiro Direto na Escola, que é utilizada para fazer aquilo que os professores, funcionários, pais e alunos sugerem como prioridade. Fora isso, a escola precisa manter-se com a ajuda da comunidade escolar. Para isso são realizados três eventos: Festa de São João, Rifa da Páscoa e Rifa do Natal.

Apesar das dificuldades financeiras, é preciso lembrar que o que constitui uma escola em seu cerne não é o administrativo, mas sim seu currículo, o seu fazer pedagógico. E em relação a este ponto a escola muito cresceu nestes dezessete anos, mas principalmente após o ano de 2000, quando vislumbrou uma nova perspectiva de trabalho, e passou a acreditar em um novo lema: *Amar é deixar de comparar*.

Este processo de mudança, que ainda está tão no começo, só é possível porque o coletivo docente desta escola tem uma determinação e uma dedicação que são ímpares.

Desde o ano de 1999, quando a maioria dos professores que hoje ainda está na escola participou de um curso sobre os Ciclos de Formação, a escola nunca mais pode parar de estudar. Nos primeiros anos simplesmente acreditamos que mudar de nome significava ao mesmo tempo mudar de posturas, mas em 2002, quando novamente tivemos a oportunidade de nos reunir com as outras escolas de ciclos, percebemos que, na prática, nossa escola de ciclos era apenas uma teoria.

A partir daí, muitos momentos de debate, de leitura e escrita, de análise da realidade, de busca de respostas... Muitos espaços de reflexão coletiva proporcionaram ao grupo um auto-reconhecimento como professoras da escola, como *militantes* de uma escola diferente. Perdemos o receio de exigir uma estrutura melhor para trabalhar, passamos a justificar nossas reivindicações por escrito, e felizmente, conseguimos implementar algumas melhorias no trabalho da escola e de sala de aula.

No ano de 2008 atuam na escola 26 professores, incluindo a equipe diretiva. Destes apenas uma professora cursou o magistério e optou por não continuar os estudos, quatro estão cursando licenciaturas e todos os demais são graduados. Além de mim, mais duas colegas estão fazendo Mestrado, ambas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, uma na área de ciências e outra na área de geografia.

3.3 APRESENTANDO AS INTERLOCUTORAS

O critério para a escolha das entrevistadas foi o fato de terem participado de uma coletânea de relatos sobre suas vivências na escola em 2004. Havia cerca de vinte professoras que atendiam a este requisito. Por sugestão da banca, minhas interlocutoras se reduziram a sete, as quais produziram também artigos para a revista pedagógica da Secretaria de Educação em 2007²³. Por estarem na escola há três anos ou mais, também supus que tivessem maior conhecimento sobre o funcionamento da escola e até mesmo umas sobre as outras. Além disto, considerei importante que o grupo fosse heterogêneo, no sentido de que todos os ciclos estivessem representados.

Apresento às professoras entrevistadas, procurando evidenciar sua formação e o ano de entrada na escola. Trago também uma pequena passagem, escolhida por mim, do relato que fizeram em 2003. Os nomes são autênticos, conforme solicitaram as próprias entrevistadas, porém, no próximo bloco, onde apresento minha compreensão a partir da pesquisa e passagens das entrevistas, optei por não identificar a autora de cada fala. Serão utilizadas para cada uma, uma letra da palavra EQUIPAG²⁴.

- Adriana: Professora que atua no 1º ciclo. Cursou o Magistério e está na escola desde o ano de 2001;

“Nunca pensei que pudesse estar tão realizada profissionalmente! Amo meus alunos, amo o que faço, embora muitas vezes pense que poderia ter feito melhor, amo minha escola porque foi aqui que aprendi a não comparar, a respeitar cada um dentro de suas individualidades, dentro do seu ritmo, suas peculiaridades, respeitar o seu tempo e até suas capacidades”.

- Carine: Professora que atua no 1º ciclo. É formada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e está na escola desde 2002;

²³ Coincidentemente, ou não, todas elas novamente publicaram artigos em 2008.

²⁴ G de Guido Lermen.

“Tenho a satisfação de levantar bem cedo, deixar minha casa, minha família e ir trabalhar nesta escola diferente. Lá não só ensino, mas também aprendo muito, uma nova lição de vida, de cidadania, de solidariedade, esta aprendizagem ou troca de saberes ocorre com adultos e crianças que neste local passam boa parte de seu precioso tempo”.

- Stelamaris: Também professora do 1º ciclo, mas formada e atuante na área de Educação Física, com Especialização em Educação Física e Saúde, trabalha na escola desde 1997.

“Sinto-me muito bem nesta escola, além de colegas somos grandes amigas e ainda estou me ciclando, pois nunca estaremos prontas. Tenho plena certeza de que o entendimento dos ciclos se deu com muito estudo e negociação. Nossa escola deu um salto muito grande, o grupo se constituiu como tal e juntos, brigando, discordando, discutindo, concordando, festejando, comemorando, bebemorando construímos a escola que somos hoje”.

- Márcia R: Cursa graduação em Pedagogia com habilitação nos Anos Iniciais. Atua no 2º ciclo. Está na escola desde o ano 2000.

“É impossível falar somente de mim, pois nesses últimos anos, as leituras, os choros, as decepções, as vitórias, foram sempre em conjunto. Aprendi a compartilhar. Vivi maravilhosos momentos nesta escola e aqui quero continuar. A aprender e a sonhar”.

- Mariela: Também professora do 2º ciclo e graduanda de Pedagogia Anos Iniciais. Trabalha na escola desde 2001.

“Depois de algumas reuniões, das quais participo, volto triste, pensando que não estou no lugar certo, mas o abraço amigo, as palavras certas, as novas leituras, estão ali, prontas para me fazer ver que estou no caminho certo. Eu sei que mudei muito, sei que preciso mudar muito mais, e é por isso que não consigo me imaginar noutra escola que não seja esta, com outros colegas que não sejam estes”.

- Márcia T: Atua no 3º ciclo e está na escola desde 2003 é formada em Ciências e cursa Mestrado nesta área na UFRGS.

“Sei que muita coisa ainda pode e deve mudar para que a escola de nossos sonhos se concretize, mas tenho a certeza de que eu, de que nós, como escola, estamos em busca disto e que não medimos esforços para, a cada dia que passa, concretizar mais uma parte de nosso sonho”.

- Marisa: A sétima professora entrevistada atua no 3º ciclo, é formada em Letras com Especialização em Orientação Educacional e está na escola desde 1996.

“Eu me realizo trabalhando na escola por ciclos porque é uma proposta que me leva constantemente à reflexões sobre minhas práticas educativas e essas reflexões me proporcionam avanços significativos como ser humano”.

3.4 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em etapas, que enumero a seguir:

Primeira etapa: conversa com a equipe diretiva, no segundo semestre de 2006, a fim de discutir com elas meus objetivos de estudo e também vislumbrar a possibilidade de reflexão para a escola, almejando sempre crescimento mútuo. Houve um espaço na reunião pedagógica para apresentar às colegas minhas intenções e também para convidá-las a participar comigo desta empreitada.

Segunda etapa: Elaboração do projeto de pesquisa, entre agosto de 2006 e início de 2007. Leituras foram feitas, conversas com a orientadora e com colegas, disciplinas me ajudaram a reelaborar alguns conceitos e o problema de pesquisa começou a delinear-se. A questão do coletivo docente, presente desde o princípio.

Terceira etapa: Nos primeiros meses de 2007, no aguardo da banca de qualificação, e por sugestão da orientadora, realizei um piloto de pesquisa com três professoras. As questões semi-estruturadas, buscaram informações sobre a formação inicial de cada uma delas e a chegada na escola pesquisada, sobre a forma como viam o coletivo docente da escola e como se sentiam fazendo parte dele. Além disso, também solicitei que falassem sobre as paradas de estudo e reuniões pedagógicas, tecendo considerações que julgassem relevantes. Já nestas primeiras conversas pude perceber uma riqueza muito grande de informações e, posteriormente, as transcrições foram incorporadas ao material de pesquisa.

Quarta etapa: Banca de Qualificação do Projeto. A banca de qualificação foi um momento importante para que o trabalho fosse redirecionado e algumas questões fossem melhor *costuradas*. Conforme já expus, procurei rever o problema de pesquisa e penso que a partir deste momento o caminho tornou-se mais claro para mim.

Quinta etapa: Nos meses de julho e agosto de 2007, realizei mais quatro entrevistas, além das três já realizadas no piloto de pesquisa, seguindo o mesmo roteiro. Após, todas as sete entrevistas foram transcritas e revisadas por cada uma das professoras. Nada foi alterado das falas iniciais.

Sexta etapa: Conforme planejado, realizou-se uma entrevista coletiva, através de um encontro na própria escola, após o horário escolar. Puderam estar presentes neste dia cinco das sete entrevistadas. Neste encontro tivemos uma conversa²⁵ sobre questões que eu tinha o desejo de aprofundar. Fui preparada com excertos de suas falas que pensei serem interessantes para promover o debate. Porém qual não foi minha surpresa quando, antes mesmo do horário marcado uma das professoras senta a mesa e começa a falar sobre problemas ocorridos no dia letivo que recém acabara, justamente por uma falha na comunicação entre professores. Quando percebi, as demais já estavam envolvidas na conversa, falando justamente sobre a equipa! Ao final, a entrevista tornou-se praticamente livre, onde uma foi complementando a fala da outra. Em alguns momentos fiz algumas intervenções através de uma pergunta, quando percebia que não avançavam no sentido de chegar a uma síntese do debate. Essa entrevista coletiva também foi transcrita, porém não considerei interessante que as professoras pudessem fazer alterações após, pois a mudança na fala de uma acarretaria mudança na fala de todas as outras.

Sétima etapa: Após um semestre de afastamento, devido à licença maternidade, retomei a leitura do projeto de pesquisa e a orientação, a fim de realizar a análise das entrevistas. Confesso que foi um retorno bastante difícil, pois parecia que precisava começar tudo novamente, mas aos poucos, relendo alguns livros importantes, relendo as entrevistas, o ritmo foi se reestabelecendo e pude começar a sentir novamente a *angústia* de ver tudo aquilo compreendido, com contornos mais definidos.

Esta etapa foi considerada por mim a mais trabalhosa e também a mais gratificante. Implicou em inúmeras leituras de cada um dos textos transcritos. Estas leituras, por sua vez, geraram momentos de intenso questionamento. A releitura de Brandão (2003), foi fundamental a partir deste ponto, pois me auxiliou muito quando percebi ainda mais claramente a necessidade de um estranhamento, de um olhar atento ao que cada uma destas professoras quis dizer. Para o autor é necessário estar pessoalmente atento ao outro, o que não procede de uma teoria, mas de um profundo

²⁵ Para Brandão (2003, p.92) “A qualidade começa a nos dizer algo quando descobrimos que toda entrevista é uma conversa e que toda a conversa é um desafio ao diálogo aberto com o outro e, não apenas, um controle sistemático da fala de outro segundo os usos de meus interesses científicos sobre o outro e através do outro”.

sentido de amor e de desejo de compreensão. Caso contrário incorreria o risco de ouvir não o que a pessoa dizia, mas “{...} o que antecipo que ele seja e, portanto, deve dizer o que eu acho que ele fala quando ouço a mim mesmo pensando que o escuto”. (p.208)

Esta etapa também se caracterizou por progressivos exercícios de categorização, envolvendo idéias e conjuntos de idéias que foram aos poucos sendo organizados nas dimensões que no bloco três deste texto apresento. Foi necessário rever, além das entrevistas de cada professora e da entrevista coletiva, também os três textos produzidos por cada uma delas em 2003, 2007 e 2008, no sentido de compreendê-las ainda melhor.

Por fim, ordenar mentalmente todo este material, fazendo relações com as leituras prévias e também buscando leituras complementares a fim de, apoiada teoricamente, novamente *familiarizar* minhas próprias concepções às concepções das entrevistadas. Neste momento foi importante o meu conhecimento sobre a escola, sua história, suas lutas, suas imperfeições. Conhecer cada uma das professoras entrevistadas também trouxe, ao meu ver, mais vantagens do que desvantagens, pois suas histórias de vida, seus dilemas pessoais e profissionais, também fazem parte da construção singular que origina cada equipa.

4. REGRESSO E A CONSCIÊNCIA DA ETERNA VIAGEM

Toda escola tem sua História. História feita de muitas histórias que se entremeiam umas às outras, como os fios de uma rede. Uma, contada pelos documentos, atas, relatórios, boletins e até reportagens de jornais. É a história formal, aquela que fica e não muda, e da qual não se duvida, pois está escrita, registrada. Outra, contada pela sua materialidade, é aquela que é vista à *olho nu*. Inaugura-se um pequeno prédio no primeiro ano, depois, ergue-se mais uma sala, e outra, e outra... A cada ano uma colagem aqui, outra ali... e a escola cresce, refletindo o crescimento de um bairro, de uma cidade.

Mas a escola não é apenas um prédio. Muito menos um papel que lhe garante o funcionamento. Existe também uma história que transcorre por dentro das paredes, e é indiferente às portarias e decretos. É uma história feita pelas pessoas, desenrolada e narrada pelo coletivo. Chegam os primeiros professores, os pais aparecem para fazer a matrícula de seus filhos, por fim chegam os primeiros alunos... e aquelas paredes, aquele prédio, ganha vida, muitas vidas. E depois disso, ninguém mais pode prever nem planejar, como faz o arquiteto antes da construção, o que destas vidas, juntas, dividindo o mesmo espaço, pode se dar.

A Escola Guido Lermen também tem suas histórias. Todas elas coladas, enredadas, pontos de um holograma²⁶, onde cada história conta em si a História. Para Pérez Gómez (2001) as histórias coletivas concedem importância a certos aspectos

²⁶ Morin (1995) usa a metáfora do Ponto do Holograma, para explicar que, em cada parte, também está contida a informação do todo. Para ele, por exemplo, "cada indivíduo também recebe ou consome as informações e as substâncias vindas de todo o universo (p.35)".

com a intenção de engrandecer algum acontecimento real, e assim, condicionar as formas em que as pessoas vêem o mundo e vivem suas experiências. Elas cumprem o papel de manter e consolidar o *status quo* de cada comunidade social e de excluir e deslegitimar os valores ou comportamentos dos indivíduos e grupos dissidentes.

Este estudo busca uma destas histórias, aquela feita pelas professoras²⁷, ao puxar os fios da memória, das reflexões, das discussões, das ações, enfim, da teoria e da prática de um coletivo docente, que não se considera mais uma simples justaposição de individualidades que trabalham uma ao lado da sala da outra. Dela participam professores e professoras que estão na escola desde o primeiro ano, e que nela estão há apenas um ano. É feita pelos que nela permanecem e pelos que por ela passaram e se foram. Cada um tem suas próprias histórias adjacentes a contar, suas contribuições, suas memórias. Por isso é importante lembrar que todo conhecimento de uma história, é uma reconstrução mental, “[...] um olhar do presente retroage sobre o passado histórico ou biográfico que examina. E que ninguém está imune à mentira a si mesmo” (MORIN, 2000, p.10).

A busca pela compreensão vale a pena, pois o próprio autor ensina que toda história do passado sofre a retroação das experiências do presente, e que disso não há como fugir. E se não há um conhecimento *espelho* do mundo objetivo²⁸, o que há são interpretações.

O conhecimento é sempre tradução e construção. Daí resulta que toda a observação e toda concepção devem incluir conhecimento do observador que concebe. Não há conhecimento sem auto-conhecimento... O conhecimento do conhecimento permite reconhecer as fontes da incerteza do conhecimento e os limites da lógica dedutiva-identitária. O surgimento de contradições e antinomias em um desenvolvimento racional nos assinala as camadas profundas do real”. (MORIN, 2000, p.201)

Tradução e construção. Tradução de uma história que foi construída em vários atos, com muitas personagens. Cada ato e cada personagem guardados na memória daqueles que revisitaram o passado a fim de compreender o presente e transformar o futuro. Cada uma das professoras entrevistadas, mesmo tendo perspectivas diferenciadas, usou a história do grupo como eixo organizador de suas falas. A

²⁷ Que também estão entranhadas de histórias de alunos, de seus pais...

