

A CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS DA ESCOLA PLURAL NO UNIVERSO DOCENTE

Cláudia Caldeira Soares (PBH)

Introdução

O objetivo deste texto é apresentar a síntese de uma pesquisa de mestrado através da qual busquei investigar o processo de apropriação da proposta Escola Plural pelos docentes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e identificar os significados que estes lhe atribuem.

Esta pesquisa fundamenta-se na idéia de que uma mudança educacional implica numa mudança cultural, que envolve os universos docente, escolar, da comunidade e da sociedade na qual se inserem, sem perder de vista a perspectiva histórica deste processo e os aspectos contraditórios que o envolvem. Para abordar esta realidade, é preciso ter em conta a cultura da escola, com suas múltiplas determinações sociais, e também as diferentes culturas profissionais que ali se encontram e se confrontam. A mudança educativa implica igualmente em aprendizagens, na construção de novos saberes. Nesse sentido, este estudo tem uma interface com o tema da formação docente, entendida aqui como um processo amplo de desenvolvimento profissional e pessoal, que envolve o universo do trabalho do/a professor/a, mas o transcende, abarcando outras dimensões de sua vida.

Entendendo que a Escola Plural insere-se numa perspectiva de reforma educativa de tipo cultural, que concebe os atores nela envolvidos como provenientes de culturas diversas, que apresentam conflitos de valores e constroem diferentes significados sobre a realidade, esta pesquisa procurou compreender como tem-se constituído o movimento de construção desta proposta e como ela está sendo interpretada pelos docentes que estão inseridos neste processo. Parte do pressuposto de que o conteúdo de uma reforma educativa não tem um sentido único nem definitivo. Ao contrário, as mudanças propostas estão sempre sujeitas a interpretações variadas por parte daqueles que estão nela envolvidos, em função de sua história pessoal e profissional, de sua visão de mundo, seus valores e crenças. Assim sendo, a construção do significado da Escola Plural caracteriza-se como um processo complexo de interação entre diferentes perspectivas culturais.

O estudo fundamenta-se nas teorias da análise do cotidiano (HELLER, 1992; BERGER & LUCKMANN, 1991), nas teorias da mudança em educação (HUBERMAN, 1976; FULLAN, 1991; ESCUDERO, 1986) e nas teorias da formação docente que trabalham numa perspectiva da reflexividade sobre a prática (ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 1995; HARGREAVES, 1995; KINCHELOE, 1997).

A abordagem metodológica caracterizou-se como um estudo de caso, orientado por uma perspectiva etnográfica. O trabalho de campo foi desenvolvido entre abril e dezembro de 1998, totalizando mais de 280 horas de pesquisa. A unidade de análise foi uma escola de ensino fundamental e o foco do estudo foram os professores e professoras do 3º Ciclo de Formação¹, a quem refiro-me como “professores/as especialistas”, por tratar-se daqueles docentes que têm formação acadêmica específica numa área do conhecimento e se dedicaram a ela no seu trabalho. Este corpo de profissionais costuma organizar-se por áreas, identificar-se com uma disciplina e com uma maneira específica de trabalhar seus conteúdos. Acredito que esta forma de se inserir no universo escolar vai refletir-se na maneira como irão interpretar a proposta Escola Plural, que visa romper com esta cultura escolar fragmentada, disciplinar, dividida em áreas e departamentos, e que requer, fundamentalmente, uma mudança nas relações profissionais no interior da escola e a construção de um novo perfil profissional.

Para a escolha da amostra utilizei o critério de significação, ou seja, escolhi professores e professoras que representavam níveis variados de adesão à Escola Plural, que lhe atribuíam significados diferentes, de forma que eu pudesse conjugar representantes das diferentes “vozes” da escola, dos diferentes âmbitos discursivos e práticos. A esse critério também associei outro, que se referia à disponibilidade do/a professor/a - explicitada ou não - para cooperar com a pesquisa.

