

A AUTONOMIA DO GRUPO DE ORIENTAÇÃO E PLANEJAMENTO DE UM PROJETO DE INTERAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA

THE AUTONOMY OF THE ORIENTATION AND PLANNING GROUP OF A PROJECT OF UNIVERSITY/SCHOOL INTERACTION

Lizete Maria Orquiza de Carvalho¹
Carmem Lúcia Pires Martinez², Ernandes Rocha de Oliveira³

¹FEIS-UNESP/Departamento de Física e Química, lizete@dfq.feis.unesp.br

²FC-UNESP/PPG em Educação para a Ciência, carmemilidia@hotmail.com

³FEIS-UNESP/Departamento de Matemática, ernandes@mat.feis.unesp.br

Resumo

Esta pesquisa analisa parte de um trabalho conjunto de acadêmicos das áreas de Ciências, Matemática e Educação em Ciências e professores de uma escola estadual de ensino médio que tiveram como intuito o estudo e a reflexão sobre a educação no nível básico e a coordenação de ações iniciadas pelos professores para envolver seus alunos no próprio processo de formação. Dois modelos teórico-práticos foram introduzidos como disparadores da ação conjunta: avaliação formativa e iniciação científica. A partir de um trabalho de Theodor Adorno, focalizamos a reflexão sobre o sentido e as finalidades da formação enquanto instância exposta à influência de outras categorias da totalidade social. Criamos três categorias de análise: expressão de autonomia, de heteronomia, e de antinomia, do Grupo de Orientação e Planejamento (GOP) do Projeto. Descrevemos o trabalho do GOP como um “movimento de resistência” à produção de semiformação, a qual funcionava para que os dois novos modelos fossem rendidos a “elementos culturais já aprovados”.

Palavras-chave: relação universidade-escola, formação de professores, autonomia, heteronomia, antinomia

Abstract

This research analyzes part of a collaborative work among academics of Science, Mathematics and Science Education and high school teachers, who aimed at studying and reflecting on basic level education as well as coordinating teachers' actions to involve students in their own education process. Two theoretical-practical models were introduced as triggers of collaborative work: formative assessment and teachers' scientific initiation. Starting from a work by Theodor Adorno, we focused on the consideration of meanings and aims of an education process, which was seen as an instance exposed to the influence of other categories of social totality. We create three categories of analyses: expressions of autonomy, heteronomy and antinomy of the Orientation and Planning Group (GOP) of the Project. We described the GOP work as a movement of resistance to the production of semiformation that contributed for the two new models to be submitted to “cultural approved elements”.

Keywords: university-school relationship, teacher education, autonomy, heteronomy, antinomy

INTRODUÇÃO

Para Tardif (2000), o professor não busca uma coerência lógica entre os seus *saberes*, que são sempre *pessoais, tácitos e íntimos*, mas sim a coesão desses saberes com a sua prática de trabalho, que é sempre complexa e dependente de objetivos diversos – controlar a classe, motivar os alunos, dar explicações, cobrir o conteúdo, sobreviver profissionalmente etc. Canário (1998) fornece elementos para o aprofundamento na caracterização desse cenário, quando afirma que a escola é um lugar onde os professores lidam com a *singularidade*, a *complexidade* e a *incerteza*, de modo que sempre subsiste uma parte artesanal, baseada na improvisação, que limita muito a possibilidade de o professor construir modelos teórico-práticos sobre o seu fazer. Assim, o plano da ação docente corresponde a uma resposta singular dada a uma situação singular, nas quais se articula um conjunto de modalidades de ação fortemente marcado pela diversidade. Fiorentini (2002) ajuda-nos a completar o quadro dramático da formação continuada dos professores, quando defende que os conhecimentos sobre a sala de aula produzidos na universidade são de difícil compreensão pelos professores, pois são de um tipo muito adverso de saber, marcado pela abstração, fragmentação e simplificação da prática concreta e complexa da sala de aula.

