

A cultura da escola pública e a pesquisa colaborativa com professores: alguns conflitos¹

Maria Helena G. Frem Dias-da-Silva²

Resumo:

Propõe-se, neste artigo, problematizar aspectos da cultura da escola pública que obstaculizam as perspectivas de mudança no trabalho docente baseados em estudo de caso de uma escola pública das séries finais do ensino fundamental (5a a 8a), na periferia de cidade média do interior paulista. A análise de exemplos de embates com traços dessa cultura e conflitos para viabilizar a escola como locus de formação pode ser decisiva tanto para interpretar as (não)mudanças na escola pública e as relações entre a prática pedagógica e a gestão educacional, quanto para reconfigurar as (possibilidades de realização de) pesquisas colaborativas Universidade-Escola.

Palavras chave:

escola pública; trabalho docente; prática pedagógica; universidade-escola

Maria Helena G. Frem Dias-da-Silva
Professora do Departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. UNESP/ Araraquara.
Doutora em Educação

Em diversas partes do mundo, especialistas em educação vêm apontando a escola como espaço de formação dos docentes, reconhecendo-a como *locus* privilegiado na formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 1991 e 1992; e Canário, 1997, entre outros). Nas palavras de Candau: “Nesse cotidiano ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação” (CANDAU, 1997, p.57).

Esse enfoque, num contexto que destaca o papel da formação continuada, ao valorizar a permanência dos professores na escola capacitando-os para analisar e repensar sua prática pedagógica, pode responder a uma crítica perene que os próprios docentes perpetuavam nos cursos (de “reciclagem”!), sempre acusados de “desvinculados da realidade” ao apontar caminhos muitas vezes considerados inexecutáveis no dia-a-dia das escolas.

Por outro lado, essa **formação centrada na escola** pressupõe um “conceito ecológico de mudança” (BARROSO, 1992), onde a formação de seus profissionais segundo André (1995) possibilitaria identificar e analisar problemas e soluções **do e para o** cotidiano escolar, reconfigurando sua “dimensão institucional” e o trabalho realizado por seus membros. Sob este enfoque, se configura “um dos instrumentos de uma estratégia mais geral de mudança organizacional, entendida como uma ação política que tira sua racionalidade e legitimidade dos actores que a praticam e das características dos seus sistemas de acção concreta” (BARROSO, 1997, p.75). Assim, as escolas poderiam se constituir no que Nóvoa (1991) chama de **redes de auto formação continuada** que permitissem aos professores o enfrentamento de seus problemas/dificuldades no ensinar-aprender e a construção de uma escola mais justa e democrática, através do desenvolvimento de uma práxis reflexiva que seria catalisada através do trabalho coletivo de seus membros.

Uma nova concepção de formação deve envolver, pois, o desenvolvimento profissional do professor e seu espaço de atuação. É preciso que as escolas se transformem em espaços formativos, estimulando o estudo e a reflexão coletiva sobre questões da prática pedagógica concreta, num processo de investigação-ação (ANDRÉ, 1997, p. 71).

Entretanto, é decisivo reconhecer que “uma escola não é apenas um conjunto de professores. Uma escola é uma entidade social que não é mera reunião de indivíduos com diferentes papéis. Pode-se mesmo afirmar que cada escola desenvolve uma subcultura escolar própria” (AZANHA, 1996, p.53). Nas palavras de Forquin (1983, p.167): “a escola é também um ‘mundo social’ que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos - essa cultura da escola”.

Assim, pesquisar essa perspectiva de formação centrada na escola, investigar com os professores seu saber fazer diário, uma cultura docente em ação imersa no cotidiano escolar - traz aos pesquisadores em educação grandes desafios: se, por um lado, é extremamente sedutora a idéia de mudança includente, reflexiva e contextualizada, por outro, ela pode ser perigosamente reducionista e mistificadora.