²⁸ Freire (1986) usa imagem semelhante para falar na consciência, dizendo que ela não é espelho da realidade, mas reflexiva e refletora desta.

historicidade foi o ponto de intersecção de cada uma das memórias desentranhadas pelas professoras com as quais conversei. Desta forma pude compreender e produzir um saber antes não existente, porque conhecia apenas uma história, aquela vista e sentida somente por mim mesma.

“...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. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”. (FREIRE, 1996, p.31)

São vários os atos desta narrativa coletiva que me foram apresentados, alguns relatados com mais vivacidade, mais emoção, outros citados de forma passageira, mas todos eles foram relevantes na construção da imagem que este grupo faz de si mesmo.

Destes atos, falas, expressões, algumas dimensões *pulam aos meus olhos*. São marcos desta história, que nas páginas que seguem apresento.

Por fim não poderia deixar de trazer, após a análise das entrevistas, algumas considerações à título de conclusão, mesmo sabendo que nenhum conhecimento é pronto e acabado. Foi necessário, entretanto, fazer uma avaliação do que aprendi nesta jornada de conhecimento e auto-conhecimento. Aprendi muito, mas ainda é pouco. Ainda há muito mais a aprender. Sempre.

4.1 - PRIMEIRA DIMENSÃO A CONSCIENTIZAÇÃO E O PROTAGONISMO

“Foi a revolução da ditadura dentro da escola!”

“Há trinta anos, a Escola da Ponte era um arquipélago de solidões. Os professores remetiam-se para o isolamento físico e psicológico, em espaços e tempos justapostos. Entregues a si próprios, encerrados no refúgio da sua sala, a sós com os seus alunos, o seu método, os seus manuais, a sua falsa competência multidisciplinar, em horários diferentes dos de outros professores, como poderiam partilhar, comunicar, desenvolver um projecto comum? (PACHECO, 2007)

Há dez anos atrás, quando entrei na escola Guido Lermen, poderia descrevê-la assim como fez o Professor Pacheco para descrever a Escola da Ponte. Era uma

escola seriada, com todas as séries do ensino fundamental contempladas em cada turno, e ainda uma turma de educação especial²⁹ no turno da manhã. Cada professor do currículo era responsável por sua turma. Cada professor de área responsável por sua disciplina³⁰.

Apesar disso, já pude sentir diferenças pedagógicas em relação à escola de onde eu vinha. Na Guido Lermen havia reunião pedagógica semanal, dentro do horário escolar. Nestas reuniões, já naquela época, se falava em projetos. Não um projeto de escola, mas projetos de ensino. Geralmente as idéias eram lançadas nas reuniões pedagógicas já estruturadas, muitas vezes com o título e objetivos prontos, para que nós, professores, fizéssemos a partir dali, nossos planos de aula. Não era realizado um embasamento teórico mais profundo, porém, para muitas professoras, assim como para mim, o trabalho já era considerado um grande avanço, pois ã propunha uma nova forma de organizar os conteúdos de cada série. Até então, eu só conhecia e utilizava a lista de conteúdos.

Colegas que entraram na escola na mesma época sentiam a mesma coisa:

“Quando eu entrei na escola a gente até tinha momentos de planejamento, mas não tinha projeto. Aos poucos foi começando, e eu lembro que da minha área não era muito exigido, eu não ia muito atrás, não fazia, e o trabalho da supervisão se resumia a fazer xérox dos textos da Nova Escola e passar para a gente. Daqui a pouco tinha um textinho de educação física no meu escaninho, acho que cada um também tinha no seu.

A gente não tinha muito projeto, a gente tinha tentativas. Mas logo depois começou o trabalho sobre os ciclos, aí a escola inteira tinha que trabalhar aquele “guarda-chuva”³¹, todos falando a mesma coisa, e daí quando chegava na prática, tinha três, quatro profes com o mesmo xérox. Deu uma confusão aquilo, mas no fim, a gente tentava fazer alguma coisa...

Também era muito pronto, elas vinham com aquilo praticamente elaborado, a gente era muito contra isso, a gente queria elaborar, talvez até pela questão tempo, talvez elas quisessem ajudar, mas além disso elas queriam colocar a idéia delas, com certeza”. Professora U

Talvez pelo fato de, nesta época, a escola ter uma direção considerada pelo grupo de professoras, autoritária, elas tenham criado um sentimento de querer dizer a sua palavra, dar a sua idéia, fazer do seu jeito. As relações entre equipe docente e

²⁹ Hoje esta turma não existe mais, pois se compreende que todos são diferentes, e que todos devem estar com seus pares de idade.

³⁰ Hoje também não utilizamos mais esta denominação, somos professores da infância, pré-adolescência e adolescência. Na prática, muitos já trabalham como professores de um ciclo.

³¹ Por guarda-chuva a professora quer dizer: complexo temático, que tinha um tema central do qual partia todo o planejamento dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula.

equipe diretiva era extremamente conflituosa. Algumas professoras assinaram advertência por terem questionado decisões tomadas pela direção sem consulta ao grupo.

Então, depois de muito tempo inertes diante deste tipo de liderança, caracterizada por uma política vertical, as professoras resolveram aproveitar a oportunidade de insurreição, quando esta surgiu. O grupo soube mobilizar-se e a idéia de mudança ganhou força na eleição de diretores no final de 2001.

Foi a única eleição da história da escola, em que houve mais de uma chapa de candidatos, por isso mesmo, uma eleição bastante conturbada, com um clima muito tenso durante todo o processo, e com uma campanha muito forte por parte dos docentes, já que os nomes das professoras concorrentes emergiu do próprio grupo. Trago a fala de uma das professoras que apresenta o sentimento que ganhou expressão na época:

“Tenho muito orgulho do que a gente fez, porque foi muito corajoso, e neste processo a gente conquistou o respeito de muitos pais. Hoje eu converso com muitos pais e sinto que eles gostam da escola e tem a liberdade de conversar conosco”. Professora Q

O primeiro passo foi dado. Sair da queixa e da reclamação e unir-se em torno de um objetivo comum. O grupo de professoras decidiu parar de ver na figura de uma ou duas pessoas o empecilho para a mudança, e resolveu, num momento de eleição, lançar uma chapa *de oposição*, a fim de dar à escola uma nova equipe diretiva.

Em Lajeado, no sistema municipal de ensino, os diretores são eleitos através do voto direto de professores, funcionários, pais e alunos. Há a possibilidade de reeleição. Porém, no caso da escola, as professoras que estavam na equipe diretiva já estavam em seu segundo mandato, por isso apadrinharam dois professores e, permaneceriam na equipe como supervisoras pedagógicas.

Assim, a disputa foi acirrada. Debates, passeatas, carreatas, visita à casa dos alunos à noite e ao final de semana, demonstraram a capacidade de mobilização dos docentes. A comunidade percebeu e muitos pais se envolveram também, dando sua opinião sobre a escola, sobre o que estava bom, sobre o que poderia ser diferente. Estava sendo inaugurada uma nova relação família X escola.

“Há momentos em que o protagonismo da categoria aparece com maior destaque. Momentos de inconformismo, gestos de autonomia, experiências criativas, inovadoras e até transgressoras. Afirmções de vários tipos, políticas, pedagógicas. E em espaços, nas escolas, nas praças e avenidas. Em confrontos até com tropas de choque, com política salarial e planos de carreira. E também em confrontos com as grades curriculares, a organização dos tempos e do trabalho escolar”... (ARROYO, 2000, P.135)

Cinco das sete professoras entrevistadas já estavam na escola em 2001, todas elas lembram desta eleição como um marco, ou como fala a professora U.: “...foi uma época de “superunião” foi uma luta, uma conquista, em que todos se abraçaram por uma causa única”, ou como narram as demais professoras:

“A primeira coisa que eu lembro que me marcou muito foi a campanha. Eu nunca pensei na minha vida que eu ia me envolver numa campanha, porque eu sempre tive pavor de política, e eu me envolver... Pensar hoje que eu sai de porta em porta, de camiseta, pedindo para os pais votarem, porque eu acreditava que a escola precisava ser diferente, que tinha que mudar, era aquela coisa de mudança... Hoje eu penso e parece que a gente viveu a época da revolução da ditadura dentro da escola, eu sinto como a gente vê nos filmes, os anos dourados”. Professora I.

“O que mais me marcou nesta escola foi a promessa de uma escola nova, apoiada pelo grupo de professores, pelo menos a maioria, e pela nova direção que dali surgiu. Porque mesmo tendo ocorrido toda aquela confusão³², ninguém desistiu, pelo contrário, ficamos mais fortes e vencemos, é isso que nós fazemos todos os dias, lutamos para ficar fortes e vencer qualquer obstáculo que estiver à nossa frente”. Professora P.

“Eu acho que a união nasceu no momento em que a gente batalhou para mudar a direção. A gente se uniu porque não queria mais as coisas da maneira em que estavam, queríamos uma mudança. Aí todo mundo se abraçou e isso continuou depois da eleição”... Professora G.

Mudança, palavra que se repete nas falas apaixonadas destas professoras, que viveram intensamente um processo de renovação, sendo protagonistas de uma *revolução*. Mas não há um protagonismo individual quando se luta em prol de um interesse coletivo. Eis que se repete também o termo *união*. Evidencia-se a impossibilidade de separar, neste caso, protagonismo, mudança e união.

Difícil dizer se foi apenas o desejo de mudança que levou o grupo à mobilização, visto que, em muitos casos, em muitas escolas, não se evolui de um nível ao outro. Em

³² A eleição foi tão conturbada, ao ponto de ter sido impugnada na primeira vez, após um voto dos professores ter sido colocado na urna dos pais, mesmo com uma diferença muito grande, em ambas as urnas, para a chapa dos professores. A segunda eleição ocorreu uma semana depois, com diferença ainda maior.

algum momento o grupo fez a escolha de assumir o desejo, e de algum modo, descobriu na união uma força até então desconhecida.

Freire (1986) nos ajuda a entender os acontecimentos ocorridos na escola. Para ele a educação é um ato político, e como tal requer que sejam feitas escolhas. Não há neutralidade. Com a sabedoria de uma vida inteira na área, confirma que não se pode sequer existir "{...}" sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política"... (1996, p. 58). Creio que Freire não se referiu à política partidária, mas sim a um conjunto de princípios morais e éticos a serem assumidos. Infelizmente podemos ver vários exemplos na educação onde é a política partidária que prevalece, concedendo privilégios à correligionários e não a bons professores.

“Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos”.
(NÓVOA, 1991, P.14)

Ao falar sobre a pedagogia do oprimido Freire (1987), nos mostra que antes da práxis, é necessário um desvelamento da realidade, para depois transformar a realidade opressora em um processo permanente de libertação. Neste sentido esta luta inicial foi importante para a caminhada que o grupo faria nos anos seguintes, afinal foi preciso aceitar que as coisas poderiam até piorar, mas que naquele momento, fazer algo para melhorá-las era possível.

Alarcão (2001) também lembra Freire, que já alertava para o fato de que, para mudar a cara da escola, não adianta um ato de vontade do secretário, mas, segundo ela, "{...}" envolver nas decisões político-administrativas-pedagógicas, os alunos, os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e membros da comunidade". (p.19) Foi o que aconteceu na escola naquele momento, pais, professores, alunos e funcionários, juntos, garantiram democraticamente, através do voto, que os rumos da história da escola mudassem.

“...a melhor maneira de alguém assumir seu tempo, e assumir também com lucidez, é entender a história como possibilidade. O homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo... O mundo não é pré-dado... Por outro lado, o futuro também não é, por exemplo, a pura repetição de um presente de insatisfações. O futuro é algo que se vai dando, e esse ‘se vai dando’ significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação”. (FREIRE, 2001, p. 90)

A história está sempre a nossa frente, e é dependendo de nossa perspectiva que ela se dará, pois é a partir daquilo que acreditamos que nos movemos, e assim fazemos o futuro. Não há como se eximir de fazê-lo. Mesmo que ele seja considerado uma utopia, é nosso dever como seres humanos tentar realizá-la. Porém, no dia a dia dentro das escolas, muitos professores e professoras não sentem assim. Vivem da queixa, reclamando do que o presente poderia ser, esquecendo-se que no passado nada fizeram, nada tinham como perspectiva, a não ser as queixas sobre aquele tempo que era então o presente. Muitos de nós, docentes, não nos damos conta de que é possível fazer alguma coisa desde já. É mais ético fazer algo, do que reclamar daqueles que por um motivo ou outro não fazem. Mas para fazer algo é preciso decidir, deixar de ser supostamente neutro. É necessário conscientizar-se, da maneira como ensina, mais uma vez, Paulo Freire:

“A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência. Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação do objeto, fica no senso comum... quem quer conhecer rigorosamente sabe também que o processo de conhecer nem é neutro nem é indiferente”. (2001, p.113)

O professor é sempre sujeito de seus atos, desde o momento em que decide o que vai trabalhar com seus alunos até o momento em que decide em quem ou em que partido vai votar em uma eleição. A natureza da prática educativa é política sempre, até porque tem papel relevante na transformação da sociedade, mesmo que não possa transformá-la sozinha. Não é a toa que o maior projeto da escola, aquele que mostra sua cara e seus objetivos é o Político Pedagógico, mesmo que alguns o chamem apenas de Projeto Pedagógico.

A ação da escola precisa ultrapassar os muros, pois a educação não está apenas nos livros e nos bancos escolares, está também lá fora, nos movimentos sociais. A educação não é apenas um ato intelectual, mas um processo de conhecimento da realidade, pois “{...} em alguns momentos da experiência dos professores e alunos, eles começam a perceber mais do que antes, que a educação tem algo a ver com a política... Esta é uma grande descoberta: a educação é política!”. (FREIRE, 1986, p.60)

Voltando à escola e à compreensão da equipa, creio que os professores que se descobrem sujeitos políticos, portanto sujeitos de decisão e ação, são mais capazes de formar também uma identidade coletiva fortalecida por esta conscientização. As lutas que um grupo de professores pode empreender podem ser as mesmas, mas com certeza as vivências, e até mesmo as conquistas ou fracassos, são analisados e sentidos de maneira diferente pelo coletivo consciente do que pelo coletivo ingênuo, aquele que foi levado pelas imposições de um sistema ou simplesmente pelo rumo dos acontecimentos.

A conscientização de que tudo que é feito, tudo que é decidido, nada é neutro, é sim uma dimensão da equipa, pois nenhuma equipa se faz sem conhecer a realidade para intervir, para transformar o futuro em algo que se acredita ser o melhor que se pode fazer, pois foi decidido no coletivo, democraticamente.

“Esta escola me fez mudar, este grupo de professores diferente que eu encontrei aqui. Eu não tinha isso na outra escola. A gente discutia, mas era tudo muito superficial, a gente tinha aquela coisa: Ah! Isso acontece em outra escola! Temos nossas divergências, mas na hora de brigar pelo que a gente acredita a gente se une. E somos muito democráticas, e a gente não vê isso nas outras escolas, pelo menos nas escolas que eu passei nos últimos anos a democracia está só no papel, e aqui na escola a gente vive a democracia, por isso a gente às vezes sofre”.
Professora I.

Ninguém afirmou que a tomada de consciência não traz também sofrimento. Muitas vezes é difícil encarar a realidade, ou mesmo, movimentar-se para transformá-la. Mas quem, mesmo lutando com ideologias arraigadas, com concepções que talvez por anos e anos tenham se estabelecido como verdades absolutas, tiver força para refletir criticamente e agir democraticamente, também torna-se protagonista de sua própria história, deixando de viver a história de outrem.