No entanto, Carr e Kemmis (1986) sinalizavam para uma perspectiva mais otimista: a possibilidade de entendimento racional para o trabalho do professor, na escola, poderia ser restabelecida na medida em que os professores da escola e os formadores (os acadêmicos) se envolvessem em um processo ativo-investigativo, que preencheria o papel de conector das singularidades representadas nas situações reais da escola. Tal mudança implica ampliação para além da relação dicotômica entre saberes dos professores e conhecimentos produzidos pelos acadêmicos, envolvendo também atos de comunicação, produção e organização social dos envolvidos. Dessa forma, haveria a perspectiva de os professores produzirem um olhar próprio sobre as situações do cotidiano escolar e um quadro teórico-epistemológico mínimo que lhes possibilitasse o acesso às teorias produzidas pela universidade, e que lhes oferecesse uma dimensão de racionalidade para o seu trabalho.

Esta pesquisa analisa parte de um trabalho conjunto de acadêmicos e professores de uma escola estadual de ensino médio que teve como intuito o estudo e a reflexão sobre a educação no nível básico bem como a coordenação de ações iniciadas pelos professores, para envolver seus alunos no próprio processo de formação. No decorrer das atividades, dois modelos teóricos diferentes foram introduzidos como disparadores da ação conjunta: para abordar a ação dos professores utilizamos a “avaliação formativa” (BLACK E WILIAM, 1998; ORQUIZA DE CARVALHO e MARTINEZ, 2005a); e para abordar a interação entre acadêmicos e professores da escola utilizamos a “iniciação científica”. Concebemos tais modelos como ferramentas teórico-práticas levadas para a arena da discussão entre os dois segmentos.

O grupo da universidade, composto por pesquisadores em áreas específicas da Ciência e na área de Educação em Ciências, aproximou-se da escola no início do ano de 2000 e permaneceu em contato constante até o final de 2005. Conforme os modos de organização do Projeto, distinguimos 4 períodos diferentes: de 2000 a meados de 2002, quando os integrantes dos dois segmentos reuniam-se aleatoriamente em pequenos grupos e no “grupão”; segundo semestre de 2002, quando integrantes dos dois segmentos fixaram-se em 4 pequenos grupos, que se encontravam semanalmente, criando identidades próprias; de 2003 a meados de 2004, quando uma nova identidade de “grupão” pode ser visualizada, através de reuniões gerais dos integrantes dos diferentes grupos para apresentação dos trabalhos individuais (reuniões técnicas), assembleias e um ciclo de seminários realizado na escola, no horário de trabalho coletivo dos professores, onde era apresentado o conteúdo dos textos estudados; de 2004 em diante, quando, além da ampliação do número de pequenos grupos e manutenção dos demais tipos de reunião, foram realizados dois simpósios regionais, que envolveram professores de outras escolas de ensino básico e pesquisadores na área de Educação. Neste artigo, consideraremos apenas os três

primeiros períodos.

Cada período representou o final de uma discussão sobre o “estado de coisas” gerado pelas tentativas de apropriação, pelo conjunto de integrantes do Projeto, das ferramentas teórico-práticas levadas, para a arena de discussão, pelo grupo que foi desde o começo reconhecido como “grupo de orientação e planejamento” (GOP). Este grupo era, no início, composto apenas por acadêmicos, com uma função de realizar discussões necessárias às tomadas de decisões gerais. No entanto, o convite para novas participações na discussão geral sobre as tomadas de decisão foi constantemente reiterado, tendo sido aceito por um número cada vez maior de professores da Escola.

Nesse trabalho, em particular, abordamos o Projeto a partir das investidas do GOP, redefinindo-o como o grupo real de participantes interessados e disponíveis para elaborar o quadro geral de entendimento sobre o Projeto, que esteve sempre em crescimento. Pretendemos responder a seguinte questão: de que maneira os movimentos produzidos por este grupo se constituíram em instância de formação dos indivíduos autônomos sejam eles alunos, professores ou formadores de professores?

O CONCEITO DE FORMAÇÃO

Para abordar a relação entre universidade e escola, apoiamo-nos em um trabalho de Theodor Adorno (ADORNO, 1996), publicado pela primeira vez em 1959, onde o autor elege como objeto de pensamento o conceito de “formação cultural”, que define como “apropriação subjetiva da cultura”. Para ele, a formação cultural contextualiza-se dentro de um “campo vivo de forças” próprio da pluralidade de movimentos da totalidade social e que se define dentro do antagonismo fundamental entre “natureza” e “espírito”. Na natureza estariam as pulsões humanas que o espírito procura domesticar. O espírito, por sua vez, conteria o mundo das idéias com as quais o “eu” busca se apropriar da cultura. Qualquer equilíbrio entre estas forças pode ser apenas transitório, pois o fato de o homem tentar incansavelmente se assemelhar à natureza, em termos de força, gera uma tensão inevitável entre os dois, já que a natureza não se deixa absolutamente domesticar, voltando sempre a triunfar sobre quem tenta dominá-la.