Reducionista porque pode estar restringindo a escola a seu corpo docente e atribuindo a ela uma autonomia inexistente em nosso sistema escolar burocrático e centralizador. Mistificador pela supervalorização dos professores que ela pressupõe. É fundamental registrar que as tentativas de análise e interpretação do saber dos professores “reflexivos” também têm implicações políticas delicadas, já que podem ser usadas para aumentar o “poder de controle” do sistema sobre eles. A arguta crítica de Popkewitz (1998) precisa estar sempre presente: não podemos, sob o pretexto de valorizar os professores e/ou culpabilizá-los, aderirmos acriticamente a um discurso da escola redentora, da nova (?) centralidade dos professores como salvadores da humanidade...

Continuo sempre preocupada em não perpetuar a imagem dos professores como “algozes incompetentes” (SILVA, 1998). Nas palavras de Contreras (1997, p.205):

Pero hay aún outro logro político de estas reformas: los enseñantes amplían su responsabilidad, pero sin aumentar su poder, esto es, sin disponer de mas posibilidades de transformación de las circunstancias em que las desenvuelve su trabajo.

Nesse contexto neoliberal do final de século talvez a realização de pesquisas colaborativas em escolas com seus professores deva então permitir ao investigador desvendar aspectos da cultura dessa escola, suas

regras e ritos, seus acertos e desmandos, que permitam re-significar seu status como *locus* de formação. É curioso salientar que os vários autores apontam o vir-a-ser dessa função formativa da escola (que elas «se transformem em», «se constituam») também anunciando necessidade de mudança de concepção e «clima institucional». Ao mesmo tempo a presença prolongada e convivência do pesquisador, na escola e com os professores, permite detectar alguns aspectos que podem estar associados à perpetuação de práticas e concepções arraigadas no cotidiano escolar que tantas vezes são alvo de críticas e lamentações (de ambas as partes).

Seduzidas pela importância de valorizar a escola como *locus* de formação, e contextualizar a formação continuada dos professores, trabalhamos, nos últimos quatro anos (1997-2000), com um grupo de professores de uma escola pública de II ciclo do ensino fundamental (5a a 8a séries) na periferia de cidade do interior paulista, mediante realização de pesquisa colaborativa universidade-escola pública, visando fomentar o desenvolvimento profissional dos professores e alicerçar transformações na escola.³

É essa relação - desenvolvimento profissional dos professores e transformações na escola- que originou as reflexões expressas neste artigo: a pesquisa colaborativa longitudinal foi permitindo interpretar (em outras bases) as perspectivas de mudanças da escola e seu papel (pouco) formador. Ao longo do tempo de convivência sistemática com uma escola concreta e o dia-a-dia de seus professores (atividade rara para a maioria dos pesquisadores na área) foram emergindo aspectos da cultura da escola que evidenciavam empecilhos/obstáculos tanto para o desenvolvimento profissional dos professores quanto para que ocorressem mudanças na escola, desnudando o perigo da “centralidade” nos professores e muitas vezes dando significado real ao eterno chavão dos professores “a teoria na prática é outra...”

Foi ficando (mais) clara a relação entre a dimensão instrucional e a institucional do cotidiano escolar, segundo André, (1995), indiciando aspectos considerados administrativos da vida escolar como condicionantes decisivos do trabalho docente e mesmo da ação cotidiana em sala-de-aula. Apresento aqui alguns exemplos de situações e/ou cenas vividas pelos professores que evidenciam tal correlação.

Um primeiro dado que salta aos olhos de qualquer leigo é que a escola de periferia não tem um corpo (docente e técnico) estável; nesses anos, a rotatividade de professores excedeu a 70%. A escola trocou 3 diretoras,

5 supervisores e chega a ter até 5 professores para preencher 20 aulas semanais (evidenciando a itinerância deles entre escolas). A troca de professores e direção não obedece a qualquer critério pedagógico, abundam licenças e faltas abonadas, acrescidas à drástica redução de funcionários.

Assim, qualquer tentativa de analisar e refletir alternativas para esse cotidiano escolar implica um eterno recomeçar, um eterno desdizer, uma ausência do sentido real de planejamento. Antecipar qualquer decisão é sempre difícil, pois que “não se sabe quem estará aqui o ano que vem”. E mais, num mesmo semestre/ano, a dispersão de trabalho dos professores é tal que a escola chegou a ter até 4 horários diferentes para o cumprimento de H.T.P.C.⁴ dos seus professores, pois que não existem horários comuns entre todos. Assim um real trabalho coletivo nessa escola pública fica totalmente inviabilizado. A perversidade da rotatividade vai além do que podíamos imaginar...