Penso que este grupo teve esta coragem. E por isso, tornou-se protagonista de sua própria história e, ao mesmo tempo, também seu próprio roteirista.

“Na Guido é tudo muito vivido, tudo a gente construiu... eu não sei explicar, tudo é diferente, parece que tudo é nosso, tudo é muito nosso! Os alunos são nossos... Eu não sei, eu me sinto parte da Guido Lermen”. Professora I.

4.2 SEGUNDA DIMENSÃO

A FORMAÇÃO CONTÍNUA E O ESPAÇO REFLEXIVO CENTRADO NA ESCOLA

“Teria que chegar uma fada madrinha e bater na cabeça de cada um”...

Talvez a formação não seja uma fada madrinha, mas é sim, capaz de operar milagres, pois a formação passa sempre pela mobilização de vários saberes: os saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica... É por isso que Pimenta (2005) considera ser necessário pensar a formação docente como um projeto único, que englobe a inicial e a contínua. Para a autora a “{...} formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam”. (p.30)

A implantação dos ciclos na Escola Guido Lermen em 2000, foi, para as professoras interlocutoras desta pesquisa, um marco na história do grupo, na medida em que impôs a necessidade de formação, ou seja, suas experiências mediante um novo contexto, exigiram que novos saberes fossem desenvolvidos individual e coletivamente.

Foi em 2002 que o grupo se conscientizou de que precisava ir mais a fundo nos estudos e mudar suas práticas se quisesse ser uma escola de ciclos de formação além dos papéis. Uma parada para a formação continuada ocorrida neste ano, onde estiveram todas as escolas de ciclos do município³³ é lembrada pelas professoras:

³³ Das dezoito escolas municipais de ensino fundamental, 5 são estruturadas em ciclos de formação, pois as escolas podem optar por sua forma de organização.

*“Cheguei na Guido Lermen cheia de expectativas... mas me frustrei. Tudo parecia igual... é esta a escola diferente onde eu vim parar? Mas calma, isso era só o início de uma mudança que ainda prometia muito! Mais leituras, encontros, estudos, palestras, mais choro, discussão, viagem de estudos a Porto Alegre para ver outras escolas organizadas por ciclos, ouvir Andréa Krug... Ouvir Andréa? Sim! Era a gota que faltava. Só então comecei a entender o que era uma escola organizada por ciclos de formação e só então senti o meu sonho virar realidade!”
Professora Q.*

“Em 2002, tivemos um encontro de formação sobre ciclos, promovido pela SED. Lá percebi que o caminho era longo, que “ciclar” era estudar, estudar, trabalhar, sonhar... Gostei do curso, e amei a professora Andréia Krug. Professora P.

Se o primeiro marco importante na história deste grupo foi a eleição de diretores de 2001, o segundo, com certeza, foi o curso oferecido pela mantenedora em 2002, em parceria com a Univates, porque expôs ao olhar crítico o que já era realizado, ou não, na escola, e também porque deu aos professores a certeza de que é estudando, lendo e refletindo que se avança. Percebeu-se ali, que o desenvolvimento dos ciclos e da escola dependia do desenvolvimento também do profissional que cada um dos professores era, através do estudo e da reflexão coletiva. Era necessário continuar a formação.

A formação é um investimento pessoal, pois visa a identidade profissional (NÓVOA, 1992). Porém, de acordo com Ely (2006), a idéia de formação que perdurou durante muito tempo, indicava um caráter homogeneizante e regulador dos saberes docentes, pois apresentava-se como espaço de transmissão de saberes singulares e comuns a todos, independente de saberes adquiridos anteriormente e objetivava a uniformidade dos pensamentos e das práticas. Hoje, entretanto, a formação, seja ela inicial ou continuada, não é mais considerada como um saber único, superior e isolado, mas constitui um campo amplo e integrado por diferentes fontes.

A mesma autora esclarece que ao falarmos de formação é importante fazermos a distinção entre formação inicial e continuada, sendo a primeira, em geral, aquela que garante o registro profissional e faculta o exercício da profissão, oferecida por entidades acadêmicas, e a segunda caracteriza-se por assumir a perspectiva de processo, sendo que os sistemas de ensino, universidades e até mesmo as escolas são agências deste tipo de formação, ou seja, pode ser produzida pelo coletivo de professores.

“ O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser mesmo. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente”. (NÓVOA, 2001)

Neste estudo, far-se-á foco a formação contínua, mesmo reconhecendo a importância da formação inicial, pois no caso do grupo pesquisado, a maioria das professoras já concluiu a formação que garantiu sua entrada na profissão. Além disso, foi a formação contínua, centrada na escola, aquela a que as professoras mais se referiram ao relatar a *história da escola* e sua própria história no coletivo do grupo.

Nenhuma das professoras entrevistadas havia ouvido falar sobre ciclos em sua formação inicial, exemplo que demonstra claramente a importância da continuidade dos estudos após esta etapa acadêmica:

“Como desafios nunca me intimidaram, comecei a trabalhar numa escola diferente, organizada por ciclos de formação. Aliás, uma escola muito diferente daquelas onde estudei, daquelas que conheci, daquelas que ouvi falar no magistério e na graduação”... Professora A.

Considero que a formação contínua, principalmente aquela centrada na escola, colabora para superar o individualismo, muitas vezes provocado pela própria formação inicial, centrada muitas vezes mais no conhecimento do que nas relações entre pares. Além disso, são os anseios de estudo a partir de necessidades encontradas já no seu espaço de trabalho, que possibilitam a identificação com os colegas, a formação de identidade coletiva, e talvez, a constituição de uma equipa.

Para Nóvoa (1992) a identidade é um lugar de lutas e conflitos, espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão e isso leva tempo. “Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”. (p. 16) No caso da equipa, a máxima é ainda mais verdadeira.

Perissé (2004) alerta para o fato de que, quando em formação individualizada, os professores muitas vezes reproduzem, inconscientemente, o papel de alunos. “Tornam-

se passivos, não fazem perguntas, anotam avidamente tudo o que ouvem, não sabem discutir e têm medo de errar”. (p.13)

Já a formação em um espaço conhecido, mesmo não garantindo, possibilita que mais facilmente se expressem opiniões, frustrações, realizações e esperanças. Na medida em que avança, porém, a formação coletiva na escola, precisa superar o primeiro momento, onde se coloca em debate sentimentos individuais, para focar nos sentimentos, valores, e anseios de formação do grupo, buscando a profissionalização e a autonomia do coletivo. Para isso dois pontos chave: a fundamentação teórica, e a reflexão sobre o fazer educativo deste coletivo, reconhecendo que as próprias práticas são formadoras, no momento em que se está em auto-avaliação permanente.

Assim, ao mudar a lógica de trabalho, da linearidade das séries, para a idéia de tempos de vida, e tudo o que daí acarreta, o grupo dá-se conta, ao mesmo tempo, de que a formação inicial não os preparou para aquela nova concepção de ensino e aprendizagem, que em um primeiro momento, parecia tão desafiadora, talvez até impossível.

Uma das professoras conta sobre as primeiras sensações de *desconcerto* que teve quando foi convidada a participar do curso de preparação para a implantação dos ciclos, ainda em 1999³⁴.

“Eu sempre fui muito curiosa e como gosto de inovar me candidatei para o curso. Nos primeiros encontros eu não entendi nada, pensei até em desistir, mas como tinham aberto a exceção convidando pessoas de fora das escolas, e eu com convite especial, não podia fazer feio. Pensei: está todo mundo ficando louco? Isso é uma utopia, nunca vai dar certo... Trabalhar em projetos? Não reprovar? Ciclos, meu Deus, o que é isso? Minha avó iria dizer: é o fim do mundo! Professora Q.

Mas, conscientizando-se de que precisa estar em constante aprimoramento, o grupo percebe também que não há um currículo prévio de estudo para ele, como havia, até aquele momento, para os alunos. A capacidade de refletir e de trabalhar em conjunto teria que ser aprendida, construída passo a passo, num processo de formação continuada centrada na própria escola. A realidade da Guido Lermen era única, e por

³⁴ A Secretaria de Educação convidou, além dos professores das escolas que pretendiam alterar sua estrutura no ano seguinte, alguns professores de outras escolas que quisessem participar e conhecer a proposta.

isso mesmo a necessidade de uma formação contextualizada e focada nas características do grupo.

“... verifica-se que, contrariamente a outras organizações, as escolas dedicam muito pouca atenção ao trabalho de pensar o trabalho, isto é, às tarefas de concepção, análise, inovação, controlo e adaptação. A explicação deste fato reside em primeira linha na lógica burocrática do sistema de ensino, mas tem como consequência uma organização individual do trabalho docente e uma redução do potencial dos professores e da escola”. (NÓVOA, 1991, P.22)

Mello (2005) reflete sobre o fato de que, num momento em que a lei abre espaço para a autonomia, é fundamental que as escolas tenham um projeto, executem-no e comecem a documentar suas experiências, analisando as condições e os fatores que contribuem para o sucesso ou o fracasso. De acordo com a autora, é fundamental para o professor conhecer iniciativas que deram certo. A reflexão coletiva produz saber, tornando o *chão da escola* espaço de aprendizagem para os professores. Para ela a tutoria no próprio espaço de trabalho, com ações menores e contínuas, é mais válida que os cursos isolados ou grandes eventos esporádicos.

Pimenta (2005) concorda com a afirmativa, pois considera que frequentemente a formação contínua se mostra pouco eficiente por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos, e por isso mesmo, não alteram a prática dos professores. Por isso as novas pesquisas têm apontado a discussão sobre os saberes docentes como elemento chave para anunciar novos caminhos para a formação.

“A formação docente, portanto, necessita levar em conta o que vivem seus sujeitos, entendendo-os como seres históricos e sociais. Os professores são profissionais portadores de saberes plurais e heterogêneos, que se articulam e mobilizam durante sua prática pedagógica. A formação inicial e continuada é fonte de saberes que, em companhia com os demais (saberes disciplinares, curriculares, experienciais) formam profissionais. É preciso admitir que saberes oriundos da formação são extremamente úteis e necessários, mas que se completam com os demais, capazes de definir o fazer docente”. (ELY, 2006, p.32)

No caso da Escola Guido Lermen, todo este o processo de formação contínua, consolidou-se através de um planejamento mais detalhado das reuniões pedagógicas, para que fossem realmente pedagógicas e não mais prioritariamente administrativas, e

da negociação, junto à Secretaria de Educação, de momentos de estudo que foram batizados de *Paradas de Estudos*.

Antes de iniciar o ano letivo de 2002, a recém eleita equipe diretiva já teve que enfrentar mais uma *luta*, desta vez junto à Secretaria de Educação, que em circular enviada a escola, ordenou que os professores do primeiro e segundo ciclos não cumprissem mais seu turno de trabalho até as 11h50min ou 17h35min, como faziam até o ano anterior, como os professores do 3º ciclo, professores especialistas. Na concepção do grupo, terminar as aulas dos *pequenos* vinte minutos antes tornaria a escola duas escolas, além de que, no meio da reunião pedagógica os professores destes alunos poderiam ir embora, enquanto os professores da adolescência ficariam em reunião.

Depois de inúmeras tentativas junto à Secretaria de Educação, a equipe diretiva recorreu ao Setor Jurídico da prefeitura, e descobriu que, compensando os professores pelo horário trabalhado a mais, não haveria impedimento para que fosse feito um acordo. Mais uma vez a escola teve que demonstrar firmeza em seus propósitos, e argumentar junto ao poder público sobre suas decisões³⁵.

As reuniões continuaram sendo semanais, porém, foi organizado um cronograma que articulava a cada semana diferentes atividades, como: estudos teóricos, troca de experiências, estudos de caso e planejamento. A parte administrativa passou a vir por escrito, na primeira parte da *Pauta da Reunião*, que também foi um meio encontrado para organizar as atividades realizadas em conjunto.

“Eu lembro a época que se tentou fazer isso: tal dia será estudo, tal dia será planejamento, e isso eu acho que é mais produtivo. Tu já pensava antes, hoje eu vou estudar...”
Professora G.

*“Quando nas reuniões de estudo se pegava um texto, um caso de alunos, a gente discutia o caso do Luis, que nem está mais na escola, eu sempre achava interessante. A Deise falava, daqui a pouco a Aline falava de quando ele estava lá na etapa 1, lá na etapa 2... Eu sempre achei muito interessante e sempre sugeri que houvesse momentos para falar da história do aluno dentro da escola. Professora A.”*³⁶

³⁵ O acordo foi válido até 2005, quando a Secretaria novamente ordenou que a escola igualasse seus horários às demais escolas do município. Os professores se reuniram e foram até a Secretaria de Educação reivindicar novo acordo, porém a direção recém eleita não acompanhou os professores e não se posicionou diante do impasse. As professoras entrevistadas consideram este mais um marco na história da escola.

³⁶ Os nomes do aluno e professora citados foram alterados.

As reuniões pedagógicas tornaram-se espaço privilegiado para a discussão e para a reflexão coletiva, quando o grupo todo podia debruçar-se sobre questões que emergiam das salas de aula de cada um, e que podiam ser objeto de estudo de todos.

A partir de 2002, a escola também pode começar a organizar suas próprias paradas de estudos³⁷, de acordo com as necessidades dos professores, nas quais a prática docente passou a ser constantemente discutida. Nestes momentos, muitas vezes a escola voltou-se para dentro de si mesma, cada professor ouvindo seus pares, e refletindo a partir de leituras organizadas pela equipe diretiva a partir de suas próprias concepções. Outras vezes, porém, a escola contou também com pessoas de fora que nos fizeram repensar nossas práticas, professores mestres e doutores, com especialidades em trabalho coletivo, pedagogia diferenciada, planejamento e avaliação, psicóloga, terapeuta e psiquiatra que trabalharam com questões referentes ao trabalho em grupo.

“Eu nunca pensei que iria assistir ao José Pacheco, o Miguel Arroyo, a Jaqueline Moll. São pessoas que me marcaram muito e trouxeram grande progresso para minha prática. Porque às vezes tu tem a idéia, mas fica um tanto temerosa, daí tu ouve aquela pessoa lá falar, e dizer aquilo que tu queres ouvir, tu fica mais animada, te dá um animo novo”. Professora G.

Refletir sobre o próprio relacionamento foi fundamental e de outra forma o trabalho provavelmente não teria sido possível. Professores são seres humanos, e como tal carregam para dentro da escola, de suas salas de aula e para o convívio do grupo seus valores, crenças, sentimentos e até mesmo, formas de se dar, ou não, às relações que neste espaço se criam.

Não é à toa, que uma das Paradas de Estudos mais lembradas foi um momento de reflexão justamente sobre relações interpessoais no trabalho:

“Agora eu lembrei do dia do Katz³⁸, este eu acho que foi um dia muito marcante. No começo eu até fiquei meio raivosa, porque eu ouvia ele falar na rádio e achava tão bacana as coisas que ele falava. E naquele dia ele dizia: então... falem vocês... Ele pedia que a gente falasse! Eu acho que foi muito marcante, não só para mim, mas para todo o grupo, porque o que aconteceu ali ficou, até para quem ficou revoltada com ele, porque a gente não gostou muito do que ele disse. A verdade dói. Eu acho que aquele encontro marcou, porque aconteceu

³⁷ Com o tempo todas as escolas municipais conquistaram dois dias no calendário para as paradas de estudo, além dos estudos proporcionados pela própria Secretaria.

³⁸ Palestra realizada em 2002 com o psiquiatra José Katz, que tratou das relações interpessoais entre os professores.

uma mudança. É marcante porque provoca. De repente nem foi ele, mas o momento. Professora G.