Um primeiro construto teórico de Adorno, no texto, que queremos considerar é o de cultura como “cultura do espírito”. Com a ascensão da burguesia, o conceito de “formação cultural” emancipou-se das unidades vitais das quais tinha sido anteriormente impregnada. Aos poucos, definiu-se enquanto busca do indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, alguém que não somente sublima seus impulsos, mas também atua de forma consistente na sociedade. Articulam-se, aí, as noções de auto-educação e autonomia do sujeito: quanto mais os indivíduos se empenhassem na própria formação, mais seriam livres e racionais. Na Era da Ciência Moderna, a formação cultural cada vez mais significou “hegemonia unilateral da objetividade científica” ou “supremacia do que é dado, do que é positivo”, representando o avanço da “adaptação do homem aos seus pares” em detrimento das forças que vem da natureza. A isto Adorno chamou de “rendição da natureza ao espírito”, correspondendo justamente à conversão da cultura, “satisfeita de si mesma”, em norma e valor, o que implica em última análise desvinculação do compromisso da busca de uma vida digna para os seres humanos.

Para este caso, Adorno apresenta a seguinte provocação: desvirtuar determinado conhecimento (por exemplo, o de uma obra de arte) tornando-o uma obrigação a ser alcançado por todos é o mesmo que “conservar a cultura em seus restos”, e, nesse sentido, aniquilá-la.

Se os homens desenvolveram o espírito para se conservarem vivos, as imagens espirituais, que antes não existiam, negam completamente sua qualidade como meio vital. A irrevogável autonomia do espírito frente à sociedade, promessa de liberdade, é ela mesma algo tão social como a unidade de ambos (ADORNO, 1996, p.25).

Um segundo construto teórico do autor, no texto, é o de semicultura. Para o autor, à

medida que a formação do indivíduo autônomo dependeu das relações sociais e, especialmente, das diferenças econômicas, essa condição acabou saindo às avessas e o que era autonomia dos indivíduos transformou-se em heteronomia. Trata-se da total rendição dos educandos a elementos culturais aprovados por outros, a “onipresença do espírito alienante”, o “aprisionamento da cultura pelo processo de socialização”, ou o símbolo da “consciência progressivamente dissociada” que abriu mão enfim de sua autonomia.

Como o novo fenômeno não poderia ser explicado somente com base na “fenomenologia da consciência burguesa”, o autor recorreu ao movimento histórico subsequente, iniciado em consequência do aprimoramento dos mecanismos do mercado, no final do século XIX: os pequeno-burgueses, artesãos e camponeses sem posses, que não tinham tido o privilégio da cultura, adentraram um processo de integração à nova ordem social. Essa integração, no entanto, exigiu certos “ajustes” dos bens culturais à condição de ignorância dos excluídos, o que implicou lhes proibir a reflexão sobre o sentido e a finalidade da formação.

Para Adorno, isto significou uma vingança da natureza sobre o espírito que tentou subjugar-la! Por si mesma, a formação não pôde “dar aos homens o que a realidade lhes recusava” e o que era hegemonia acabou desembocando em “semiformação”. A rendição à semiformação, através de uma decisão em favor da tendência dominante, trouxe consigo uma perspectiva de retorno à supremacia dos mitos e à barbárie.

Ao final do texto, Adorno defende que o fenômeno da semicultura, com seus abusos, teria revelado que “não é possível mudar isoladamente o que é produzido e reproduzido por situações objetivas dadas que mantém impotente a esfera da consciência”. Segundo ele, “no âmbito das totalidades contraditórias, o problema da formação cultural se vê envolvido também em uma antinomia”. Assim, tendo considerado duas possibilidades de acomodação entre a natureza e espírito, Adorno apresenta um terceiro construto teórico, o desenvolvimento do “espírito objetivo-negativo”, que consistiria na resistência a qualquer um dos movimentos de redução anteriormente desenhados, no que se assume seguindo a tradição de Kant, Hegel e Marx. Isso corresponderia à busca por uma situação de formação colocada além da oposição entre cultura e não-cultura, de modo a se fugir tanto da sacralização da cultura como da eliminação da perspectiva de formação cultural.