As escolas não conseguem viabilizar um horário comum de trabalho entre todos os professores que possibilite a construção coletiva de um projeto pedagógico... Assim, horários, atribuição de aulas e situação funcional dos professores não são problemas meramente administrativos mas questões com implicações didático-pedagógicas decisivas (LOURENCETTI; DIAS-DA-SILVA, 1998, p.550).⁵

O mais irônico: também não há espaços para encontros realmente coletivos dos professores da escola. Excetuando-se as salas-de-aula (sempre superlotadas e ocupadas nos três períodos) a maior sala da escola mal comporta dez pessoas. Durante a realização da pesquisa tentamos realizar os encontros em outros locais do bairro, como salão de igreja e clube, que se revelaram espaços dispersivos e desconfortáveis, também comprometedores de um adequado trabalho coletivo.

Um dado adicional que merece destaque são as implicações da rotatividade para os professores, seja pessoal seja profissional, e a influência disso no clima institucional. A todo final e início de ano, acontece o desgaste de semanas seguidas em que professores inseguros e desestimulados gastam dias e dias aguardando encontros na Delegacia de Ensino para “ver se pelo menos eu pego um rabicho de poucas aulas”. Nossos encontros com os professores presenciaram choro, desânimo, angústia de quem-não-terá-como-pagar-as-despesas-da-casa, insatisfação

e revolta. A cada início de ano letivo, meses de trabalho são colocados em xeque, vários argumentos legados ao descrédito... Todo um trabalho de comprometimento e “sensibilização” é sempre questionado, pois o sistema fala mais alto, “como sempre” - dizem os professores.

E o desânimo contagia mesmo os que permanecem na escola. Esse desânimo, esse recomeçar, esse desencontro certamente dificulta a continuidade de trabalho e reflexão, compromete o compromisso com a escola e impede a real construção de trabalho coletivo. **Tempo e espaço** condições imprescindíveis para a transformação da escola para Nóvoa, (1991 e 1992); Barroso, (1992) são entraves decisivos para a construção coletiva do trabalho pedagógico e para a própria realização da pesquisa colaborativa, onde professores deixam de ser informantes para se configurarem como parceiros de trabalho (GIOVANNI, 1998).

“Não existindo o espaço garantido pelo sistema para a discussão das práticas escolares as equipes pedagógicas poderiam romper barreiras criando, de forma coerente (sem prejuízo para os alunos) maneiras de efetivar sistemática e periodicamente a ação coletiva “ (CAVAGNARI, 1998, p.95).

Porém, a linguagem (atitudes e falas) da equipe técnica (também rotativa) é outro fator decisivo da cultura dessa escola que compromete diretamente o desenvolvimento profissional dos professores e suas mudanças. São inúmeros os exemplos que presenciamos (ou nos foram relatados pelos professores) que revelam a ausência do caráter formador presente na rotina da escola pública de periferia, que vão desde um comentário desabonador de supervisores e/ou diretores sobre tentativas de mudança de procedimentos e/ou atividades (“Acho que isso não vai dar em nada...”) até velada ou explicitamente emissão de julgamentos depreciativos sobre os professores, alunos e suas famílias. O cumprimento rígido de regras autoritariamente instituídas e sempre legalmente justificadas é outra barreira poderosa: a todo momento leis, portarias, decretos e/ou falas dos especialistas ou dirigentes do ensino são usados como justificativas para “não fazer”... Parece sempre presente um discurso adversativo, cheio de entretantos...

Um exemplo magistral: após intensa discussão e análise das implicações da redução de carga horária das aulas de História e Geografia exigida por reorganização administrativa da Secretaria da Educação do Estado, o grupo de professores organizou horário alternativo, deslocando

aulas de Educação Física para período complementar que incluiria, também aulas de reforço, conciliando assim as demandas escolares. Manifestação da direção : “os professores só podem realizar atividades com os alunos em horários extracurriculares se se responsabilizarem pessoalmente por qualquer acidente/incidente que ocorrer com os alunos durante seu deslocamento até a escola!” Ou “não posso mexer no horário já feito, mesmo que todos os professores queiram...”