Os procedimentos de coleta de dados priorizados foram as observações no cotidiano da escola e as entrevistas. Os documentos a que tive acesso e os materiais que coletei ao longo do trabalho de campo também constituíram-se em objetos de análise. O espaço de observação permanente, durante a pesquisa, foi uma reunião do 3º ciclo, realizada às segundas-feiras, de 17:30 às 21:00 horas, na qual costumava estar presente a

¹ O tempo do ensino fundamental constará de três ciclos ou idades de formação. O **Primeiro Ciclo** (infância), compreende alunos/as de 6-7, 7-8 e 8-9 anos de idade. O **Segundo Ciclo** (pré-adolescência), alunos/as de 9-10, 10-11, 11-12. O **Terceiro Ciclo** (adolescência), compreende alunos/as na faixa etária de 12-13, 13-14 e 14-15 (BELO HORIZONTE, 1994).

maior parte dos/as professores/as do ciclo. Porém, o trabalho de campo desenvolveu-se também em outros espaços da escola: nas salas de aula, em eventos e festas, em conselhos de classe, nas reuniões com pais, nos seminários e assembléias escolares, numa reunião de colegiado, em várias apresentações de trabalhos de alunos e alunas, na Feira da Cultura, entre outras atividades. Minha atenção voltava-se para captar a cultura da escola, através das ações e práticas cotidianas, das formas de organização do trabalho, das relações que se estabeleciam entre os diversos sujeitos e dos discursos que ali circulavam.

Além de buscar a compreensão de como os desafios postos pela Escola Plural estão sendo enfrentados pelos docentes, considerei igualmente importante, nessa investigação, entender como os professores/as re-significam suas práticas, seus saberes e sua própria identidade profissional num contexto de mudança. Acredito que a compreensão destes aspectos é de importância fundamental para se repensar a formação destes profissionais, em todas as suas modalidades.

A Escola Plural

O movimento de renovação pedagógica que teve início, no Brasil, ao final dos anos 70, refletiu-se nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte através de inúmeras ações e experiências de caráter inovador, que traduziam não apenas necessidades de mudança política, mas também de cunho pedagógico. A luta pela autonomia da escola e sua gestão democrática e o surgimento dos projetos político-pedagógicos são expressões dessas mudanças, que tiveram origem nos movimentos sociais mais amplos. Este processo faz emergir uma nova concepção de escola, que incorpora dos movimentos sociais a consciência dos direitos, da cidadania, da igualdade, das culturas, das identidades de gênero, raça e classes (ARROYO, 1995).

Ao final do ano de 1994, a Administração Municipal, através da Secretaria de Educação, lança uma proposta político-pedagógica para toda a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, denominada Escola Plural. O documento oficial de apresentação da Escola Plural (1994) declara que esta proposta busca captar a multiplicidade de experiências emergentes nas escolas municipais, num esforço de reconstruí-las e articulá-las numa totalidade conceitual, apontando as novas lógicas e a concepção de educação que estas expressam.

Tomando como base os documentos elaborados pela SMED-BH², apresentarei, a seguir, uma breve reconstrução dos princípios da Escola Plural, das críticas que tece à organização escolar seriada e de algumas mudanças estruturais que propõe.

Um de seus princípios fundamentais refere-se à concepção de educação como um direito. Uma análise da instituição escolar revela que esta, através de sua estrutura e organização, de sua cultura, de seus rituais e práticas, atua como um mecanismo de exclusão de crianças e jovens do direito à escolaridade. Inúmeras pesquisas revelam que os processos de transmissão de conhecimento, de avaliação, as concepções de conhecimento, de aluno e de sociedade que perpassam as práticas escolares são fatores que influenciam diretamente no sucesso ou fracasso do/a aluno/a. No caso da escola pública, principalmente para as crianças de camadas populares, o insucesso tem sido mais freqüente do que o êxito.

A concepção de educação predominante na instituição escolar revela uma lógica linear, transmissiva e acumulativa. Esta lógica concebe o conhecimento como uma verdade pronta que deve ser assimilada e, posteriormente, utilizada pelo educando. Nesta perspectiva, os conteúdos, que são vistos como fins em si mesmos, são trabalhados de forma descontextualizada, descolados da realidade; não são percebidos como construções sociais. Essa concepção de ensino-aprendizagem não serve à construção de sujeitos críticos, que atuem, reflitam e se posicionem frente a um mundo que está em constante transformação.