Para ele, a cisão entre a vida real e a cultura acarreta perda de sentido para a formação. Assim, a formação nunca poderia ser tomada como uma categoria fixa, sob o risco de contradizer a si mesma, tornando-se regressiva e fortalecendo a manutenção da situação dominante. Disso resulta que a reflexão sobre o sentido e as finalidades da formação está no cerne do próprio conceito. Como consequência, Adorno invalida qualquer reforma educacional que conceba a realidade pedagógica de forma desvinculada da influência que a realidade extra-pedagógica exerce sobre ela. Para ele, os abusos próprios do fenômeno da semicultura teriam revelado que o enfrentamento de situações objetivas através de mudanças isoladas do contexto social é sempre inviável, pois mantém impotente a consciência dos envolvidos, de modo que não se obtém mais nada do que reprodução das situações que se desejava mudar.

MÉTODOLOGIA DE PESQUISA

Apoiamo-nos na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997) sobre dois tipos de dados: aqueles obtidos a partir dos registros de decisões gerais feitos em cadernos de notas, e, posteriormente, veiculados na lista de *e-mails*; e aqueles obtidos a partir das gravações em áudio ou vídeo de reuniões do Projeto. Apesar de constituirmos nossas categorias mediante o trabalho de Adorno, outros autores são introduzidos, durante o relato e análise, o que significa que estes foram os referenciais teóricos do grupo no momento considerado.

A partir do trabalho de Adorno, focalizamos a presença da reflexão sobre o sentido e as finalidades da formação, enquanto instância exposta à influência de outras categorias da totalidade social. Criamos três categorias de análise: expressão de autonomia, de heteronomia, e

de antinomia do GOP. Consideramos como “expressão de autonomia” iniciativas do GOP que produziram movimentos aproximativos dos dois segmentos, universidade e escola, em torno das tentativas de apropriação, pelo conjunto de integrantes do projeto, das ferramentas teórico-práticas levadas para a arena de discussão. Consideremos como “expressão de heteronomia” recuos desses movimentos mediante acontecimentos externos. Por “expressão de antinomia”, entendemos enfrentamentos entre o grupo de orientação e planejamento e os demais participantes, a partir do reconhecimento de situações objetivas conflituosas.

É importante ressaltar a diferença entre as categorias ‘autonomia do GOP (e então do Projeto)’ e ‘autonomia individual’, esta última referindo-se aos alunos, aos professores da Escola, ou aos acadêmicos. Enquanto a primeira retrata aspectos processuais do trabalho conjunto, as demais retratam o produto visado por esse trabalho.

O ESTABELECIMENTO DA PARCERIA

O primeiro período distingue-se pelo caráter exploratório do empreendimento conjunto. Nele, puderam ser observadas quatro expressões de autonomia, duas expressões de antinomia, e uma expressão de heteronomia do GOP.

A **primeira expressão de autonomia** consistiu na própria proposta do grupo da Universidade levada para a Escola. De fato, antes de adentrar a Escola, os acadêmicos já tinham realizado um movimento, enquanto grupo, que consistiu no estudo de textos e na intensificação das trocas de experiências sobre as diferentes maneiras que eles mesmos criavam para implementar a avaliação formativa nas suas próprias salas de aula, no ensino superior. Estavam, então, fortemente influenciados por um trabalho de Paul Black e Dylan Wiliam, da Universidade de Londres, que analisava os resultados de um extenso estudo bibliográfico sobre avaliação formativa que tinham acabado de fazer. A primeira parte do artigo (BLACK e WILIAM, 1998) é composta de orientações para os investimentos do professor na sala de aula: favorecimento de um ambiente caracterizado pelo forte investimento no diálogo entre aluno e professor, visando à construção da autonomia do aluno, através da promoção de atividades que os envolvessem em processos genuínos de produção de conhecimento e de tomada de consciência sobre esses processos (auto-avaliação). Segundo os autores, é possível que o professor efetivamente apoie o desenvolvimento da auto-estima pelos alunos se oferecer-lhes *feedback* dirigido somente a pontos específicos das tarefas de sala de aula, evitando resvalos em aspectos relativos à meta-tarefa, como comparações entre os alunos, elogios e repreensões. Assim, a crença do professor sobre a potencialidade de cada aluno para aprender é considerada fundamental para que um maior número de situações de aprendizagem efetiva se desencadeiem. Por último, incentivar a auto-avaliação de todos os alunos implica trabalhar para que os alunos estejam de posse dos objetivos de ensino, de modo que possam se sentir encorajados a reconstruir tais objetivos, de modo que seja possível que eles busquem metas estabelecidas e assumidas por eles mesmos. Assim, a avaliação precisa ser vista como o veículo do diálogo permanente na sala de aula, e a produção do trabalho intelectual do aluno, pelo professor, tem que ser privilegiada. Deveriam ser oferecidas oportunidades para que eles exponham seu pensamento sobre o que está sendo ensinado, através da fala ou da escrita.