“Uma coisa que eu não vou esquecer é uma parada de estudos que a gente teve ali na associação e que veio o doutor Katz, e ele começou a falar, até comigo ele brincou, lembra? Mas eu acho que o que ele falou mexeu com muita gente, porque a gente tava com aquela coisa de só ver os defeitos, só ver os defeitos, e ele fez a gente ver que aquilo que a gente tava vendo às vezes era o defeito da gente mesmo, e aquilo eu acho que a gente parou e mudou... Esta parada eu vou me lembrar por muito tempo. Professora P.

Outras Paradas de Estudos também são lembradas pelas professoras entrevistadas, pois mexeram com conceitos e pré-conceitos há muito arraigados no ser e no fazer de cada uma. Por isso mesmo, em alguns momentos torna-se importante o olhar do especialista, ou mesmo de alguém que não viva o dia a dia da escola, que possa olhar com outros olhos aquela realidade. E, como diz o ditado popular: *Nem sempre o santo de casa faz milagre.*

“Uma das paradas mais importantes foi quando a gente teve a Bela³⁹, que veio lá na escola à noite e nos falou que a gente tem tudo para dar certo, que é só colocar em prática tudo aquilo que a gente no fundo já sabe. A gente tem que acreditar mais na gente também”. Professora E.

“As paradas de estudos foram muito boas. Eu lembro quando a prefeitura começou os estudos sobre ciclos, e veio a Jussara Hoffman⁴⁰... Lembra como foi? Tinha gente que questionava, mesmo eu não gostei muito dela... Mas eu lembro que ela questionou bastante e conseguiu quebrar, aos poucos, foi quebrando para desmontar e montar de novo... então eu lembro que ela foi muito importante, eu acho que para o grupo todo de professores de Lajeado, porque ela falava e estava sempre muito convicta do que ela sabia, do que ela queria dizer. Professora U.

“Outra coisa que me marcou bastante foi quando eu fui para a coordenação, aquele trabalho que a gente fez com a Celina⁴¹, que a gente fez a lavagem de roupa suja, que muitas vezes a gente só vê um lado da história, e a gente escutou, e foi bom porque se colocou as coisas para fora. Hoje eu sinto necessidade de fazer isso mais seguido, a gente está precisando

³⁹ A professora Maria Isabel Lopes, Psicopedagoga, Mestre em Educação e professora da Univates, esteve conosco em 3 encontros falando sobre aprendizagem e pedagogia diferenciada.

⁴⁰ A própria Secretaria de Educação sempre promoveu momentos de estudo aos professores da rede. Foi o caso da professora Jussara Hoffman, que diversas vezes esteve em Lajeado falando sobre avaliação. Nos últimos anos, a mantenedora também vem adotando a pedagogia diferenciada em relação às escolas, patrocinando palestrantes escolhidos pela própria escola. De acordo com a supervisora da SED, Vanessa Delving Ely o objetivo é atender às necessidades específicas de formação em serviço de cada coletivo de professores, pois sentiu-se que as formações gerais não estavam mais atendendo necessidades específicas de cada escola. Segundo a avaliação realizada com as supervisoras ao final de 2007, esta organização atendeu de melhor forma os objetivos da formação continuada.

⁴¹ A psicóloga Celina Darde fez vários trabalhos na escola, especificamente sobre relacionamento entre os professores e trabalho de equipe.

e se tinha a liberdade de fazer isso, me sinto sozinha agora, lavando roupa sem ninguém me ajudar com o sabão"... Professora I.

Além destes falas, poderia transcrever aqui várias outras, que comprovam a importância de poder contar também com o apoio da Secretaria de Educação e das Instituições de Ensino Superior na formação continuada dos professores, pois a escola precisa de apoio externo. Não há dúvidas de que também estes precisam estar em constante auto-reflexão, e ninguém melhor do que a escola para dar o *feedback* necessário sobre suas atividades. É aprendizagem em rede.

Concordo com Fullan & Hargreaves (2000) que é necessário ter um certo cuidado, para que as escolhas sejam relacionadas e integradas ao senso de propósito e o contexto de cada escola.

Mas não foram somente os especialistas que tornaram as paradas pedagógicas momentos de envolvimento ímpar por parte dos docentes. A forma com que as paradas de estudos eram organizadas contribuiu, segundo as professoras, para que a maioria delas atingisse os objetivos, pois havia intrínseca a preocupação de que estes momentos não carregassem a idéia de demasiada seriedade, mas de um profundo prazer por estar junto, aprendendo.

Algumas atividades tiveram destaque, como o relatório descritivo feito pela equipe diretiva a cada uma das professoras, o livro feito com relatos dos docentes, gincanas internas e ralis entre equipes, técnicas de integração e também de reflexão sobre temas polêmicos como a avaliação processual e relatórios descritivos, e o projeto de escrita dos alunos, onde todo o grupo *pegou junto* para que este ponto fosse melhorado nos três ciclos.

"As paradas pedagógicas, como aquela que a equipe diretiva fez o relatório dos professores, que teve aquela gincana e depois o rali pela manhã... aquele foi um dia legal, apesar de terem escrito algumas coisas que eu não gostei, que eu não achasse que era assim, mas foi interessante... até aquela técnica de dobrar, escrever o nome e ir passando o papel e cada um ia escrevendo uma característica... ali também teve coisas que eu não gostei, mas que talvez era, mas que eu não queria ver, e ai tu não gosta, mas quando te falam tu fica sabendo. Cada pouco eu leio esse relatório, está guardadinho, junto com o livro". Professora A.

“A gente queria que o aluno soubesse ler e escrever. Isso também foi um fato marcante, porque ali todo mundo trabalhou, mesmo que com os temas diferentes, todo mundo trabalhou, o objetivo era um: O aluno tinha que saber ler e escrever. Aquele estudo funcionou muito bem, toda a escola se preocupou com a escrita e a leitura do aluno. Eu acho que foi muito bom.” Professora P.

A formação contínua e os espaços reflexivos centrados na escola com enfoque no coletivo, trouxeram crescimento também para os professores, se considerados individualmente, como profissionais da educação. Estudar em conjunto, levou também ao estudo individualizado, quando cada um procurou resolver seus próprios dilemas. Concordo com Pimenta (2005, p.29) que “{...} toda a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Os professores, neste caso, estão refletindo *sobre* suas práticas de uma maneira mais profunda, através da relação com outras práticas e outras formas de ser e pensar a profissão. Por isso o coletivo é tão importante, pois atingir áreas de desconforto e dissonância, conforme Fullan e Hargreaves (2000) também contribui para a mudança, expondo a distância daquilo que achamos que fazemos do que realmente fazemos.

Para Pérez Gómez (2001), a reflexão docente como imersão no mundo da própria experiência, orienta as ações, reconstruindo a própria experiência, a si mesmos como docentes e a própria concepção de ensino.

O convívio em um ambiente de aprendizagem é expressado nos relatos que seguem:

“Eu acho que mudou muito, os professores foram se aperfeiçoando, a gente nota que sempre tem professores lendo, estudando, tentando passar adiante o que estão descobrindo, as novidades... Tem aquele grupo que não deixa a gente desanimar... Professora Q.

“Acho que aprendi a ler na Guido. A gente tinha livros a disposição, tinha incentivo, tinha os seminários que no início tu era obrigado a ler, mas depois eu fui buscando por conta. Acho que hoje eu leio muito mais a parte pedagógica do que a parte específica. No início nos seminários na escola não que eu me sentisse obrigada, mas tinha o compromisso de até aquela data ler e hoje eu leio porque eu sinto necessidade, porque eu busco. Professora A.

“A gente não colocava as coisas no papel... e é muito importante. Isso também é uma coisa que mudou muito em mim, escrever. Quando era a hora de escrever: Ah, é hora de escrever! Eu não vou escrever! Mas o que acabou acontecendo? Diziam, escreve um textinho sobre isso, faz um parecer do aluno... isso foi uma evolução, depois que a gente começou a fazer, primeiro o parecer, depois o relatório, hoje em dia ainda é difícil, mas é uma facilidade contra o começo”. Professora G.

“Não gostava muito de ler, mas passei a gostar, e as leituras me fizeram pensar bastante, inclusive estes livros que eu estou lendo agora eu já tinha lido quando tu estava fazendo o teu pós e eu te perguntava umas coisas... Para ver como eu não entendia nada! Hoje eu leio e releio cada parágrafo, fiz um resumo deste livro aqui de seis folhas! Mas tudo é importante. Então hoje tem mais significado, porque eu estou lendo e estou pensando”. Professora U.

“A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores quanto os alunos devem ser os que aprendem: devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores quanto os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer”. (FREIRE, 1986, p.46)

Mas, mesmo com relatos positivos, de aprendizagens individuais e coletivas em relação a gostar mais de estudar, de ler, de escrever, de ir em busca da auto-formação, percebeu-se também que nem todos tiveram as mesmas reações aos estudos proporcionados. A professora Q. ressalta que alguns “se envolvem mais, outros menos”.

“Nos momentos de estudo, tem aqueles que se empenham, que levam a sério e tentam fazer a partir dali diferente e tem alguns que ainda pensam: Ah, tá bom assim, é só mais um texto, isto de repente não é para mim, não levam tão a sério e não tentam aplicar aquilo que estão lendo”. Professora Q.

Assim como em uma sala de aula, cada aluno é diferente e cada um, a partir de seus conhecimentos e vivências prévias, constrói diferentes aprendizagens, diferentes leituras a partir do que lhes é apresentado, assim também o fazem os professores aprendentes, sujeitos desta formação centrada na escola.

De qualquer forma, pelas falas apresentadas é possível perceber que a auto-avaliação, a auto-reflexão também estiveram presentes, pois cada uma delas expressou seu próprio crescimento, além do crescimento do grupo, demonstrando que o crescimento coletivo leva ao individual e vice-versa. Avaliar e auto-avaliar é uma das dimensões da formação, principalmente no caso da formação contínua, onde a capacidade de discernimento e visualização de objetivos é facilitada pela vivência no meio, no caso, a escola, ainda que talvez não seja possível de imediato, mas com o passar do tempo.

4.3 TERCEIRA DIMENSÃO

A LINHA TÊNUE ENTRE A INOVAÇÃO E A MUDANÇA

“...eu não sei, só sei que eu mudei.”

“... não adianta profissionalizar-se na prática, compreender a necessidade de qualificação contínua, adotar uma prática reflexiva, sem desenvolver uma das competências mais necessárias neste novo século: a capacidade de mudar, que implica muitas vezes em desaprender para reaprender”. (Pérrissé, 2004, p.8)

As professoras da Escola Guido Lermen falam muito em mudança. Falam em mudanças individuais e em mudanças coletivas, falam em avanços e retrocessos, mas principalmente falam sobre o *desejo de mudar*, de ser e de fazer diferente. É bastante claro que este desejo desencadeou-se após a implantação dos ciclos de formação. A alteração da estrutura da escola não foi originada de um desejo coletivo, mas da vontade de algumas pessoas, porém esta inovação implantada originou um desejo de mudança, pois a lógica dos ciclos de formação trouxe em seu bojo a necessidade de ruptura com antigas práticas e posturas.

Desta forma, a partir das leituras que fiz, optei por considerar os ciclos de formação como uma inovação, que por um bom tempo, não gerou mudanças dentro da escola. Com o passar dos anos, entretanto, a inovação passou a ser considerada como uma alavanca para a transformação, pois desencadeou vários processos, rumo a uma mudança mais ampla, ainda sonhada.

“Eu noto bastante diferença de quando entrei na escola até hoje, porque antes a escola era seriada, e passou a ser ciclada. Imposição. Sempre dizem que foi decisão do grupo, mas não foi. Mas então, querendo ou não tinha que ter estudos, tinha que avançar, tinha que ser diferente. Então eu vejo professores que evoluíram muito, os mais antigos, houve professores que entraram novos e quem não se adaptou direito saiu logo, outros permaneceram porque queriam ficar ali, perto de casa, enfim, mas mesmo esses evoluíram bastante”. Professora G.

A palavra inovação, do latim *innovacione*, significa renovar, introduzir em determinado campo uma novidade. Com maior destaque nas áreas da produção e da administração é termo que incita e assusta, pois mesmo que o *novo*, geralmente, supere o *velho*, nem sempre é possível avaliar de imediato suas conseqüências.

No caso da educação, mesmo sendo defendida comumente por boa parte dos estudiosos, para a categoria docente, a inovação é uma virada animadora e ameaçadora ao mesmo tempo, pois implica o distanciamento do hábito, daquilo que *sempre foi assim* e que, de certa forma, constitui os sujeitos, seus modos de agir, pensar e sentir.

Sendo assim, o tema inovação e mudança é, na área, bastante controverso, pois mesmo que os estudiosos consultados considerem dois processos diferentes que se complementam, não há, em suas obras, uma definição clara sobre um e outro termo. Muitas vezes até mesmo utilizam as duas palavras como sinônimas.

Fullan e Hargreaves (2000) mesmo trazendo a idéia de *Escola como organização aprendente* não consideraram necessário conceituar os termos, mesmo utilizando-os no decorrer de todo o texto. Através de algumas pistas é possível perceber que os autores consideram, por exemplo, que as reformas geralmente são propostas de maneira vertical, de cima para baixo ou de baixo para cima, e portanto, não funcionam, que as inovações são, geralmente, soluções fragmentadas, modismos ou mudanças passageiras e para se tornarem mudança profunda dependem da adesão dos professores. Compreendo que, em seu entender, as inovações que resistem ao fator tempo, tornam-se mudanças.

Thurler (2001), utiliza os termos repetidamente em sua obra, e também não os conceitua, porém compreende inovação e mudança como um mesmo movimento, sendo as inovações as idéias novas lançadas no espaço escolar, e a mudança a efetivação destas pelos professores. Em um mesmo parágrafo podemos inferir o sentido de cada uma das palavras:

*“Os fracassos mais ou menos confessados das diversas tentativas de **reforma** levaram a reconsiderar os modelos de **mudança**. Desde o final dos anos 80, um grande número de autores salientou o papel central dos professores. Eles postulam que a sorte de toda a **inovação** educativa depende do que os professores fazem e pensam dela, porque são eles que as aplicam junto a seus alunos”...*

Huberman (1976) distingue brevemente mudança de inovação, quando afirma que a segunda é, de algum modo, mais deliberada, voluntária e planificada que espontânea, tendo como objetivo “fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança” (p.17). No decorrer de sua obra, entretanto, utiliza dos dois termos

indiscriminadamente, como se observa no próprio título da obra: Como se realizam as *mudanças* em educação – subsídios para o estudo da *inovação*. Para este autor, a *inovação* educacional é assunto complexo e que deve ser estudada em diversos níveis: no nível dos indivíduos que sofrem a *mudança*, das instituições e no nível da comunidade, pois neste campo, a *mudança* raramente se refere a objetos, geralmente diz respeito às pessoas (idem, p.114).

Os dicionários trazem a *inovação* como renovação, novidade, e a *mudança* como transformação. O português Vilar (1993), utiliza o termo transformação para caracterizar uma das finalidades da *inovação*, o que leva a crer, que também segundo ele, a *inovação* pode ser alavanca para a *mudança*. O autor utiliza os termos lado a lado: nenhuma *inovação* e *mudança* poderá ocorrer sem a devida implicação dos professores... o professor é o elemento-chave do processo de *inovação* e *mudança*... a escola é a unidade adequada para o desenvolvimento de *mudanças*... a *inovação* exige uma estrutura escolar organizada que propicie a reflexão...

Por fim, Carbonell (2002), que apresenta uma obra recente e específica sobre o assunto, utilizou metáforas interessantes, clarificando, para mim, o significado de um e de outro processo dentro da Instituição Escolar.

O autor espanhol, traz duas metáforas para diferenciar a *mudança* e a *inovação*. A *mudança* seria como um quebra-cabeça acabado, se falta uma peça, o conjunto se ressentir. As idéias e estratégias que se põem em movimento são, necessariamente, convergentes. Por isso a *mudança* é lenta e difícil, e sem a colaboração de todos os agentes da comunidade educativa não é possível construir um projeto global de *mudança* na escola.