A organização escolar seriada traduz esta concepção. Os conteúdos, ao constituírem o eixo em torno do qual se estruturam os graus, as séries, as grades, as avaliações, etc., impõem uma lógica temporal “dicotômica”, de caráter “precedente” e “acumulativo”, de “ritmos médios”, de “simultaneidade de aprendizagens”, de “tempos pré-definidos” para o domínio de habilidades. Assim, separa-se o tempo de alfabetizar e de matematizar do tempo de trabalhar o corpo, a arte, a socialização; o tempo administrativo do tempo pedagógico; o tempo de transmitir do tempo de avaliar. O caráter precedente e acumulativo supõe que uma série preceda a outra, que a aprendizagem de determinados conteúdos devam preceder a aprendizagem de outros, e assim por diante. É a idéia dos pré-requisitos. Por outro lado, todos os educandos deverão adquirir, ao mesmo tempo, as mesmas habilidades e saberes, independentemente de suas diferenças sociais, culturais, de seus ritmos de

² Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

aprendizagem. Esta lógica temporal pressupõe também que cada educando deverá aprender as habilidades requeridas por cada disciplina simultaneamente, sob pena de terem de repetir todo o processo, mesmo que não alcancem a “média” em apenas uma delas. Os “tempos pré-definidos” estabelecem que existe um momento para adquirir a escrita, outro para a matemática, outro para as artes, etc. A aprendizagem e a socialização ficam presas a essa seqüenciação pré-estabelecida. Além disso, os semestres e bimestres acabam constituindo-se em tempos menores e fragmentados, em que uma prova pode selar a sorte do educando e condená-lo à repetência logo no início do processo (BELO HORIZONTE, 1994).

A cultura da repetência gera rupturas no processo de formação/socialização. Estas rupturas provocam distorções neste processo, na medida em que as crianças vão-se distanciando cada vez mais do convívio com crianças da mesma idade ou de idades próximas. A Escola Plural propõe uma nova lógica, centrada na construção de identidades, de auto imagens, que permita o convívio entre sujeitos da mesma idade, do mesmo ciclo de formação (BELO HORIZONTE, 1994).

Considerando que a estrutura da escola, suas formas de organização e a cultura que as legitima são fatores determinantes do fracasso escolar, a Escola Plural propõe mudanças radicais, que não apenas alteram esta estrutura e organização, mas também requerem dos profissionais da Rede Municipal de Belo Horizonte a construção de uma nova concepção de escola, de organização do trabalho pedagógico, de aluno, de educar, e uma nova concepção de si mesmos como profissionais da educação.

As mudanças implementadas pela Escola Plural no sentido de construir uma nova lógica têm origem não apenas na luta pelo direito à educação, mas também no campo da epistemologia, que tem avançado no sentido de compreender a construção do conhecimento como um processo complexo, fruto de interações entre o sujeito e o objeto do conhecimento, e que envolvem diversos aspectos de ordem social, cultural, histórica, antropológica, lingüística, emocional, psicológica, entre outros.

Dentre as alterações propostas, a Escola Plural introduz os “ciclos de formação” em substituição às séries. O ciclo é compreendido como um tempo contínuo, um todo, um tempo de formação que não pode ser fragmentado ou subdividido em anos ou fases. Identifica-se com um tempo de formação próprio do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência. O ciclo de formação tem como fundamento a idéia de processo. O processo de formação humana, de construção e aquisição do conhecimento

não acontece de forma linear, mas num movimento de idas e vindas, cíclico, em que “os conhecimentos não se desenvolvem isolados uns dos outros e nem isolados do desenvolvimento integral da pessoa” (BELO HORIZONTE, 1996, p.2). Nesta perspectiva, não são os conteúdos, mas a formação do aluno, que se constitui no eixo da organização do trabalho escolar: “Todo o sistema está voltado para o aluno aprender saberes, crescer, desenvolver-se como sujeito sociocultural, na pluralidade de suas potencialidades humanas” (BELO HORIZONTE, 1996, p.3). O processo de aprendizagem, assim, extrapola o âmbito da atividade intelectual - que recebe uma ênfase exarcebada no contexto escolar -, passando a incluir outros aspectos, muitas vezes marginalizados na escola, tais como os processos corporais e manuais, os processos socializantes, a vivência cultural e estética. Deste modo, a aprendizagem é compreendida a partir de uma visão que concebe o ser humano em sua totalidade, em que os processos de conhecer e de agir no mundo real não se separam.