O pior é que tais modos de regulação dessa cultura da escola não estão escritos em nenhum documento, implicando impasse decisivo para os pesquisadores : quando esses argumentos são checados quase sempre se ouve “*Não é bem assim...*”

Mas esse discurso adversativo certamente condiciona o saber fazer dos professores e a viabilidade de realização de atividades alternativas de ensino. Nunca é demais lembrar a (eterna) proibição de barulho (excessivo) nas classes e deslocamento dos alunos para atividades extra-sala. E mais, um incidente é sempre lembrado e apontado como justificativa para que alternativas não possam ser tentadas. Há sempre quem diga “*Na minha outra escola eles tentaram e aconteceu X*”, “*Lembra aquele menino que X?*” E esses X são sempre exemplos traumaticamente negativos sugerindo precauções muitas vezes desnecessárias.

Nesse contexto é inegável a presença e papel do diretor e seu poder simbólico e formal, estabelecido na hierarquia da escola, que é sempre obedecido ainda que veladamente questionado. Dele emana o estabelecimento e cumprimento das regras norteadoras do trabalho dos professores. Na análise de Castro (1998, p. 14) :

Nesta cadeia hierárquica onde todos tem um ponto de origem fora de sua própria pessoa é exercido um poder aparentemente impessoal, apoiado nas normas regimentais, nas leis e nas ordens vindas do sistema administrativo de ensino. Todos são bons, compreensivos e gostariam de colaborar mas não podem, porque a ordem vem de cima...

Os fundamentos dessas ordens e regras carecem grandes estudos. Muitas rotinas são estabelecidas, várias idéias são abortadas sem que minimamente se analise ou discuta sua viabilidade ou adequação – por que “isso não pode”? ou “não dá certo?”. Sobre essas regras, tácita ou autoritariamente estabelecidas , os professores não podem “refletir”.

Permitir a participação/envolvimento da comunidade na escola? Ouvir os alunos? Depende! Há sempre um crivo subliminar que identifica os que merecem/ podem ser ouvidos e atendidos. A participação é sempre limitada e condicionada pela avaliação que alguns professores e direção fazem sobre os pais e os garotos/as. Há que tomar cuidado com o “politiqueiro do partido X”, com “a bocuda que denunciou a escola para o radialista da cidade” e sobretudo com “aquela professora que é muito crítica, que reclama de tudo...” Num certo sentido a cultura da escola personifica ou particulariza as diretrizes educacionais - os alunos e comunidade têm rostos e nomes, e alguns são mais ouvidos que outros. Muitas vezes e provavelmente, são ouvidos aqueles que concordam ou compactuam com a concepção da direção e/ou o ideário vigente. E, portanto, perpetuam-no.

Entretanto, para tentar superar a perpetuação da “mesmice pedagógica” e desencadear o enfrentamento dos problemas educacionais valorizando a escola (num contexto de mudança), em meados de 1998, cada escola pública (paulista) foi solicitada a elaborar sua proposta pedagógica. O Estado reconhecia a escola como tendo “competência para elaborar sua proposta pedagógica e seu regimento como **expressão efetiva de sua autonomia pedagógica, administrativa e de gestão**, respeitadas as normas e diretrizes do respectivo sistema”. (Deliberação CEE 10/97, Introdução, DOE. de 04/09/97 (grifos nossos).

O discurso oficial brasileiro, incluindo a nova LDB, incorporava o reconhecimento da autonomia da escola e sua competência para trilhar seus rumos, alvo sempre almejado pelos educadores paulistas desde os anos 70 (Azanha, 1987).

Autonomia da escola numa sociedade que se pretende democrática é sobretudo a possibilidade de se ter compreensão própria das metas da tarefa educativa numa democracia. Sem essa possibilidade não há como falar em ética do professor e ética da escola e, sem isso, a autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e pode ser facilitadora de opressão (...) sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo. (SEESP, Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola, 1998, p.3).

É exatamente na reflexão sobre a preconizada autonomia da escola, aliada às determinações oriundas das “normas e diretrizes do respectivo sistema” que reside grande incômodo possibilitado pela pesquisa colaborativa: qual é, de fato, a margem de autonomia que uma escola pública (paulista) goza para gerar seu projeto pedagógico??? Qual margem de autonomia possuem os professores para serem sujeitos de seu trabalho? Que conceito de autonomia subsidia o discurso oficial ?