A *inovação*, centrada mais no processo do que no produto, no caminho do que na chegada, seria como um largo rio com águas mansas que, de súbito, se agitam, com torrentes que transbordam incontrolavelmente tão rápido como secam, com meandros que se alargam e se estreitam, como muitos salto e sobressaltos, afluentes à direita e à esquerda.

“Algo parecido com isso ocorre com os processos de inovação: existem fases de turbulência e descanso; momentos de seqüência controladas e incontroladas; propostas que avançam coerentemente para uma mesma direção e outras que perdem gás e se ramificam em mil atividades desconexas... e frequentemente se dá um passo adiante e dois atrás, como dizia um revolucionário soviético já esquecido”. (idem, p.25)

Evidencia-se, portanto, a dificuldade de conceituar, com suas devidas diferenças, a inovação e a mudança, no entanto é possível reconhecer a importância dos professores neste processo, são eles que têm o poder de fazer acontecer. É por isso que nem toda a novidade transforma as práticas e as posturas dos docentes. Nem toda a inovação provoca mudanças à longo prazo, sejam elas exigências governamentais ou das secretarias, ou mesmo pequenas modificações nas práticas de uns e outros dentro das escolas. Para que a mudança ocorra é preciso muito mais do que a implementação de inovações, é preciso mudar também a postura dos sujeitos, ampliar os debates, avaliar estas inovações a todo o momento, através de uma reflexão coletiva consciente e problematizadora das situações reais vividas na escola e nas salas de aula .

4.3.1 Os ciclos de formação na Guido Lermen

“Quando a escola iniciou o trabalho por ciclos de formação, pouco ou quase nada eu sabia sobre esta nova forma de organização. O que me entusiasmou foi o pensamento: Não vou mais precisar reprovar o aluno que está quase lá. Com o tempo eu percebi que não era só isso. Descobri em cursos, reuniões pedagógicas, leituras, uma paixão que eu desconhecia. Como diz Madalena Freire, descobri a paixão de ensinar e aprender... aprender a gostar de ler, a buscar, a acreditar em uma nova forma de ensinar” Professora I.

Não tenho a intenção de fazer neste estudo um detalhamento da proposta de ciclos, não farei um resgate histórico dos ciclos no Brasil e em Lajeado, muito menos preocupar-me-ei com uma avaliação de seus *resultados*, pois muitos trabalhos já deram conta destes aspectos, que são também importantes. Os ciclos de formação tornam-se relevantes nesta pesquisa, pois foram apresentados, pela professoras entrevistadas, como um contexto inovador que provocou mudanças na escola Guido Lermen.

Apesar de ter uma lógica diferente, os ciclos de formação têm pontos convergentes aos ciclos de aprendizagem, sugeridos por Perrenoud (2004), porém não é possível compará-los à progressão continuada, pois neste caso, tudo pode continuar como sempre foi. Explico: a progressão continuada pode ocorrer em qualquer proposta de escola, não exige quebra de paradigmas instaurados, mesmo que ocorra um agrupamento de séries ou etapas, pois o objetivo é simplesmente abolir a reprovação. Já os ciclos de aprendizagem ou de formação exigem ruptura com a serialização, pois

prevêm a alteração dos tempos e dos espaços escolares, fugindo da lógica bancária tão criticada por Freire (1987).

“Atrevo-me a pensar que o caráter instigante das propostas de inovação educativa, especificamente aquelas que organizam a escola em ciclos, não está na polêmica entre séries e ciclos. Nem sequer está relacionado a didáticas, à avaliação, à reprovação ou a retenção. A instigação vem mais de fundo. Podemos encontrar a instigação destas propostas no fato de elas tentarem recuperar para a função social da escola e da docência a tarefa de educar. Recuperar a educação. Colocar o foco nos educandos e em seus processos formadores. Reconhecer em cada criança, adolescente, jovem ou adulto um ser humano em formação”. (ARROYO: in MOLL 2004, p.11)

Ser uma escola de ciclos de formação dá identidade à Guido Lermen e às suas professoras. Nas conversas que tivemos, todas as professoras entrevistadas foram convocadas a apresentar a escola, a dizer que escola é essa em que trabalham. Seis, das sete docentes, disseram já na primeira frase: *A Guido é uma escola de ciclos de formação*. Cada uma delas complementou esta primeira idéia de maneira distinta, porém torna-se evidente que há um ponto de convergência para todo o grupo.

A mudança da lógica linear e seriada, para aquela voltada aos tempos de vida dos educandos gerou, e ainda gera, modificações importantes no fazer pedagógico de cada docente. Perdeu-se a referência antiga, individualizada, e instaurou-se a necessidade de se construir, coletivamente, novas referências, novos saberes. Quem é o aluno de cada ciclo? Qual o trabalho a ser desenvolvido? Quais os conhecimentos? Quando e como planejar? Como avaliar? Enfim, o currículo precisava ser reconstruído sob um novo olhar. Um olhar de quem não mais necessita medir ou comparar, mas sim fazer aprender. Não foi uma mudança simples, e como acredita Carbonell (2002), a mudança gerada pelas diversas inovações, de maneira geral, é difícil e dolorosamente lenta.

As falas abaixo demonstram o processo de mudança que se desencadeou em todas as instâncias do trabalho pedagógico, desde o planejamento até a avaliação. É possível perceber angústia, ansiedade, medo de errar, de não conseguir realizar a tarefa de educar:

“Nossa! Quanta coisa! Achei que nunca iria me adaptar àquilo tudo. O tempo que levava para planejar minhas aulas era enorme. Passava horas pensando em atividades diferentes, em como ajudar os alunos que ainda não estavam lendo, como atender aos diferentes níveis... O atendimento individualizado ainda me aflige, mas hoje sinto mais segurança quanto a forma de trabalho”. Professora Q.

“O que mais me marcou foram os relatórios, foi só neste momento que percebi em detalhes as peculiaridades de cada aluno, aquilo que chamamos de individualidade. Havia turmas em que nenhum relatório poderia ser “aproveitado” para outro colega, cada um era um ser único e este olhar deveria sempre ser assim! Inicialmente foi difícil fazê-los, mas um exercício fabuloso de percepção, de sensibilidade e de reconhecimento da minha área de atuação e principalmente de humanidade, isto é, o cuidado com que devemos falar das pessoas para que fosse entendido sem ofensas... Ainda estou aprendendo”.. Professora U.

Estas professoras verbalizam o problema da sobrecarga, apontado por Fullan e Hargreaves (2000) como decorrência das inovações. As expectativas crescentes em relação às novas formas de realizar as rotinas escolares, tornaram imprescindíveis o trabalho e o planejamento com os colegas, a fim de descobrir maneiras melhores de trabalho cooperativo que fortaleça, por outra parte, o desenvolvimento individual.

A professora Q. lembra que um dos fatores decisivos para seu crescimento foi o trabalho dentro do grupo de ciclo e a ajuda fundamental da professora itinerante. Já a professora U. citou os inúmeros telefonemas que fez a algumas colegas fora do horário escolar para discutir questões referentes a algum aluno, ou termos que não sabia se deveria colocar no relatório ou não. A busca por parcerias, por trocas de idéias com colegas veio colada ao aumento do trabalho dentro da escola. Assim começaram pequenas mudanças de olhar, de postura e, não acontecendo de um dia para o outro, dependeram, em grande parte, do apoio que cada docente deu e recebeu.

A mudança se torna aprendizagem e experimentação, de acordo com Pérez Gómez (2001), para os sujeitos que se envolvem de modo ativo, provocando a modificação das práticas e das estruturas organizativas da escola, como das percepções dos docentes e estudantes sobre seus papéis e responsabilidades.

“Eu vejo um crescimento, apesar de que falta muita coisa para a gente chegar aonde a gente quer, eu vejo um crescimento muito grande. A gente estudou bastante, a gente tinha uma visão, mas depois que a gente começou a estudar, olhar a maneira que o aluno aprende, tudo isso tu não te preocupava no início, não era isso que se levava em conta. Eu me lembro que quando começaram os primeiros estudos dos ciclos a maior preocupação eram aquelas fases da vida, mas não como ele aprende nesta determinada fase. E depois a gente começou a estudar e tudo isso trouxe um crescimento muito grande”. Professora G

No caso da escola Guido Lermen, é necessário fazer a leitura de todo o contexto já descrito e analisado nas dimensões anteriores, tudo está interligado. Um grupo que

vinha unido de uma luta coletiva por um objetivo comum, e que começava e estruturar momentos de estudo e reflexão para *dar conta* de uma inovação ampla como os ciclos de formação, encontrava um *clima* propício para que, de colega para colega, questionamentos comesçassem a ser feitos, trocas de experiências tomassem corpo, e conhecimento fosse elemento sustentador destas vivências.

Sabemos que este processo é difícil, ainda mais em uma época em que se fala tanto em *mal estar docente*. Muitos professores estão desmotivados, insatisfeitos e indispostos. Há uma desconfiança crescente em relação a qualquer inovação, que pode acarretar ainda mais trabalho para uma profissão já tão transbordada⁴² de tarefas, aliás, tarefas muitas vezes burocráticas e sem serventia. Concordo com Cavaco (in NÓVOA 1991, p.158), que para a categoria, palavras como inovação, mudança, criatividade e autonomia, tornaram-se termos que brilham no discurso oficial, mas que não escondem a realidade da rotina estritamente regulamentada e a mediocridade de condições de trabalho que limitam, em larga medida, a vivência nos tempos escolares.

Além disso, muitos docentes não foram formados para partilhar, mas para trabalhar isoladamente com sua turma ou sua disciplina, sendo os únicos responsáveis por definir seus próprios caminhos. Muitos percebem o olhar do colega sobre si como avaliação, como fiscalização. Não é fácil dar sua opinião, muito menos quando não se concorda com alguma atitude ou método, e não é possível prever a reação do outro. É a cultura do isolamento⁴³, um dos maiores problemas diante da mudança, pois acarreta com ele o estresse, limitando o acesso às novas idéias e impedindo o reconhecimento de êxitos.

“Por múltiplas razões históricas, a cultura do docente parece vincular a defesa de sua autonomia e independência profissional com a tendência ao isolamento, à separação, à ausência de contraste e cooperação. Mal-entendida assim, a autonomia profissional induz à multiplicação de pequenas e fragmentadas facções, ns quais cada professor, dentro de sua sala de aula, seu espaço, se sente dono e senhor, soberano, respira, se sente livre das pressões e dos controles externos e com a autoridade para governar, inclusive arbitrária e caprichosamente”. (Pérez Gómez, 2001, p. 168)

A história vivida pelos professores da Guido Lermen, potencializou a articulação de momentos de formação, de troca e de trabalho coletivo, pois a maior parte dos

⁴² Idéia discutida por Nóvoa (2005).

⁴³ Fullan e Hargreaves (2000), Thurler (2001) e Pérez Gómez (2001).

docentes reconhecia as dificuldades advindas das novas exigências que eles mesmo se faziam, e compreendiam que necessitavam da ajuda uns dos outros. O significado de tal movimento fica marcado na fala das professoras interlocutoras:

“Talvez toda esta minha mudança tenha sido sim influenciada pelas colegas... lembro bem o dia em que uma colega minha, numa entrevista, me perguntou o que eu achava dos mestres Paulo Freire, Vygotsky, e eu disse que já tinha ouvido falar deles, mas no fundo eu não sabia era nada! Nossa! Que vergonha! Uma alfabetizadora não saber o que pensavam estes pedagogos... Então nesse momento esta colega foi quem mais me influenciou em sua paixão pela leitura. Com ela senti a importância de ir buscar. Acreditar em fazer diferente eu já acreditava, eu só não tinha referências...” Professora Q.

“Não sei se estou certa, mas os momentos de reflexão coletiva que mais enriquecem o trabalho são aqueles em que há trocas de experiências, quando pessoas nos mostram possibilidades, novas maneiras, novos caminhos para se chegar a um objetivo, pois é partindo destas idéias que dou asas e desenvolvimento aos meus planejamentos”. Professora P.

“Quando se discutia a questão da avaliação, da retenção ou não dentro do ciclo, quando se discutia no final do ano as coisas para o ano seguinte, se pensava no laboratório, em turmas diferentes, organização diferente, nestes momentos a escola e o grupo crescia, porque às vezes tu não te dava conta, mas aí alguém comentava e tu pensava sobre e passava a acreditar também naquilo. Eram momentos de estudo, de briga, de discussão, mas também de crescimento”. Professora E

Fullan e Hargreaves (2000) questionam o fato de que em algumas escolas os professores se tornam melhores, enquanto em outras fracassam em crescer, ou até mesmo tornam-se *profissionais piores*. Pensam que os professores têm mais confiança e comprometimento para buscar conselhos e auxílio dos colegas nas escolas *em movimento*. Acrescentam que a cultura da colaboração pode ser caracterizada pela ajuda, apoio, confiança e abertura que se estabelecem a cada dia e não apenas em eventos ou projetos específicos.

“As escolas caracterizadas por culturas colaboradoras são também lugares de trabalho duro, de compromisso forte e compartilhado, de dedicação, de responsabilidade coletiva e de um senso especial de orgulho pela instituição. Reconhece-se o propósito do professor e a ele se dá espaço... Há a possibilidade de discordância uma vez que existe a concordância total quanto a valores e a rumos fundamentais que os professores desenvolvem e buscam o tempo todo”. (p. 67)

A busca por uma escola de ciclos de formação, que tenha a cara da Guido Lermen, é uma constante para o grupo. Estruturas consideradas tradicionais dentro da proposta, como as turmas de aceleração foram idéias descartadas, pois mediante debates acalorados, o grupo decidiu que não era a melhor alternativa. Ao mesmo tempo propostas novas, como o Projeto Aprender⁴⁴, nasceram destas discussões coletivas.

Projetos de ensino e de aprendizagem surgiram, pois se descobriu que os alunos têm interesses, conhecimentos prévios, sonhos. Já as listas de conteúdos foram substituídas por ementas e textos para cada área do conhecimento, dando maior mobilidade aos planejamentos, maior autonomia aos professores.

Horários e grades foram alterados. O segundo ciclo, por exemplo, passou a ter, em todas as etapas o mesmo trabalho, pois compreendeu-se a idéia de ciclo⁴⁵. Desta forma, grupos de professores por ciclo se constituíram. Os professores se reconhecem como professores da infância, da pré-adolescência, ou da adolescência, e gradativamente estão ampliando os horários de trabalho conjunto com todos os alunos do ciclo.

Os relatórios a cada trimestre tornaram-se um pouco mais completos e mais bem escritos, descrevendo as atividades desenvolvidas, as intervenções dos professores e as aprendizagens e dificuldades dos alunos.

As reuniões pedagógicas e paradas de estudos passaram a ser organizadas a partir das necessidades de aprendizagem dos professores, suas dúvidas e dificuldades.

Dentro das salas de aula, muitos professores dedicaram-se mais aos alunos e menos aos conteúdos. Fora delas, preocuparam-se em conhecer melhor as famílias e a realidade dos educandos, sendo a entrega de relatórios em casa uma das atividades mais marcantes e desafiadoras⁴⁶. Neste sentido, a pesquisa sócio-antropológica, que

⁴⁴ O Projeto Aprender foi criado em 2004 como alternativa às turmas de aceleração, destinado aos alunos com dificuldades de relacionamento, aprendizagem e auto-estima. Os alunos tinham a oportunidade de desenvolver atividades práticas e manuais e também fazer a sistematização dos conhecimentos construídos. O projeto deixou de existir em 2007.

⁴⁵ Em muitas escolas a primeira e a segunda etapa do 2º ciclo têm professores referência, enquanto a terceira etapa tem professores especialistas. Isso ocorre porque ainda é vista como uma 5ª série, e não como integrante do ciclo da pré-adolescência.