Um outro aspecto destacado na proposta refere-se à necessidade de se reafirmar o tempo presente - seja ele o tempo da infância, adolescência ou vida adulta - como tempo de vivência de direitos, de construção da experiência histórica. A instituição escolar tem-se orientado no sentido de preparar as crianças e jovens para o futuro - para um momento futuro de escolarização; para o trabalho futuro; para a cidadania futura -, muitas vezes negando seus direitos, sacrificando suas auto-imagens, culturas, identidades. A Escola Plural pretende superar esta concepção, propondo que cada idade de formação seja vivida no seu tempo, sem interrupções (BELO HORIZONTE, 1994).

Ao questionar a lógica que estabelece as disciplinas como eixo vertebrador dos conteúdos, a Escola Plural propõe a construção de um desenho curricular diferente do modelo de disciplinas isoladas, no qual o conhecimento é apresentado de forma fragmentada e descontextualizada. A idéia é construir um currículo “a partir da definição coletiva dos temas que representem os problemas colocados pela atualidade, não de forma paralela às disciplinas curriculares e sim transversais a elas (...) A inserção dos temas transversais como conteúdos curriculares possibilitará que as disciplinas passem a relacionar-se com a realidade contemporânea, dotando-as de valor social” (BELO HORIZONTE, 1994, p.30).

A avaliação também é uma das dimensões educativas que tem destaque na proposta. Buscando romper com uma visão de avaliação quantitativa, centrada no aluno, no seu desempenho cognitivo, a Escola Plural propõe uma prática avaliativa que tenha

como intenção interpretar a realidade, os processos vividos, para que se possa redimensionar a ação educativa diante de problemas ou de avanços que venham a ser identificados. Nesta perspectiva, não cabe mais avaliar para classificar, aprovar ou reprovar, e nem tampouco cabe centrar no/a aluno/a a avaliação, mas ampliá-la de modo a incluir todos os aspectos e todos os sujeitos da ação educativa.

A dimensão do coletivo recebe ênfase especial na proposta. Ela refere-se aos mais diversos âmbitos do cotidiano escolar e é um dos aspectos que fundamentam a reorganização dos tempos e espaços escolares. Em relação à organização do trabalho docente, a perspectiva predominante nas escolas é a das relações unívocas e individuais: professor-disciplina, professor-turma, professor-carga horária. A Escola Plural mexe nesta forma de organização ao propor a constituição de coletivos de profissionais por ciclos. A relação unívoca professor/a-turma cede lugar à relação grupo de professores/as responsável por um grupo de alunos/as. Em função disso, o número de professores/as foi ampliado na proporção de 50% a mais que o número de turmas. Esta proporção docentes/turmas visa conceder à escola uma maior flexibilidade para organizar o seu tempo, permitindo que se estabeleçam momentos específicos para a formação, estudos, planejamentos, entre outras atividades.

As questões da investigação

Ao introduzir uma série de mudanças na estrutura e na organização das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, a Escola Plural fez vir à tona questões que envolvem o universo dos valores, das crenças, o universo social e cultural do professorado. Os princípios que orientam a proposta e as mudanças que esta busca introduzir incidem profundamente na estrutura da escola instituída e em suas culturas profissionais.

O movimento de implantação da proposta, por sua vez, desencadeou novas formas de organização do trabalho, de relações profissionais, de relações com o conhecimento, novos ordenamentos temporais e espaciais no interior das escolas. Foi esse movimento, nas suas múltiplas manifestações, que suscitou em mim as seguintes indagações: *Qual é o sentido destas experiências desencadeadas a partir de implantação da Escola Plural? Que lógicas as fundamentam?*

O caminho que considerei mais profícuo para abordar esta questão foi através da compreensão dos significados que professores e professoras atribuem à Escola Plural. O

estudo destes significados permite uma aproximação das dimensões subjetiva, sociocultural e histórica presentes neste processo, possibilitando o desvelamento de aspectos importantes da cultura escolar, da cultura docente e dos mecanismos e processos de transformação e conservação das mesmas.