Nesse anos, convivemos com professores tomando consciência, analisando e buscando alternativas para essa escola pública. Entretanto, mesmo uma análise superficial das “propostas de solução e definição de responsabilidades para eliminar as falhas detectadas” (op.cit., p.4) explicita claramente o aprisionamento vivido pelos professores na cultura dessa escola pública, com suas regras e ritos.

A escola não tem autonomia para preservar (excelentes) professores que não “tinham pontos” para permanecerem em seu corpo docente. A escola não tem autonomia para viabilizar construção de salas imprescindíveis para realização de atividades diversificadas. A escola não tem autonomia para impedir que sua direção seja alterada três vezes em um único ano. A escola não tem autonomia para viabilizar horários de encontro entre todos os seus membros. A escola não tem autonomia para recompor seu currículo ou horários de trabalho. Portanto, onde se configura a “liberdade de escolha” ??

Assiste-se hoje (quer por parte dos responsáveis da Administração quer por parte de muitos estudiosos e práticos) a um processo de sacralização do projeto educativo, transformando-o numa espécie de amuleto, para esconjurar a crise em que se debatem a educação em geral e as escolas em particular (BARROSO, 1992, p.19).

Se, por um lado, é inegável que as transformações na escola estão diretamente ligadas ao desenvolvimento profissional docente, por outro ficava claro que a cultura da escola, suas regras e ritos decididamente podem bloquear possibilidades de mudanças. Os mecanismos do sistema escolar para reproduzirem o fracasso são bastante perversos e frustradores. As “normas do sistema” não estão minimamente preparadas para enfrentar as alternativas de ação decorrentes de um exercício conseqüente de repensar a escola. E, na maioria dos casos, o sistema continua a falar mais alto que seus professores e alunos.

Estou convencida de que essa contradição tem sido barreira poderosa à elaboração de propostas pedagógicas alternativas e à confiança dos educadores sobre necessidade e viabilidade da elaboração de projeto pedagógico para a escola. Mais que isso, barreira na confiança na possibilidade de mudança. Perigo maior é afiançarmos alguns discursos que denunciam a incapacidade das escolas e professores em se repensar.

A convivência com a escola nesse período sinalizava a insatisfação dos professores durante a elaboração do projeto pedagógico, revelando que a (redação da) proposta não conseguia convencer os professores do caráter aglutinador e o sentido norteador de ações que um projeto pedagógico deve ter. Parecia se evidenciar que a concepção tecnicista presente na cultura escolar (paulista) mais uma vez conseguia “engolir” a escola: o esboço de proposta pedagógica poderia apenas “virar papel” para atender (mais uma vez) a uma exigência burocrática. Dada a fragilidade de poder para encaminhamento das soluções ou para viabilizar propostas, o projeto fica desacreditado...

Como magistralmente analisa Contreras (1997) configurou-se apenas a “autonomia gerencial”:

Que esta aparente autonomia no significa gran capacidad de acción lo demuestra el hecho de que la capacidad de decisión e intervención solo es ‘concedida’ a partir del centro siendo excluido el profesorado de todos los presupuestos, condiciones y organizaciones previas... su autonomía no es política, sino tan solo de gestión... una nueva burocracia ahora DISFRAZADA de participación... (op.cit., p.204).

Talvez os professores tenham percebido, antes mesmo que os especialistas, o fetiche em que pode se transformar o projeto pedagógico. A fragilidade do amuleto é claramente evidenciada na contradição entre a (preconizada) autonomia com liberdade de construção de projeto pedagógico próprio e democrático e a perpetuação de normas regulamentadoras de um sistema administrativo centralizado e burocrático.

E, o que é mais grave: traz consigo o risco de, mais uma vez, atacar a incompetência dos professores da escola pública por não conseguirem viabilizar propostas de transformação e assumirem comunhão de alvos para ela.