⁴⁶ A entrega dos relatórios nas casas das famílias ocorre uma vez por ano, com o trimestre a ser definido. O intuito é conhecer a realidade das famílias, levando informações sobre a aprendizagem das crianças e trocando informações importantes com os pais.

muitas vezes foi sentida pelas professoras como uma invasão, pois chegavam à casa das crianças com uma série de perguntas, que muitas vezes os pais não se sentiam a vontade para responder, tornou-se um momento de trocas de informações. Os professores, apresentando primeiramente seus relatos sobre a aprendizagem das crianças, abriam uma prerrogativa para que os pais também expusessem suas impressões. Atualmente percebemos que, na maioria das visitas, são os pais que monopolizam a conversa.

Destas trocas surgiu a luta por uma escola integral. Mais estudo e mais trabalho coletivo serão necessários para que mais este passo seja dado. Porém para que a escola cresça ainda mais, a avaliação de todo este processo é uma necessidade imperativa. O que se espera é que, mais uma vez, a reflexão coletiva possa dar rumo às ações que efetivam os sonhos.

“Comparo os ciclos de nossa escola como o início de uma espiral, o começo de um longo e bonito processo que talvez nunca tenha fim. No decorrer deste tempo pudemos encontrar caminhos que só na discussão, na reflexão e no choro pudemos descobrir. Só fazendo parte desta escola conseguimos saber o que sabemos e entender o quanto ainda não sabemos”.
Professora I

4.4 QUARTA DIMENÇÃO A LIDERANÇA

“É necessário alguém que puxe!”

Gostaria de começar a refletir sobre esta quarta dimensão para o trabalho em equipa, a liderança, resumindo uma história, dessas que circulam via email.

Um jovem necessitava demonstrar mais liderança. Foi às melhores escolas e conversou com consultores de empresas famosas, mas não ficou satisfeito com a definição que lhe deram de liderança. Quase desesperado, foi até um sábio guru indiano. Perguntou sobre a essência da liderança, de tal forma que, praticando-a pudesse tornar-se um líder para as pessoas a sua volta. O guru disse que explicaria os princípios da liderança, desde que ele viesse acompanhado de um seguidor. “Será que um de meus subordinados serve?”, perguntou o jovem, ávido de conhecimento. Mas o velho guru respondeu, com firmeza: “Tem que ser um

seguidor”. O jovem executivo partiu pensativo e confuso. Alguns anos depois, retornou ao guru acompanhado de sua filhinha de três anos: “Você pediu que eu trouxesse um seguidor, aqui está: ela me segue por toda parte”. O velho sorriu, tomou a criança em seu colo e retrucou: “E por que ela segue você com tanta insistência?”. O jovem pensou por alguns instantes e respondeu: “Eu acho que é porque ela me ama”. O guru então perguntou novamente: “E por que ela ama você?”. O jovem pensou, desta vez por um tempo mais longo e respondeu: “Eu acho que é por que eu a amo”. O sábio então sorriu, entregou a menina de volta para o seu pai, apertou a mão do jovem e concluiu: “Você já sabe tudo que posso lhe ensinar sobre liderança”.

Com esta história antecipo minhas próprias concepções sobre este tema, também bastante controverso, pois os termos líder e liderança advém, assim como a inovação, de outras instâncias sociais que não propriamente a Instituição Escolar. Não porque não existam líderes dentro de nossas escolas, mas pelo fato de que o termo liderança muitas vezes remete ao setor empresarial. Os autores referenciados neste estudo porém, denominam os sujeitos de influência dentro das escolas como líderes, que exercem estilos de liderança diversos, e que não se restringem a pessoas ancoradas à setores como a direção e a coordenação pedagógica. A noção de líder e liderança, não se referindo única e exclusivamente à equipe diretiva⁴⁷, refere-se mais a uma influência real sobre o curso das coisas do que ao estatuto dos que a exercem, pontual ou regularmente.

“Qualquer membro de uma comunidade exerce, de vez em quando, alguma influência, mas alguns modificam o curso das coisas com mais freqüência do que outros... de tal modo que a identificação dos fenômenos de liderança nunca se resume à simples indicação dos líderes oficiais”. (THURLER, 2001, P.141)

As professoras entrevistadas concordam com o que diz Thurler. Através de suas falas é possível perceber não apenas a mudança de olhar em relação aos alunos a partir da implantação dos ciclos. Mudou também a maneira de *ver, ouvir e estar* com as próprias colegas, que deixaram de ser *as exibidas* para serem exemplos, fonte de conhecimento ou ajuda:

⁴⁷ Optei por usar o termo *equipe diretiva*, pois as professoras da escola, quando o empregam, referem-se à diretora, à vice-diretora e a coordenadora pedagógica. Além disso, entendo que é necessário que este grupo de pessoas trabalhe também como equipa.

“Tudo começou com duas ou três exibidas, que eu achava muito exibidas, que sabiam tudo, mas depois eu pensei assim: mas se elas tiverem razão? E comecei a escutar o que estas pessoas falavam. Na verdade o que mudou foi conhecimento, foi estudo, que eu não tinha antes”. Professora I

“As maiores culpadas pela mudança na escola foram três ou quatro exibidas, que eu pensava: elas falam coisas... elas citam autores... como é que elas sabem? De onde é que elas tiram? Mas, ao mesmo tempo que elas sabiam, elas faziam questão de repassar isso para nós, não ficaram só para elas, isso que achei mais bonito: ah, não sabe vai te virar! Não! Elas dividiram com todo o grupo. As primeiras vezes que elas trouxeram aqueles textos para as reuniões, eu pensava, Meu Deus que coisa mais chata! Mas só que eu fui pegando gosto por aquilo, porque tudo que eu fui lendo eu vi que poderia ir mudando no meu dia a dia, eu vi que não era só ler e não levar nada para vida, eu aproveitei muito na sala de aula, procuro cada dia me aperfeiçoar, acho que esta mudança eu devo muito ao grupo que me acolheu quando eu cheguei aqui”. Professora Q.

Estas professoras também confirmam os estudos de Carbonell (2002). Para ele, são necessárias, para fazer ir à frente inovações, equipes sólidas e, complementarmente, pessoas especialmente ativas dentro desta equipe, que dinamizem os processos, criando cumplicidade com os outros agentes e compartilhando projetos comuns.

Apesar de perceberem em algumas colegas perfis de liderança acentuados, e que estas pessoas tiveram especial envolvimento em seus processos de mudança, de buscar mais formação contínua, mais leituras e novas metodologias de ensino, as professoras entrevistadas ainda demonstraram acreditar que a influência, positiva ou negativa, da equipe diretiva no desenvolvimento da equipa e da cultura da escola é ainda mais concreta⁴⁸. Concordam com a afirmativa de Thurler (2001), de que nenhuma mudança importante pode ser realizada sem a intervenção de alguns líderes afirmados e reconhecidos, já que na educação as representações de poder, de influência e autoridade, e conseqüentemente de liderança, estão onipresentes.

Mesmo que os professores tenham papel central no desenvolvimento das inovações e na constituição de uma escola reflexiva ou aprendente, pois são eles que podem transformá-la, ou não, são os líderes que têm a capacidade de levar o outro a implicar-se ativa e voluntariamente com a finalidade de alcançar os objetivos coletivos.

⁴⁸ Tanto que as professoras anteriormente chamadas de exibidas, foram aquelas escolhidas pelo grupo para concorrerem à eleição da equipe diretiva, conforme relatado na 1ª dimensão desta análise.

São os professores que, através da reflexão entre seus pares, podem vislumbrar novas formas de educar, de fazer aprender, de construir a escola, de fazer diferença, mas são os líderes que têm a capacidade de levar seus próprios colegas, "{...}" a se projetarem coletivamente no futuro, a conceberem e construírem ativamente seu dever. Ele influencia a orientação do projeto, a formulação dos objetivos, o justo equilíbrio entre a utopia e realismo". (THURLER, 2001, p. 142)

É possível perceber pela fala das professoras que a equipe diretiva ainda tem conservado seu status junto ao grupo. Para elas, é a equipe diretiva que está um passo à frente em relação ao projeto de escola que o coletivo escolheu ou está construindo, sendo um organizador do currículo e do trabalho docente.

"Eu lembro muito que nas reuniões a gente falava e a direção tinha aquele insight na hora, perguntava na hora, questionava e a gente passava a pensar: mas é assim mesmo? Aqueles questionamentos, aquelas reuniões bem questionadas, aqueles estudos aprofundados e não superficiais. Alguns até foram frustrados... mas aí eu percebo o papel da direção como extremamente importante, pois se não tem quem puxa ninguém puxa... se não é direção que puxa, professor puxando... eu não sei..." Professora U.

"É como eu sempre digo, na família é preciso alguém que segure as pontas, em tudo que é lugar tem que ter alguém que une, que junte, que pergunte como as coisas estão e que promova o diálogo sobre o que está acontecendo..." Professora G.

Para Fullan e Hargreaves (2000), o sucesso da mudança e do trabalho coletivo dentro das escolas depende muito do tipo de liderança que está à frente. Diretores controladores, que vêem mais problemas que possibilidades criam professores desanimados. A distância entre eles transforma-os em líderes e liderados e não em colegas de escola, que é o que são, afinal, na escola pública não há cargos vitalícios, apesar de em algumas parecer ser assim. Os cargos de direção, supervisão, e os demais cargos administrativos e pedagógicos muitas vezes ficam por anos e anos nas mãos das mesmas pessoas e, muitas vezes, com uma política centralizada, vertical. Nestes casos são poucas as oportunidades dadas aos professores de exercerem experiências de liderança que não sejam em suas próprias salas de aula.

"... naqueles locais em que a liderança e o ambiente da escola são, especial e persistentemente, não apoiadores, o sucesso das tentativas dos professores será pequeno, inexistente ou será de curta duração, e os professores, de modo

rápido, aprenderão a não tentar mais nada. É aqui que o papel do diretor se mostra crucial". (FULLAN E HARGREAVES, 2000, p.104)

No caso desta escola em especial, foram três equipes diretivas diferentes desde o ano de 1999, quando iniciaram os estudos sobre os ciclos de formação, até 2007, quando da realização desta pesquisa. Em suas falas, as professoras retomaram muitos pontos, considerados por elas positivos ou negativos, no exercício deste papel. Desta forma, posturas ou condutas indesejáveis e características de uma equipe diretiva voltada à equipa tornaram-se evidentes⁴⁹.

"Na questão pedagógica eu tenho muito ainda para crescer, mas a equipe diretiva puxava muito, conseguia enxergar mais à frente... então, na questão do planejamento as pessoas até iam meio junto, mas dava certo, eu acho dava certo. Professora I.

A professora I. usa o verbo *puxar* e a expressão *enxergar à frente*, ou seja, ter a visão do futuro, da possibilidade, compartilhando-a e, por que não, construindo os caminhos até lá com o grupo de professores. Para isso, organizar situações de aprendizagem e reflexão para o grupo torna-se elemento importante para a constituição de uma equipa que caminha numa mesma direção. Na fala que segue é possível perceber esta sistemática na escola:

"Eu acho que a equipe diretiva tinha muita preocupação, percebia o que estava acontecendo e fazia um trabalho, por baixo do pano, sem dizer, oh, é por causa de ti que a gente está fazendo isso.. e a partir dali a gente passou a andar mais unido, porque tinha quem estava um pouco mais avançado nesta estrutura de pensar uma escola diferente, de entender um pouco mais sobre ciclos, e tinha gente que tava iniciando, e neste sentido acho que foi feito um bom trabalho. As reuniões pedagógicas foram ocupadas muito bem para isso, estudar, e rever... e aqueles textos eram sempre novos, sempre profundos, mesmo para quem já entendia, pensava que sabia um pouco mais e para quem estava começando, ou chegando. Então eu acho que a gente conseguiu ficar mais nivelado, não é isso que se diz, mas ter um conjunto comum de pensamento para conseguir seguir a diante". Professora U.

Pérez Gómez (2001) considera que a o clima afetivo e de confiança é fundamental nos processos de inovação, pois permite aos indivíduos a mudança dos

⁴⁹ Por questão ética, pois ainda faço parte deste grupo de professores, e em determinada gestão fiz parte da equipe diretiva, optei por não demarcar sobre a época referenciada nas falas das professoras, até porque o que considerei relevante identificar neste caso foi o conteúdo e não os sujeitos. Por isso termos como *atual, anterior, naquela época, hoje, agora* e outros que demarcam temporalidade, foram suprimidos das falas transcritas.

sentimentos e comportamentos, adquiridos na história individual de cada professor. A professora E. alia este *jeito de ser*, ao fator *puxar*, apresentado também por outras professoras. Significa que, da mesma forma que o autor, acredita que quando há laços afetivos, maior é a abertura à indagação, à discussão e à reflexão sobre suas próprias práticas e posturas.

“...o jeito de ser da equipe diretiva, legal, mais espontâneo de ser, mais amigo, mais próximo, isso junta muito as pessoas. Aquele laço de amizade favoreceu muito para que as pessoas confiassem mais na direção e a direção conseguisse puxar e questionar”. Professora E.

“A direção era vista como liderança, e convidando para as festividades, dentro e fora da escola, a qualquer hora, proporcionava momentos de lazer para a turma, e mais descontraídos que não fosse o profissional, é um ponto. O alguém puxar, alguém guiar é outro... eu não sei porque, há tempos eu penso nisso e em vários sentidos”. Professora U.

Talvez o fato de a equipe diretiva ter se constituído a partir de uma insatisfação do grupo para com os modelos autoritários, o grupo tenha se sentido também parte dela, no sentido que nos fala Thurler (2001) de liderança cooperativa. Para a autora este modelo de liderança une o conjunto dos atores em uma responsabilidade coletiva, que não exclui o papel da liderança formal, esta acompanha os esforços de avanço, aproximando pessoas e organizando as sessões de acordo. Por isso os questionamentos eram reconhecidos como oportunidade de dizer sua palavra, fazer ouvir sua voz, e não como cobrança, supervisão.

“... eu acho que naquele momento a gente tinha vez e voz. A gente era ouvida e eu acho que quem ouvia refletia sobre, a gente sentia isso”. Professora A.

“Lembro-me muito das nossas reuniões em que a equipe diretiva nos questionava sobre o que falávamos e fazíamos para perceber se tínhamos argumentos ou se era uma prática automática, ou se não haveria uma forma de fazer diferente. Creio que este questionamento foi e é muito importante, sinto falta dele, pois me fazia pensar...” Professora Q.

As professoras afirmam que a postura espontânea e flexível da equipe diretiva aproximava os docentes, animando momentos de trabalho e também momentos de descontração, dentro e fora do ambiente escolar. Porém enfatizam como característica marcante a intervenção, uma equipe diretiva que *puxa*, que *questiona*, que *está*

preocupada com o trabalho docente e com o avanço do grupo rumo a uma meta comum, através de estudos sistemáticos.

O papel da equipe diretiva torna-se fundamental, pois não basta um discurso de inovação para que ela se concretize dentro das salas de aula. É necessário ter clareza do caminho a percorrer para desencadear os processos de mudança. A adesão do grupo a este projeto constitui equipas. A equipe diretiva organiza as vivências, promove o diálogo, traz à tona a diversidade, traduz através de suas próprias crenças e atitudes a postura desejada pelo e para o grupo. Um efetivo trabalho coletivo, em torno de um objetivo comum necessita de condução, uma condução pedagógica e política, porque aberta e consciente, porque gera rupturas, transformações, e novas construções. Enfim, a equipe diretiva é quem articula o trabalho coletivo.