As indagações acima desdobraram-se em duas questões que orientaram meu olhar para este objeto de estudo e que delinearam o caminho para dele me aproximar. Uma primeira questão refere-se à compreensão que a escola e que os/as professores/as, em particular, vêm construindo da Escola Plural. Estudos têm mostrado que uma proposta de inovação não é assimilada se as pessoas nela implicadas não compartilham de suas concepções. Por outro lado, as concepções não têm um sentido intrínseco; elas são interpretadas e reelaboradas pelos indivíduos. A Escola Plural traduz um conjunto de princípios, de idéias, conceitos, práticas, posturas, etc., que configuram um modo de entender a educação e a escola. Entre os vários conceitos colocados pela Escola Plural, alguns têm sido mais difíceis de serem incorporados, talvez por se mostrarem mais dissonantes com a cultura escolar vigente. Nos anos iniciais de implantação da proposta e, posteriormente, no desenrolar da pesquisa, constatei que consolidar o ciclo de formação, por exemplo, ou desenvolver um currículo integrado são desafios que os docentes têm enfrentado. Por esta razão, a fim de compreender como os/as professores/as percebem a Escola Plural, procurei captar o significado que atribuem à organização escolar por ciclos de formação. Acredito que a introdução dos ciclos representou uma mudança radical na organização escolar, uma vez que os mesmos requerem maneiras diferentes de pensar e realizar o desenvolvimento curricular, a avaliação, as relações pedagógicas, os tempos e espaços escolares, entre outros aspectos. De todas essas considerações decorre uma primeira questão: ***“Qual o significado da implantação da proposta Escola Plural para a escola e para cada professor/a do 3º ciclo em particular? Ruptura ou legitimação de seu fazer pedagógico?”***

Todavia, também a prática cotidiana carrega significados, os quais são igualmente importantes para revelar os sentidos que estão sendo construídos sobre a Escola Plural. Assim, indaguei como os profissionais da escola organizam seu trabalho a partir da nova proposta de estrutura escolar, não seriada, não fragmentada em tempos rígidos de aprendizagem; como articulam as disciplinas e que tipos de ações desenvolvem junto a seus alunos.

Um segundo problema que se coloca neste estudo refere-se à relação que os docentes estabelecem com o tempo, com os tempos letivos mas, sobretudo com o tempo de que dispõem para trocas de experiências, planejamentos e para sua formação no interior da escola, e que também implica em trabalho coletivo. A mudança que a Escola Plural propõe de uma gestão flexível do tempo, a partir das demandas e necessidades da escola, encontra como desafio uma cultura profissional marcada por uma relação técnico-racional com o tempo, e condições de trabalho que favorecem este tipo de relação. Entender como este desafio está sendo enfrentado pelos profissionais da rede é fundamental para se captar os significados que estão construindo sobre a Escola Plural. Neste sentido, a seguinte indagação orientou meu trabalho: *“Que significados os/as professores/as do 3º ciclo atribuem ao “tempo/espço” de formação e de trabalho coletivo?”*

A busca de respostas para esta questão demandou o estudo da natureza deste “tempo/espço”, dos tipos de interações que ocorreram no seu interior e dos tipos de ações e estratégias de ensino que decorreram do trabalho que ali se desenvolvia.

Os significados em construção

As análises dos dados levantados foram organizadas em torno de três grandes categorias, a saber:

- O impacto da chegada da nova proposta, que é, no meu modo de entender, revelador da compreensão inicial que os docentes construíram da Escola Plural, de suas concepções educativas em confronto com aquela que a proposta aporta;
- A implementação do 3º ciclo na escola investigada;
- A reorganização do tempo escolar e sua relação com o processo de desenvolvimento profissional docente.

Em relação ao primeiro aspecto, uma consideração importante diz respeito à forma como os docentes percebem uma proposta educativa como a Escola Plural, que se assume como legitimadora das ações e produções inovadoras realizadas pelos educadores no cotidiano de seu trabalho. Se, por um lado, reconhecem-na como resultante de sua prática, de seu esforço por mudanças na instituição escolar, sentem-se nela refletidos, contemplados e respaldados em suas ações “transgressoras”, por outro

lado, percebem-na como uma imposição institucional, considerando sua implantação também uma ruptura com o processo de trabalho que desenvolviam³.

Entre outros fatores, essa percepção - aparentemente contraditória - resulta de algumas situações que merecem destaque. Num primeiro momento de implantação, dois elementos combinaram-se para configurar um ponto de estranhamento e resistência à proposta: o fato de a Escola Plural chegar de modo "inesperado", surpreendendo as escolas; e a orientação política da Administração Municipal na época, que se encontrava sob responsabilidade de uma frente de partidos de esquerda, sendo o prefeito representante do Partido dos Trabalhadores. Embora conotações de ordem ideológica estivessem fortemente associadas ao caráter impositivo atribuído à proposta por alguns docentes, este era um aspecto que suscitava divergências e polêmicas no grupo investigado..