Temos clareza de que essa comunhão implica participação de toda a escola, que precisa ter tempo e espaço para trilhar seu projeto pedagógico. Escola (toda) que precisa de liderança e articulação. Compromisso político. Liberdade para experimentação. Confiança na possibilidade de mudança. Condições prévias e inexistentes... É um processo demorado, trabalho árduo. Diretamente ligado à real autonomia de escolas e professores.

Autonomia que, por ora, só se apresenta em decretos e discursos oficiais. Presenciamos rotineiramente o confronto de novas idéias e tentativas de professores (e alunos) com a perpetuação de regras rígidas e dinossáuricas do sistema escolar... Convivemos com sonoros “NÃO!!” oriundos de tímidos “Será que podemos...?”

Assim, num certo sentido, a pesquisa colaborativa nos conduziu a resultados também paradoxais: por um lado pudemos interpretar a reação e oposição dos professores e sua crítica à inviabilidade da proposta de construção de projeto pedagógico para a escola (acalentada pelos especialistas) permitindo analisar o cotidiano escolar em movimento, na perspectiva de seus atores. Por outro lado, incomodamente, detectamos inúmeros exemplos em que os professores não trabalham diversificadamente ou não viabilizam propostas alternativas de enfrentamento ao fracasso escolar porque “são impedidos de”...

A presença dos pesquisadores na escola e a convivência com as regras e embates dos docentes com a cultura da escola permitiu atribuir **outros significados à resistência à mudança dos professores** trazer novos elementos para compreensão da construção de seu saber fazer.

Num certo sentido, acabamos por questionar um slogan didático sobre a liberdade que os professores gozam em suas salas de aula...

Estou convencida de que não podemos continuar dicotomizando prática pedagógica e gestão educacional: a face administrativa e a face pedagógica da escola são decididamente a mesma moeda. Não podemos continuar preservando regras isoladas e corporativas para atribuição de aulas, remoções, etc., desvinculadas das atividades-fim da escola.

Por outro lado, a pesquisa com os professores na escola evidenciou questões de natureza teórica e política, cujos resultados são preocupantes...

A construção de escolas como redes de autoformação continuada, enquanto espaços formativos e de experimentação, além de não estar presente na cultura de nossas escolas, está muito longe do poder de ação dos pesquisadores e mesmo das universidades. Ironicamente, na pers-

pectiva de produção de conhecimento sobre a escola todos esses impasses e conflitos podem ser fecundos no sentido de produzir análises contextualizadas de política e gestão educacional que — como pesquisadores — estamos empenhados em realizar.

Por outro lado, como educadores acabamos muitas vezes por partilhar com os professores o mal-estar docente, a frustração e impotência. Nesse sentido, professores e pesquisadores são parceiros do não-poder...

Os organismos estatais sequer permitem às universidades que reconheçam uma escola como laboratório, abrindo exceções em seus ritos administrativos para viabilizarem experimentação de alternativas de ensino. A homogeneização do cotidiano, implicada no cumprimento de regras e ritos para todos os professores e escolas, compromete a elaboração de propostas de transformação que poderiam estar sendo gestadas quer nas escolas, quer nas universidades. Cnicamente, tal homogeneização não é exigida para as escolas particulares - que talvez exatamente por isso possam se tornar *locus* privilegiados de inovação educacional.

Outro agravante: a necessária contribuição que a pesquisa educacional pode - e deve - dar às políticas públicas são, muitas vezes, apenas interpretadas partidariamente. É como se o papel do pesquisador na escola se restringisse à defesa intransigente da crítica a um modelo preestabelecido por um ou outro governante, como se uma política educacional (vigente) pudesse apagar a história de fracasso escolar desse país. Ou pior, como se pudéssemos refletir sobre educação numa perspectiva meramente técnica ou gerencial, ignorando sua essência política.

No nível micro também não são pequenas as restrições sofridas pelos pesquisadores geradas pela convivência prolongada numa escola concreta.⁶ Muitas vezes os pesquisadores são confundidos com (ou até assumem o papel de) coordenador pedagógico, e não raramente têm suas análises e sugestões confrontadas com diretrizes estabelecidas pela direção da escola gerando conflitos de poder desgastantes, cujas implicações precisam urgentemente serem investigadas.