No meu entender, a equipe diretiva é um dos elementos mais importantes na constituição da equipa. Minha experiência pessoal alia-se a fala das professoras, minhas colegas de escola. Por isso iniciei esta dimensão falando em amor, amor pelo que se é, amor pelo que se faz. Creio que ser líder é muito mais do que ter um título de diretora, ou coordenadora, mas sim, sentir-se uma coordenadora, estar comprometido com aquilo que Freire chama de *utopismo*. Acreditar que é possível. Se quem está na liderança não acreditar na equipa, não acreditar na mudança, não acreditar na possibilidade, em quem o grupo docente irá se espelhar? Por isso, concluo esta dimensão, mais uma vez com uma pitada de Paulo Freire, desta vez em diálogo com Shor, que ao final de seu livro Medo e Ousadia traz esta linda e profunda reflexão:

“Para mim, ser um profeta não significa ser um louco de barba suja, ou ser uma mulher louca. Significa estar firmemente no presente, ter os pés firmemente plantados na terra, de tal modo que antever o futuro se torne uma coisa normal. A imaginação, neste nível, está lado a lado com os sonhos... Esta é a possibilidade de ir além do amanhã sem ser ingenuamente idealista. Isto é utopismo, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. Antecipar o amanhã pelo sonho de hoje... O sonho é possível ou não? Se é menos possível, trata-se, para nós, de saber como torná-lo mais possível”.
(FREIRE, 1986, p.220)

4.5 – PARADOXOS: *SER OU NÃO SER, EIS A QUESTÃO...*

“Gente, estamos vivendo uma crise de identidade”

Não é objetivo deste estudo classificar o grupo de professores da escola como equipa, ou não equipa, mas perceber nuances de um processo claramente instaurado a partir do ano 2000 no sentido de que este coletivo docente, voltado à mudança e à formação reflexiva, constituísse um modelo diferenciado do que até então existia.

As professoras entrevistadas afirmaram com veemência que o grupo colocou-se a caminho deste objetivo, tanto que as entrevistas, individual e coletiva, proporcionaram o resgate desta história, primeiramente pelo olhar de cada uma, depois pelo prisma do grupo. Para elas, alguns momentos desta história ficaram marcados, como a implantação dos ciclos, a eleição de diretores, as reuniões pedagógicas e paradas de estudos, as atividades extra-escolares... enfim, muitas conquistas e muitos avanços são percebidos pelo grupo. E neste sentido se regozijam, pois percebem que a escola já não é mais a mesma, é outra.

“A gente pensa que não trabalha muito, mas quando a gente para pensar, que nem agora, quanta coisa já me veio na cabeça, que foi legal, que deu certo. Parece que a gente perde, que não foi nada, mas não, foi muito importante. Eu acho que falta avaliar. Será que a gente avaliou? Isso deu certo?” Professora Q.

Nossas conversas, além de pesquisa, tornaram-se avaliação desta trajetória, e a partir de suas constatações, foi possível apontar algumas dimensões que marcam o fortalecimento do grupo na busca pela constituição da equipa. Cada uma destas dimensões tem seus próprios meandros, sua complexidade, pois tudo é parte de um todo que não se subdivide, são os fios da rede que tecem este grupo:

- a conscientização e o protagonismo: quando o grupo docente, desvelando sua realidade e a realidade que o cerca, posiciona-se política e eticamente no sentido de anunciar um novo tempo, que requer luta e assunção de novos parâmetros de ser, conviver e fazer na educação.

- a formação continua e o espaço reflexivo centrado na escola: quando a escola torna-se espaço de trabalho e formação, possibilitando ao grupo docente a reflexão como estratégia para enfrentar a complexidade cotidiana e as incertezas, mobilizando saberes e potencializando novos modelos de equipe.

- a inovação e a mudança: quando o desejo de mudar baseia-se em inovações concretas que possibilitam, ou até exigem, uma tomada de posição, uma ruptura, uma transformação, potencializando o profissionalismo interativo.

- a liderança: quando existe uma força que une, uma influência que valoriza a individualidade de cada um e alicerça, de maneira flexível e sensível, o comprometimento do todo para com um objetivo comum, estimulando a colaboração e o desenvolvimento coletivo.

As dimensões estão tão ligadas, tão enredadas, que para as professoras é difícil verbalizar com exatidão o que mudou na escola, e no fazer de cada uma, mas é possível sentir:

“...não sei dizer exatamente o que mudou em mim. Não acredito em mudanças radicais, daquelas vou chegar na escola e fazer assim... a gente vai caminhando, refletindo e na medida em que as situações vão surgindo pensamos e conseguimos melhores resultados através de novas posturas e medidas adotadas reforçando o que se aprendeu em determinado momento”... Professora I.

“Comecei a ver que cada coisa tinha um sentido, eu acho que foi isso, eu não sei, só sei que eu mudei”. Professora A.

“Nada. Nada igual, Só o nome e a data de nascimento. Até o comprometimento, a preocupação, isto tudo... eu sempre fui comprometida, mas bem diferente meu comprometimento inicial do que agora, eu dava minhas aulinhas e pronto, e agora tudo mudou, tudo mudou”. Professora U.

O grupo avançou, porém as professoras concordam que houve algumas *quebras* neste caminho, acontecimentos que foram também marcos e que dificultaram a continuidade desta travessia, interferindo de maneira subjacente ao processo de constituição da equipa. Como seres humanos que todos são, há um período de assimilação e acomodação para cada fato, cada fala, cada ato que de alguma forma fez o grupo parar, se reestruturar, para novamente se por a caminho.

Desta forma a aprendizagem do próprio grupo e da escola em si é vista como uma espiral, num desenvolvimento contínuo, com momentos de crescimento e momentos de estagnação, momentos de ação e momentos de reflexão, momentos de ida e de volta, de certezas que logo voltam a ser dúvidas. Thurler (2001, p.182), sabiamente alerta que “{...} nenhuma mudança durável advirá se a organização não for capaz, deliberadamente e com sua própria iniciativa, de aprender experiência, de ajustar seu projeto, de rever suas estratégias, de modificar suas práticas”.

Mesmo não sendo meu objetivo maior, apontar o contraponto ao desenvolvimento da equipa, creio que é importante fazer este registro, pois talvez aí se agregue mais uma dimensão potencializadora da constituição da equipa, a continuidade.

4.5.1- Colocar todo mundo junto, na mesma estrada...

Um acontecimento é considerado pelas professoras como um *divisor de águas* para o avanço do grupo como equipa. Ao final de 2005, a Secretaria de Educação, via ofício, rescindiu um acordo que tinha com os professores da escola e que tornava o horário de trabalho igual para todos os professores do Ensino Fundamental, ou seja, todos trabalhavam quatro horas e 20 minutos diários, e os professores do 1º e 2º ciclos compensavam estes minutos através de organização interna.

A mesma ordem já havia sido emitida em 2002, porém na ocasião, a equipe diretiva se posicionou, junto com os professores, pela manutenção do acordo, e fez várias tentativas de negociação, conseguindo, no dia 24 de dezembro, seu intento. Não foi o que aconteceu em 2005. Uma comitiva de professoras foi até a mantenedora, porém a ausência da equipe diretiva nesta luta foi sentida e é apontada como um outro marco:

“O dia que a gente se reuniu e fomos juntas na prefeitura para tentar conseguir os 20 minutos... eu acho que aquilo foi a mostra de que a gente ainda tava unida, deu pra ver que o grupo ainda tava se segurando, só que infelizmente teve pessoas que a gente precisava que estivessem junto e não vieram, e acho que aquilo desmotivou bastante o grupo e acho que a partir dali começou mudar, realmente mudou a questão da confiança, da união...” Professora P.

“Quando nós fomos na prefeitura pedir o que a gente queria e elas ficaram fazendo matrícula, ai... ali também, aquilo, no fundo eu quero gostar, eu quero acreditar, eu quero, eu quero, mas acontecem estas coisas, parece que a gente vai caminhando um passo para trás, eu não consigo acreditar... tem tanta coisa que se tu vai pensar tu não para mais, não sei mais onde é o chão, ai ai..”. Professora U.

“... o grupo de professores deixou de estar junto, a começar pelo calendário diferente, dos 20 minutos. O ano passado (2006) foi terrível para nós do 1º e 2º ciclos porque a gente não se sentia parte do mesmo grupo, houve um distanciamento entre o grupo de professores até porque um grupo precisa fazer e o outro não é obrigado, um grupo precisa vir, mas como é que vai compensar? Antes a gente sempre se doou sem pensar nisso, sempre pensando no aluno, pensando na escola e eu acho que no momento que o grupo de professores não está mais junto a escola para de crescer, porque no momento em que todos não precisam participar dos eventos, isso para mim é inadmissível. Onde já se viu alguns professores precisarem vir nos eventos e os outros não? Eu senti que isso distanciou muito o grupo e pior ainda, a gente não ganhou o apoio destes professores, que pensaram só em si, muito individual, não pensaram como escola e não pensaram como grupo e isto a gente ficou bastante sentida”. Professora Q

Este marco trouxe várias modificações. A partir de 2006 a escola começou a ter dois horários, um para o 1º e 2º ciclos, e outro para o 3º ciclo. Por trabalhar 20 minutos a mais todos os dias, o 3º ciclo deixou de participar dos eventos escolares. Nas reuniões pedagógicas, uma parte dos professores passou a sair antes, outra parte continua em reunião. Para completar o clima de mudanças, também neste ano alterou-se a coordenação pedagógica⁵⁰.

O descontentamento de muitos professores fez com que as relações ficassem estremecidas e o projeto de escola construído até então, começasse a sofrer suas primeiras ranhuras. A burocracia, como imposição administrativa, desconfigurou a imagem de coletivo que até aquele momento vinha sendo construída. A identidade, de certa forma, foi quebrada e se evidenciou uma dificuldade muito grande de superação, de retorno, que perdurou até o momento desta pesquisa.

Dimensões importantes, já debatidas no corpo deste trabalho, como a liderança e a formação, foram perturbadas, como se observa em mais uma fala da professora Q.:

⁵⁰ As duas professoras que atuavam na coordenação pedagógica, faziam parte da equipe diretiva 2002-2004, e foram convidadas pela equipe diretiva eleita para o mandato 2005-2007, para permanecer desenvolvendo o trabalho junto aos professores. Ao final do primeiro ano, entretanto anunciaram aos professores seu retorno à sala de aula.

“No momento em que a gente separou, 1º, 2º e 3º ciclos, parece que a gente quebrou o grupo. A gente escuta, ah, mas ela é do terceiro ciclo, a gente faz questão de dizer, a fulana é do 3º ciclo, a fulana é do 2º... A gente quer pensar nos alunos como um todo, que eles são nossos... mas não pensa nos professores da Guido Lermen. Eu sinto que a gente está dividindo, fragmentando os professores. Até as nossas reuniões... as gurias (direção) tão falando e daqui a pouco: “Não, isso é do 3º ciclo, vamos deixar para o fim quando as outras vão embora”... Não sei, eu sinto que desde o ano passado eu acho que uma das coisas que nos dividiu foi isso...” Professora Q

Baseando-se em Tikunoff, Pérez Gómez (2001), apresenta três tipos de variáveis sempre presentes em todo o processo de interação sociocultural:

As variáveis situacionais, que definem o clima físico e psicossocial, no qual ocorrem os intercâmbios de um microcontexto. Ali se criam expectativas que refletem no grupo, gerando convergências e conflitos. As relações de poder entre os diversos indivíduos e grupos se manifestam abertamente nas distintas formas de definir os objetivos e as expectativas da situação. O cenário, marcado por fatores como espaço, tempo, atividades e papéis definem a estrutura vital que restringe ou potencializa as possibilidades de pensamento e de ação.

As variáveis experienciais compreendem a trama de conceitos, teorias, estratégias, afetos e hábitos que cada um dos participantes acumulou em sua experiência histórica e que ativa os intercâmbios atuais. Seu caráter é implícito, “{...} de modo que cada um considera natural sua forma de interpretar e atuar, dificultando seu questionamento e sua modificação, e distorcendo frequentemente a comunicação”. (idem, p.247)

As variáveis comunicativas se dão em diferentes níveis: o intrapessoal - processo pelo qual se incorporam novos conteúdos e significados à estrutura cognitiva e afetiva do sujeito; o interpessoal - intercâmbio de informação entre os indivíduos e grupos do microcontexto; o grupal - refere-se às mensagens que o sujeito recebe como membro do grupo, sendo articuladas no espaço coletivo e orientando para formar a identidade do grupo; e o global - abrange os influxos da cultura global, pois mesmo que cada indivíduo ou grupo se desenvolva e elabore suas próprias pautas culturais, elas estão estreitamente ligadas à coletividade humana.

Conhecer estas variáveis nos possibilita entender os acontecimentos que influenciam a constituição da equipa, pois a clareza e a consciência sobre como um

grupo funciona e como se inter-relacionam estas variáveis evitaria muitos conflitos, como este relatado pelas professoras.

No momento em que, no nível situacional, ocorre um conflito, ou que um fato não é colocado em discussão pelo grupo, criam-se diversas leituras, que cada professor faz a partir de sua experiência de vida, de trabalho em outras escolas, de suas crenças e valores. A comunicação fica estagnada no nível interpessoal e não ganha foco no nível grupal, ficando a divergência ou o *mal estar* nas *entrelinhas*, muitas vezes tornando-se, como dizem as professoras, fofocas ou discussões, que poderiam ser evitados no diálogo e na reflexão coletiva.

“Eu acho que se tenta passar a idéia de um grupo amistoso, mas no ano passado, 2006, foi muito difícil, muita picuinha, muita fofoca, muito cuidar o trabalho do colega. Eu acho que já foi muito melhor. O grupo era mais unido, não tinha essa coisa de ficar falando um do outro, tinha gente que não queria trabalhar no ano passado, daí o outro dizia: não vou colocar o nome da fulana que não participou... coisas bem críticas. Eu acho que o ano passado foi um ano crítico. Então, sei lá, se faltou alguém para unir o grupo, pegar e dizer: vamos lá, não sei o que faltou”. Professora G.

A necessidade de adaptação aos novos papéis e ao novo modelo de liderança exigiu de cada docente uma nova forma de perceber o próprio grupo, foi um novo desafio a ser incorporado a tantos outros que a escola já reconhecia como seus, como a construção dos ciclos, o trabalho com projetos, a avaliação processual...

É possível perceber nas falas seguintes o desequilíbrio, os processos truncados, a falta de diálogo, porém ao mesmo tempo, é possível perceber resistência, perceber que a força da equipe existia e que teimava em não se render diante das dificuldades. A partir das mudanças efetuadas na grade e no currículo, grupos se formaram caracterizando a união e a reflexão que antes se procurava constituir no todo.

“Esta minha escola tem, ou tinha, um grupo de professores muito forte, que tava se encaminhando, tentando levar a escola realmente para esta questão de ciclo... e os professores são, eu digo são, porque tem um grupo que ainda é unido, que procura trabalhar junto, a escola tenta trabalhar por projetos, e esse grupo de professores tenta seguir este lema de que a gente tem, que o aluno não é só meu, que o aluno é de todo o grupo. Há um tempo atrás a gente sentia isso em toda a escola, agora já não é, parece que deu um desequilíbrio, têm professores que parece que deram um passo para trás, outros tão tentando trazer eles de volta”. Professora I.

“Eu acho que freou, não posso dizer que tenha ido para trás, mas eu acho que freou, parou, estacionou, e aí o que aconteceu? Grupos de professores se formaram para não deixar cair a peteca no primeiro e segundo ciclos. O terceiro ciclo tenta, mas eu não sei o que tem ali, tentam, elas reclamam, tentam e vão, mas eu não sei... para não deixar cair os grupos se formaram, aí talvez até oportunize uma união maior, só que daí em subgrupos, não é mais a equipa, são equipes. É essa a definição”. Professora U.

“Já tinha uma equipe, a gente não era uma equipa, mas tava se encaminhando, não era tão separado como ta agora. Tu pode perceber como agora tem grupos, no primeiro ciclo, no segundo ciclo, no terceiro ciclo tem grupos... Eu não sei, parece que tu não consegue, eu também não fiz muito esforço, mas parece que a gente falha em se unir mais, não sei se seria função da gente, ou de quem...eu não sei se já foi aberto espaço para a gente falar disso, mas eu acho que eu já disse isso uma vez, mas entre dizer e mudar é um passo grande...” Professora P.