Um segundo aspecto que compõe essa visão ambígua da proposta refere-se às experiências inovadoras que aconteciam na escola antes da implantação da Escola Plural. Além de não serem experiências compartilhadas pelo conjunto dos professores e professoras, havia diferenças substantivas entre o conteúdo e a concepção de várias práticas inovadoras e as mudanças propostas pela Escola Plural. Um exemplo disso é o processo de avaliação realizado na escola. Considerado por todos os docentes pesquisados como um dos pontos de identificação com a Escola Plural, a prática avaliativa ali desenvolvida apresentava diferenças substantivas em relação à concepção de avaliação da proposta, sobretudo pelo fato de manter seu caráter classificatório.

Todavia, a mudança de maior impacto nesses momentos iniciais foi, sem dúvida, o fim da reprovação, com a introdução dos ciclos. Incidindo de forma contundente nas representações sociais acerca da função da instituição escolar e da avaliação que esta realiza, essa medida teve repercussões imediatas no interior da escola e nas relações desta com a comunidade. Seus efeitos fizeram-se perceber nas relações de poder que permeiam o trabalho pedagógico, sobretudo por que destituiu a avaliação de seu caráter coercitivo. Significou também, à princípio, a perda de referências para o desenvolvimento do trabalho docente, evidenciando o quanto essa prática é constitutiva da lógica escolar instituída e também o quanto é legitimada socialmente. Por outro lado, o fim da reprovação mobilizou os docentes investigados a buscarem um novo

³ Os dados empíricos encontram-se ao longo de toda a dissertação. Em virtude dos limites de espaço e do objetivo deste texto, optei por não incluí-los no mesmo.

significado para o trabalho educativo, dado que aprovar/reprovar já não se constituía mais no objetivo da escolarização.

Os diferentes julgamentos de valor que os sujeitos da pesquisa fazem sobre o fim da reprovação indicam que há entendimentos variados a respeito deste aspecto. O que se percebe é que, mesmo aqueles docentes que identificam a reprovação como uma prática inadequada para a aprendizagem dos educandos, atribuem-lhe um significado diferente daquele apresentado pela proposta Escola Plural, tomando-a, muito frequentemente, como um mecanismo de aprovação automática. Essa interpretação sugere que o entendimento de ciclo de idade de formação difere daquele proposto pela Escola Plural.

Tal afirmativa se sustenta nas análises referentes à organização do 3º ciclo. Ao mesmo tempo que o movimento vivido pelo grupo docente pesquisado indica rupturas importantes na lógica seriada, tais como uma maior flexibilidade na organização do trabalho pedagógico, a introdução de novos conhecimentos, a busca de integração dos conteúdos escolares, o uso de diferentes práticas e o trabalho coletivo, outros aspectos fundamentais dessa lógica permanecem, como, por exemplo, a transmissividade, as referências curriculares estruturadas para a seriação, a avaliação classificatória, o mercado de trabalho como referencial.

Acredito que essa situação pode caracterizar-se como um momento de “convivência” entre duas lógicas educativas: a instituída, que tem sido questionada e rompida em alguns de seus aspectos, e uma nova lógica que começa a se delinear, revelando uma concepção educativa voltada para a formação humana, assentada numa perspectiva curricular mais ampla e flexível, e num olhar que começa a perceber os educandos como sujeitos sociais e históricos, portadores de diferentes culturas.

Nesse movimento de “desconstrução” do modelo seriado e de construção de um novo ordenamento escolar, um aspecto que se destaca é a concepção de ensino-aprendizagem que vigora entre os docentes. Marcada por uma perspectiva psicologizante, que entende a aprendizagem como decorrente de um conjunto de atitudes e comportamentos de ordem psíquica que os educandos devem apresentar - “atenção”, “empenho”, “esforço”, “vontade”, “interesse”, etc. -, esta concepção, no meu entendimento, desfavorece a percepção do processo de ensino-aprendizagem como uma *relação pedagógica*, ou seja, como um processo que se constitui nas relações que se estabelecem entre educandos, educadores e conhecimento e, como tal, necessariamente vinculado às ações e mediações proporcionadas pela escola.