A própria viabilidade de realização de pesquisa colaborativa pressupõe toda uma fase de trabalho dedicada à **sensibilização** de professores e equipe técnica que, acostumados à desqualificação que são alvos em muitas pesquisas educacionais, como lembra Zeichner, (1993), resistem em aderir a uma proposta cooperativa de pesquisa. Também não é fácil convencer os professores que “fazer teses” e “escrever arti-

gos” é nosso trabalho e função e não fruto de oportunismo interesseiro e individualista dos membros da universidade.

Assim é preciso reconhecer que a cultura de nossa escola pública não inclui, segundo Forquin, (1993), em seus “modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos” , a presença de pesquisadores. E muito menos a **dimensão investigativa** de suas práticas de ação e gestão.

A pesquisa-ação requer que professores exercitem capacidades que somente podem ser desenvolvidas no contexto das práticas concebidas como experimentos inovadores... faz pouco sentido falar em desenvolvimento dos professores em contextos nos quais eles não podem livremente experimentar com suas práticas (ELLIOTT, 1998, p. 143).

Paradoxalmente parece mais fácil a escola aceitar os pesquisadores na condição de diagnosticadores ou avaliadores do fracasso, que colaboradores ou investigadores-parceiros na construção do sucesso escolar. E o mesmo parece se dar também com os professores - é muito mais freqüente receberem avaliações depreciativas sobre seu trabalho do que serem alvos de exercícios conseqüentes que lhes permitam reconhecer suas limitações e dificuldades para buscar alternativas para seu enfrentamento.

Assim, nossa experiência revela que se a escola é inegavelmente *locus* de formação continuada de professores, seus ritos e regras parecem mais promover o aprisionamento que o aprimoramento desse desenvolvimento profissional, obstaculizando perspectivas de mudança educacional.

É inegável que o professor e seu desenvolvimento profissional vêm ocupando lugar estratégico nos projetos contemporâneos para transformação da escola excludente e injusta que todos partilhamos. Dispomos hoje de todo um arsenal teórico bastante diferenciado da década de 80 para interpretar e re-significar a vida e trabalho dos professores, implicando uma concepção mais conseqüente e humanizadora, que os reconhece como intelectualmente hábeis e competentes para analisarem a realidade, tomar decisões, e (re)criar alternativas de ação político-pedagógica. Ela supera, e muito, a tarefa de meros executores de planos elaborados alhures a que o tecnicismo submeteu os professores, impondo-lhes “pacotes pedagógicos” quase sempre inviabilizados pelo rótulo de incompetência que aos docentes foi atribuído.⁷

Entretanto, (mais uma vez) o discurso neoliberal pode estar se apropriando de questões essenciais à construção da educação democrática e, travestindo seus fundamentos e compromissos, pode camuflar em “capacitação em serviço dos professores reflexivos” toda uma gama de questões políticas e problemas estruturais do sistema educativo, ignorando condições de trabalho e formação docente, substituindo argumentos políticos pelos econômicos, sobrepondo questões gerenciais às pedagógicas.

Nesse sentido as perspectivas de pesquisas colaborativas da universidade com professores não podem ignorar nem as implicações da política educacional nem as pressões da cultura da escola e precisam ser reconfiguradas, reconhecendo a indissociação prática pedagógica-gestão e política educacional. Há todo um caminho a ser trilhado para desvendar essas relações , antes que corramos o risco de inviabilizá-las.

Notas

- 1 Este trabalho foi apresentado no X ENDIPE, realizado no Rio de Janeiro em 2000, no Painel “ A pesquisa com os professores e a pesquisa na escola : características e limites”. Pesquisa parcialmente financiada pelo CNPq e FAPESP (Programa de Pesquisas Aplicadas sobre Melhoria do Ensino Público).
- 2 Programa de Pós-graduação em Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras da UNESP - Campus de Araraquara/SP. E.mail: malena@fclar.unesp.br .
- 3 Projeto “Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola”, financiado pelo CNPq e FAPESP (Programa Melhoria do Ensino Público), partilhado por uma equipe de vinte professores da rede oficial e pelos colegas Professora Dra. Alda J. Marin, Cilene R. S. L. Chakur, Luciana M. Giovanni, M. Regina Guarnieri e Mauro Carlos Romanatto, da UNESP -Araraquara.
- 4 Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - período semanal destinado a encontros coletivos do corpo docente e equipe técnica.
- 5 A repercussão do trabalho apresentado pela bolsista AP/CNPq Gisela Lourencetti no ENDIPE, denunciando essa situação, revelou que em outros estados brasileiros a perversa situação é idêntica, no caso dos professores das séries finais do ensino fundamental.