Percebe-se que o grupo de professoras percebia-se como uma equipa, ou pelo menos uma equipe forte e unida. Porém, ao mudarem algumas sistemáticas dentro da escola, o grupo sentiu o desequilíbrio. A continuidade da caminhada é colocada em xeque.

Ao final de 2007, após a realização das entrevistas, é possível afirmar que o clima de *tempestade* já havia *acalmado*, que se voltou, de certa forma, e para um grande grupo, à utopia, devido a possibilidade de se fazer uma escola de turno integral e também mediante nova eleição da equipe diretiva.

Muitas docentes encararam as mudanças como possibilidade, ou, pelo menos, acreditam haver formas de superação. O certo é que, todas elas, compreenderam que é necessário uma retomada justamente na constituição da equipe, na busca pela equipa, para que a escola volte a crescer, volte a buscar seus objetivos e causas comuns:

“Precisamos de um projeto amplo, de escola toda, que o objetivo seja um... A nossa causa tem que ser única de nos unirmos, nós temos que ser um grupo fechado, o nosso grupo tem que ser unido e brigar um pelo outro, mas só que para isso acontecer as divergências tem que vir a tona e vão ter que aparecer, é preciso se botar isso para fora para recomeçar. Mas só na Guido Lermem pode ser feito isso, a gente tem esta capacidade porque a gente vive como família. A gente tem esta capacidade de conversar e se perdoar, e começar de novo, porque já aconteceram tantos casos e a gente se perdoou e recomeçou, e mudou. A gente tem a capacidade de fazer isso. Eu acredito nisso”. Professora I.

*“Eu acho que o primeiro passo seria voltar a unir este grupo, nós temos que fazer alguma coisa para que este grupo volte a ter um objetivo só, porque este ano foi tudo muito espalhado... a escola precisa de um rumo, a gente não pode mais ficar separando porque a gente tem tudo para dar certo... eu acho que se a gente quer e for bem unida vai fazer esta escola que a gente tanto quer, só que a gente tem que de agora em diante, unir o grupo, fazer de novo uma equipa bem forte, traçar metas, fazer de novo uma escola, traçar objetivos, fazer um projeto único, e todo mundo procurar seguir o mesmo rumo, a mesma direção, porque a gente sabe que já estava no rumo certo e se perdeu, começamos a entrar em desvios, e a gente precisa tirar todo mundo destes desvios e colocar na mesma estrada, todo mundo junto”
Professora Q.*

Aprendi com o professor Nóvoa, através da leitura de suas obras (1991, 1992, 1995, 2005), através de seus apontamentos enviados a mim via correio, mas principalmente pela oportunidade de ouvi-lo por duas vezes e poder sentir, pela sua fala e pela sua paixão pela docência, que a formação de professores tem um objetivo primordial, que é consolidar as equipas pedagógicas para atuarem na construção de um projeto educativo de escola. O educador nos fala em projeto de escola, não em projetos. Que escola queremos construir? Não para o amanhã, porque o futuro ainda demora, mas para o agora. Creio que, mesmo com todos os passos e percalços de sua história, a equipe docente da Escola Guido Lermen tem consciência de que é preciso sim, retomar o projeto de escola. Que escola a Guido Lermen quer ser? Que equipa pode construí-la?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“As coisas da educação discutem-se, quase sempre, a partir das mesmas dicotomias, das mesmas oposições, dos mesmos argumentos. Anos e anos a fio. Banalidades. Palavras gastas. Irritantemente óbvias, mas sempre repetidas como se fossem novidade. Uns anunciam o paraíso, outros o caos – a educação das novas gerações é sempre pior do que a nossa. Será?! Muitas convicções e opiniões. Pouco estudo e quase nenhuma investigação. A certeza de conhecer e de possuir a solução é o caminho mais curto para a ignorância. E não se pode acabar com isso? (NÓVOA, 2005, p.9)

Eis que também eu estou a refletir sobre educação. O tema em que me inseri não é novo e meus avanços, mesmo que profundos para mim, talvez sejam pequenos para o panorama educativo como um todo. De qualquer forma, pus-me a pesquisar, numa primeira aproximação ao processo de olhar uma realidade com olhos investigativos, sedentos de compreender. E neste sentido, creio que possa contribuir de alguma forma, pelo menos, para com a caminhada do grupo pesquisado.

Como nenhuma escolha é neutra, ela sempre carrega uma bagagem, mesmo que seja uma *pequena valise*, que aponta sobre quem é o pesquisador. No meu caso, foi praticamente um *container*, pois além de pesquisadora, faço parte do coletivo docente da Escola Guido Lermen há dez anos.

Minha vivência no lócus de pesquisa e meu relacionamento com as interlocutoras, se por um lado me colocou a frente no caminho a percorrer, por outro fez com que eu tivesse um caminho muito mais tortuoso. Cada um de nós vê a

realidade com suas construções pessoais, crenças e valores há muito internalizados, e pesquisar é compreender através dos olhos e das interpretações do outro. Desta forma, minha *leitura* de realidade em relação à escola e ao seu grupo de professoras, num dos vértices da triangulação, já estava pronta, e seu peso era enorme. Minhas vivências como docente, como diretora e como coordenadora pedagógica, impregnavam de sentidos cada um dos passos deste processo, desde a escolha do tema, a construção do problema e, como não poderia deixar de ser, também da análise das entrevistas realizadas com as professoras colegas.

A questão que o tempo todo me acompanhou foi: Como me desvencilhar destas amarras e me colocar frente ao outro com a humildade de compreender suas palavras mediante a sua *leitura* da realidade?

Creio que, até certo ponto, consegui meu intento. Depois de praticamente um ano em que todo o material ficou em *banho maria*⁵¹, e que pude também, durante um semestre, me distanciar do locus de pesquisa, retomei a leitura do material com mais prudência e menos paixão. Exercitei o estranhamento ao que me era familiar. E neste processo pude ir além de minhas inferências prévias. Minha visão sobre esta equipe mudou. Minha aprendizagem sobre o conceito de equipa se ampliou. É esta aprendizagem que relatei no corpo deste texto.

Tenho consciência de que um pesquisador *de fora* da escola veria outras coisas, aprofundaria outros pontos, questionaria outras dimensões. Porém tranquilizo-me ao compreender que minhas próprias colegas, em meu lugar como pesquisadoras, fariam também diferentes construções.

Não posso afirmar que compreendi o problema em sua totalidade, pois é bem verdade que minha pesquisa realizou-se em uma escola, e há muitas outras. Acredito, entretanto, que as vivências docentes que nesta escola potencializam a constituição da equipa, podem sim, ser fatores determinantes no desenvolvimento de outras equipas em outras escolas. Não há uma receita única, mas pode haver ingredientes básicos, que não podem faltar.

⁵¹ Devido ao nascimento da Sofia em setembro do ano passado, solicitei o trancamento de um semestre no mestrado, e depois, levei mais alguns meses para retomar as leituras e iniciar o processo de análise dos dados.

5.1 – Uma última metáfora

Ao encerrar esta escrita, para mim tão importante, por ser a primeira de muitas outras às quais ainda pretendo me dedicar, autorizo-me a fazer um relato, a fim de apresentar o que penso sobre a equipa pedagógica e sobre a equipe de professoras da Escola Guido Lermen, ao final deste processo de 3 anos de estudo e pesquisa.

Estava eu a escrever estas considerações finais, preocupada em como expressar sentimentos e concepções que durante esta caminhada emergiram, quando meu marido volta de uma Convenção do Setor de Alimentos, ocorrida na cidade de Foz do Iguaçu.

Assim como eu, quando participa destes eventos, volta muito empolgado, refletindo sobre seu ser e seu fazer na empresa em que trabalha e até mesmo na sua vida pessoal, e por horas tenho que ouvi-lo – o que faço com gosto – relatar suas impressões e aprendizagens.

Desta vez, contou-me que no encerramento da Convenção os participantes tiveram a oportunidade de ouvir uma orquestra, e que foram reservados cinco lugares entre os músicos, para aqueles que quisessem, de dentro, ouvir a apresentação. Enquanto ele relatava o que estas pessoas sentiram ao participar desta experiência eu pensei: é isto! Uma equipa é como uma orquestra!

Um orquestra⁵² pode ser *filarmônica*, quando mantida por entidades particulares, ou *sinfônica*, quando mantida pelo Estado. Compõe-se necessariamente de diferentes *famílias* de instrumentos: cordas, metais, sopro e percussão. Todos os instrumentos, derivados de cada uma destas famílias, precisam seguir um mesmo tempo rítmico, mesmo produzindo sons diferentes, afim de que haja harmonia.

É necessário que os músicos sigam uma mesma partitura e que sejam guiados por um regente, sem o qual facilmente alguém pode perder a marcação do tempo em relação aos outros. E para que uma orquestra se torne cada vez melhor, precisa conhecer novas partituras, experimentar novos ritmos, seus músicos precisam estar em constante aprimoramento.

⁵² Todas as informações sobre o funcionamento de uma orquestra foram retiradas do site: www.oficnadeconcerto.com.br.

Pergunto: Não poderia ser assim também uma equipe de professores na escola? Não poderiam estar os professores afinados uns com os outros em prol de um mesmo projeto educativo, mesmo que tenham diferente formação? Não caberia a eles experimentar diferentes metodologias, analisar diferentes teorias, construir novos ritmos de trabalho, cada vez mais cadenciados com a realidade onde a escola se encontra? Por fim, não seria necessário também que o líder, seja ele diretor ou coordenador – ou ambos- fosse o maestro que prima pelo equilíbrio deste processo?

No caso específico da escola Guido Lermen, compreendo que algumas dimensões foram fundamentais na caminhada deste grupo, que não se considera uma equipa, mas que acredita que já se colocou a caminho desta utopia. Alguns acontecimentos marcaram esta trajetória ainda em construção. Muitos deles precisam ser retomados para que o grupo continue avançando na direção de seus objetivos coletivos.

Se consegui apontar algumas dimensões que potencializam a constituição de uma equipa, por outro lado, percebi também, que existem dimensões que dificultam este processo. E, no caso específico da escola pesquisada, é preciso inverter os pólos. Como retomar caminhos já percorridos, mas em dado momento perdidos?

Então, ao finalizar esta dissertação, sinto que não a posso finalizar, pois vejo um grande trabalho ainda a ser feito, dentro da escola, com o grupo docente, pois sei que é possível concretizar esta escola tão sonhada. Os instrumentos estão lá e talvez até a música a ser tocada já tenha sido, há tempos, escolhida, o que falta, talvez, seja afinação e regência. Ou, como dizem as próprias professoras: *‘É preciso retomar a caminhada. Colocar todo mundo junto, na mesma estrada’*.

Não é a toa que os primeiros versos desta dissertação, são também os últimos:

Ela está no horizonte
Aproximo-me dois passos
Caminho dez passos
E o horizonte fica dez passos mais longe
Por muito que eu caminhe, nunca alcançarei
- Para que serve a UTOPIA?
Serve para isso
Para fazer caminhar

Eduardo Galeano

O que faz a estrada?
É o sonho
Enquanto a gente sonhar
A estrada permanecerá viva
É para isso que servem os caminhos
Para nos fazerem parentes do futuro

Mia Couto

6. REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ANDRÉ. Marli Eliza D A. **Etnografia da prática escolar**. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2 ed, SP: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel. **Da escola carente à escola possível**. 6 ed. São Paula: Loyola, 2003.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de mutação: A ciência, a sociedade e a cultura emergente**. SP: Cultrix, 1982.
- CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- CASTRO, Claudio de Moura. **Qualidade ou inovação?** Revista Veja, Edição 1945-03/2006
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Poa: Artes Médicas Sul, 2000.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 8 ed. São Paulo : Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

ELY, Vanessa Delving. **Saberes mobilizados pelos docentes em suas práticas avaliativas:** um estudo com professores da Rede Municipal de Ensino de Lajeado – RS. Dissertação/Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

ESCÓSSIA, Liliana da and KASTRUP, Virgínia. **O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade.** *Psicol. estud.*, Ago 2005, vol.10, no.2, p.295-304. ISSN 1413-7372.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente.** Brasília: LiberLivro, 2006.

FAZENDA, Ivani (org). **Novos enfoques da pesquisa educacional.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, **A educação na cidade.** 5 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

FREIRE, **Educação como prática de liberdade.** 26 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 17 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo, Myles, Horton. **O caminho se faz caminhando: Conversas sobre educação e mudança social.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo, NOGUEIRA, Adriano, MAZZA, Débora (org). **Fazer escola conhecendo a vida.** 5.ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 1990.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor.** 11ed. da palavra. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** SP: Moderna, 2003.

FULLAN, Michael & HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

HUBERMAN, A.M. **Como se realizam mudanças em educação**: subsídios para o estudo da inovação. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

INTERFACES: Revista pedagógica da rede municipal de Educação/ Secretaria de Educação. Lajeado, RS: UNIVATES, 2007.

INTERFACES: Revista pedagógica da rede municipal de Educação/ Secretaria de Educação. Lajeado, RS: UNIVATES, 2008.

LIMA, Elvira de Souza. **Ciclos de formação**: uma reorganização do tempo escolar. SP: Sobradinho 107 Editora, 2000.

LUFT, Celso Pedro. **Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa**. Scipione, 1988.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. SP: EDUC, 2002.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 10 ed. SP. Cortez, 2002.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4ed. Ijuí, RS. Ed Unijuí, 2001.

MELLO, Guiomar Namó de. **A memória da escola educa os professores**. REVISTA NOVA ESCOLA. Edição 185 - set/2005.

MESSINA, Graciela. **Mudança e inovação educacional**: Notas para a reflexão. Cadernos de Pesquisa, n. 114, setembro/ 2001.

MINAYO, Maria Cecília de S.(org). **Pesquisa Social**: teoria método e criatividade. 20 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida. Histórias de escola**: Elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOLL, Jaqueline & Colaboradores. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOLL, Jaqueline. **Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade**: novos itinerários educativos. Revista Pátio. Porto Alegre: Artmed, Ano VI, n 24, P.58-61, nov./2002-jan./2003.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- MORIN, Edgar. **Repensar a reforma – reformar o pensamento: A cabeça bem feita**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 1999.
- MORIN, Edgar. **Terra-Pátria**. Porto Alegre, Sulina, 1995.
- MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Revista do Geempa. P.25-33, 1993.
- NOVOA, Antonio. (org). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora: 1991.
- NOVOA, Antonio. (org). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora: 1992.
- NOVOA, Antonio. (org). **Os professores e sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote: 1995.
- NÓVOA, Antonio. **Evidentemente**. Histórias da Educação. Portugal: Edições ASA, 2005.
- NÓVOA, António. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola. Edição 142-mai/ 2001.
- PÁDUA, Elisabete M M de, **Metodologia de Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 9 ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2000.
- PÉREZ GÓMES, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- PÉRISSÉ, Paulo. **O educador aprendedor**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário Prático de Pedagogia**. SP: Rideel, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (org), **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. SP: Cortez, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Tatiana Schuhl dos. **Construindo uma escola de ciclos de formação** – relato de uma experiência. Interfaces: revista pedagógica de rede municipal de Educação. Lajeado, RS: UNIVATES, 2008.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. SP: Cortez: Autores Associados, 1990.

SOARES. Cláudia Caldeira. **Reinventando a escola**. Os ciclos de formação na escola plural. São Paulo: Annablume, 2002.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. **Identidade coletiva de professores na escola pública: uma construção possível, difícil e necessária**. Dissertação. UFRGS, 2003.

VIANNA, Cláudia. **Os nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo**. São Paulo: Xamã, 1999.

VILAR, Alcino M. **Inovação e mudança na reforma educativa**. Portugal: Edições ASA, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa professores, 1993.