Entendo que essa forma de conceber o processo de aprendizagem, como que descolado da “relação pedagógica” e, em grande medida, reduzido a um repertório de atitudes e comportamentos, desfavorece não só o exercício docente de reflexão da própria prática, como também a construção de um olhar voltado para os processos de formação dos educandos. Em outras palavras, a reflexão da prática incide necessariamente nos processos de formação e de aprendizagem dos alunos e alunas *em relação com* as situações educativas proporcionadas pela escola e pelos docentes em particular. Na medida em que os/as professores/as não percebem tais processos como constitutivos da *relação pedagógica*, não conseguem voltar seus olhares, de forma sistemática e analítica, para as diferentes maneiras que seus alunos têm de conhecer, de aprender, de se apropriar dos conhecimentos, e tampouco conseguem tornar cotidiana a análise crítica de sua prática. Ambas atitudes definem uma determinada visão do trabalho docente e supõem uma postura crítico-reflexiva diante do mesmo. Em última análise, estão atreladas a uma mudança conceitual do processo de ensino-aprendizagem e da própria função social do professor, o que significa alterar profundamente a relação dos sujeitos com uma cultura escolar constituída ao longo do último século.

Essa questão está estreitamente vinculada ao último aspecto que compõe essa análise: a relação entre a mudança nos tempos educativos e o processo de formação e desenvolvimento profissional docente no interior da escola. As análises desenvolvidas destacam o seguinte: a existência de um tempo/espço para o encontro de professores/as, embora seja fundamental e absolutamente necessário para o aprimoramento do trabalho pedagógico e a construção de uma cultura docente baseada em práticas mais coletivas, não garante, por si só, a consolidação de um processo de desenvolvimento profissional. Entendo que, para que este tempo se constitua como um espaço de formação é preciso que os/as professores/as o concebam como tal. E não é essa a percepção que têm deste tempo. Para os docentes, os tempos de encontro coletivo são momentos para planejar, construir projetos e atividades integradas, discutir soluções para os problemas que surgem no cotidiano de seu trabalho. São, sem dúvida, atividades que comportam uma dimensão formativa, uma vez que provocam interações nas quais os docentes socializam conhecimentos, questionam e re-significam suas ações, seus valores, estabelecem relações de colaboração, constróem novas sensibilidades. No entanto, uma vez que aquelas atividades não resultam de uma ação formativa consciente e deliberada, que incorpore o exercício sistemático de análise crítica da prática, elas

contribuem limitadamente para o processo de desenvolvimento profissional, já que não potencializam os docentes para pensar e problematizar os fundamentos e pressupostos de seu trabalho, e para se apropriarem dos conhecimentos que constroem no seu fazer cotidiano.

Na realidade, as atividades desenvolvidas nas reuniões e tempos coletivos evidenciam uma visão pragmática do trabalho docente; trabalho centrado num fazer imediatista, pouco afeito a preocupações com seus pressupostos e fundamentos, e com a articulação entre estes, as intenções educativas definidas para cada ciclo e as aprendizagens dos alunos. A ênfase nessa dimensão instrumental acaba por perpetuar a dicotomia entre teoria e prática, desfavorecendo que esses tempos se consolidem como espaços de formação permanente do professorado no interior da escola.

Instituir o exercício da reflexão teórica sobre a prática docente no interior da escola parece-me um grande desafio. Isso porque, fundamentar a reflexão sobre a prática, ou seja, atrelar o exercício de análise da prática a um aprofundamento teórico implica numa reconceitualização do trabalho docente e na produção das condições materiais e humanas que viabilizem um processo de formação no interior da escola que se oriente por esta perspectiva.

Esta tarefa esbarra numa realidade que apresenta aspectos concretamente desfavoráveis à sua realização. A começar pelas condições de trabalho docente, marcadas por uma sobrecarga de tarefas e o aumento das exigências e expectativas sociais depositadas na escola em relação à educação das crianças e adolescentes; pelo desestímulo frente à perda de prestígio social e poder aquisitivo; pelas condições estressantes do trabalho na escola e na sala de aula, entre outros aspectos, que, segundo FULLAN (1991), trazem conseqüências negativas para a implementação de mudanças.