- 6 A começar com a duração da pesquisa: realizar pesquisa colaborativa com coletivo de professores de uma escola implica muito tempo dedicado a questões logísticas que incluem desde deslocamentos constantes para a escola, encontros para definir horários e locais de trabalho até telefonemas pessoais para contactos e relatos confidenciais. Muito tempo.
- 7 Ao mesmo tempo em que poucos indícios de transformação foram evidenciados no conjunto do trabalho escolar, muitas têm sido as pistas de desenvolvimento profissional e compromisso com trabalho docente evidenciadas pelos professores alvo da pesquisa. São evidentes as “mudanças” ocorridas na concepção e postura de várias professoras, além de manifestações claras de tentativas de realização de um trabalho pedagógico mais comprometido com a construção de um cidadão crítico, cujo registro escapa aos objetivos deste artigo.

Referências

- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus 1995.
- _____. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, D.B. et al. (Org.) *Docência, memória e gênero*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- AZANHA, J.M.P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Saraiva, 1987.
- _____. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: SERBINO, R.V. et al. (org.) *Formação de Professores*. São Paulo: Edunesp, 1996.
- BARROSO, J. Fazer da escola um projeto. In: CANARIO, R. *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa, 1992.
- _____. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANARIO, R. (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Ed., 1997.
- CANDAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. *Magistério: construção cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes 1997.
- CANÁRIO, R. *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997.

- CASTRO, M. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bordieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p.9-22, 1998.
- CAVAGNARI, L.B. Projeto político pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). *Escola: espaço do projeto político pedagógico*. Campinas: Papyrus, 1998.
- CONTRERAS, J.D. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.
- DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algoz incompetente. *Caderno Cedes*, São Paulo, v. 19, n. 44, p. 33-45, 1998.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.M.G. et al. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- FORQUIN, J.C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIOVANNI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da Universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. *Cadernos Cedes*, São Paulo, v. 19, n.44, p. 46-58., 1998.
- LOURENCETTI, G.C.; e SILVA, M.H.G.F. Dias-Da. A necessidade de tempo coletivo para pensar o trabalho docente e a rotatividade dos professores. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO- ENDIPE, 9, 1998, *Anais I*, volume 1/2, Resumos V. 1 E 2, p. 549-550, .
- NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- POPKEWITZ, T. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: WARDE, M.J. (Org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação. PUC/SP, 1998.
- ZEICHNER, Z.M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Abstract:

Based on a case study of a poor district public middle school located in a countryside town of São Paulo state, Brazil, this paper aims at analyzing aspects of public school culture that hinders possibilities of change in teacher's work. It includes examples of school routine situations and professional meetings to illustrate clashes in the process of improving the development either of the teachers themselves or the school formative role. It also includes problems to reconfigure University-School collaborative research.

Keywords:

public school; teacher's work; pedagogical practice; university-school.

Resumen:

A partir de un estudio de caso, realizado en una escuela pública de enseñanza básica, de la periferia de una ciudad del interior de São Paulo, Brasil, este artículo polemiza aspectos de la cultura de la escuela pública que dificultan las perspectivas de cambio del trabajo docente. Se incluyen análisis de algunos ejemplos de conflictos de esa cultura para tornar la escuela factible de ser lugar de formación, que puede ser decisiva tanto para la interpretación de posibles cambios en la escuela pública y las relaciones entre la práctica pedagógica y la gestión educativa, como para reconfigurar las posibles realizaciones de investigaciones colaboradoras entre Universidad y Escuela.

Palabras claves:

escuela pública; trabajo docente; práctica pedagógica; universidad - escuela

Maria Helena G. Frem Dias-da-Silva
Av. São Paulo, 1434
14801-060 - Araraquara - SP
malena@fclar.unesp.br

Recebido em:12/12/2000
Aprovado em:05/03/2001