Mas existe um outro aspecto de grande importância: a pouca familiaridade que, de modo geral, o docente do ensino básico tem com o universo da pesquisa e da produção teórica, não apenas no campo educacional, mas também na área do conhecimento à qual se vincula como professor/a de uma disciplina.

Tendo em vista estas circunstâncias, conclui-se que a superação desse desafio extrapola o âmbito da escola, já que apresenta uma relação estreita com o universo acadêmico, as representações - de professor, de aluno, de educação, etc. - e as práticas que são construídas nos cursos de licenciatura. O descompasso entre a formação inicial do professorado nas faculdades e universidades e a identidade docente que se constrói

no interior dos movimentos sociais e das escolas requer uma aproximação destes universos, no sentido de se repensar a formação inicial tendo em vista a realidade social e as transformações demandadas para a educação básica.

Ainda assim, é importante pontuar que o movimento de implementação da Escola Plural na escola pesquisada tem-se constituído num processo de formação profissional rico e fecundo na construção de novas práticas, posturas, valores e concepções.

Finalmente, é essencial ressaltar o fato de que a compreensão da Escola Plural, de seus princípios e pressupostos, bem como a sua concretização, manifestam-se não como um dado ou um acontecimento, mas como um movimento, um fazer-se e desfazer-se cotidiano, um significado em construção. É a partir das diferentes relações sociais que vivem, no interior da escola e nos mais diversos espaços sociais, que os sujeitos constroem os significados de suas ações. Isso significa dizer que essa construção apresenta, a um só tempo, um carácter coletivo e idiossincrático, por que é gestada nas ações e relações de natureza coletiva, mas nela interferem as diferentes histórias de vida, processos de formação, experiências profissionais, práticas, saberes, valores, opções político-ideológicas, assim como a forma de inserção de cada professor ou professora no contexto do trabalho.

Os sentidos que os sujeitos da pesquisa constroem sobre a Escola Plural são diversos. Ainda que alguns deles compartilhem concepções e práticas educativas semelhantes ou longos anos de trabalho conjunto, cada um interpreta e atribui sentidos diferentes às mudanças operadas e a aspectos específicos de cada uma delas. A compreensão da Escola Plural, portanto, é processual e não acontece igualmente para todos aqueles nela envolvidos. Nem tampouco acontece ao mesmo tempo em todos os âmbitos onde as mudanças incidem. É importante destacar, porém, que é no âmbito da prática que, primeiramente, ela começa a se construir.

Nesse movimento complexo, irregular, multifacetado, contraditório - como todo processo mudança e de construção de conhecimento - configuram-se novos significados para o ensino e a escola, para o trabalho docente e sua função social. É possível afirmar, através dos dados levantados na pesquisa, que uma nova concepção de educação encontra-se em processo de construção, concepção que evidencia uma ampliação da noção de conhecimento, uma preocupação com a formação do ser humano, com os aspectos afetivos, sociais e culturais constitutivos da aprendizagem, com uma

perspectiva de trabalho mais coletivo. E nesse processo, fortalece-se a idéia de que a mudança educativa real é aquela que se produz no interior da escola, a partir de seus problemas, de suas necessidades e potencialidades. E consolida-se uma concepção de inovação educativa vinculada à capacidade da escola e dos sujeitos que a produzem estarem permanentemente se reinventando.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. Nova identidade da escola e de seu profissional. In **Carpe Diem** (entrevista), 1995.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação - **Escola Plural**: Proposta Político Pedagógica da Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte: SMED, 1994.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação - **Ciclos de formação e trabalho coletivo dos professores**. Belo Horizonte: SMED, 2 ed., 1996.
- BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Trad. de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 9 ed., 1991.
- ESCUADERO, Juan Manuel. El pensamiento del profesor y la innovación educativa. In: **Pensamiento de los profesores y toma de decisiones**. Universidad de Sevilla, 1986.
- FULLAN, M. G. **The new meaning of educational change**. New York: Teachers College Press, 2 ed., 1991.
- HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1995.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 4 ed., 1992.
- HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídios para o estudo da inovação. São Paulo: Cultrix, 1976.
- KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- ZEICHNER, Kenneth M. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogía**. Barcelona, nº 220, p.44-49, dez.,1993.