Na segunda parte do trabalho de Paul Black e Dylan Wiliam, são consideradas políticas de disseminação da avaliação formativa, nas escolas, que deveriam ser balizadas por duas idéias fundamentais: (1) os professores precisam de grande variedade de exemplos vívidos sobre implementação das práticas com os quais possam se identificar; (2) eles somente serão bem sucedidos na implementação se cada um procurar sua maneira própria de incorporar em sua prática as sugestões da literatura. Essas pistas evidenciaram a necessidade de o grupo estabelecer um horário de estudo coletivo da literatura e de discussão de novas práticas, com os professores.

A vivência anterior do grupo de acadêmicos produziu a objetivação de uma primeira ferramenta teórico/prática a ser levada para os professores da Escola: a idéia da criação de

pequenas iniciativas individuais de implementação da avaliação formativa, na própria sala de aula, seguida da recriação de iniciativas dos colegas, a partir dos relatos feitos por eles em reuniões semanais, à luz dos textos estudados. Assim como na experiência interna ao grupo dos acadêmicos, no estágio anterior, o objetivo aqui não era o de perpetuar uma determinada prática, mas o de buscar caminhos próprios para a revolução da própria prática.

A **primeira expressão de antinomia** estabeleceu-se quando os acadêmicos tinham uma proposta e boa parte dos professores da Escola queria apenas enfatizar que simplesmente não acreditava em propostas.

De fato, para os integrantes do GOP, havia um único ponto que parecia obscuro, no artigo de Paul Black e Dylan Wiliam. Este ponto referia-se aos entraves presentes no contexto escolar que poderiam impedir ou dificultar a disseminação da avaliação formativa. Paralelamente aos projetos de ação, tais entraves deveriam ser investigados. A proposta era corroborada por um dos estudos (JOHNSTON et al, 1995, apud BLACK e WILIAM, 2005), que considerava a avaliação como ponto central de conflitos subjacentes às crenças dos professores sobre estrutura institucional, agendas e valores. Um sentido mais agudo foi atribuído a esse trecho do texto quando o grupo da universidade sequer conseguiu se fazer ouvir quando chegou à escola. De fato, os acadêmicos surpreenderam-se diante do sentimento de condenação à imobilidade, por parte dos professores, que era acompanhado por uma enorme desconfiança sobre a qualidade do seu desempenho individual e sobre o desempenho da escola. As conversas eram dominadas por reclamações sobre mau comportamento dos estudantes e sobre as atitudes governamentais, no que se refere, principalmente, ao excesso de horas de trabalho do professor e ao excesso de alunos na sala de aula. Havia também manifestação da desconfiança com relação aos interesses do grupo da universidade, na parceria.

A **segunda expressão de autonomia** do primeiro período originou-se do enfrentamento do estado de coisas definido no parágrafo anterior e consistiu na proposta de uma discussão visando estabelecimento de metas comuns aos dois segmentos. Utilizando textos sobre avaliação formativa, o “grupão” trabalhou, ora dividido em pequenos grupos, e, ora, em conversa plenária, conseguindo, ao final, estabelecer um discurso comum sobre diferenças entre a “realidade da escola” e “metas viáveis do grupo”, que se materializou na forma de rol de metas.

Como primeira consequência desse movimento, que de fato foi o primeiro que envolveu efetivamente os dois segmentos, a discussão teve o efeito de deslocar temporariamente a relação para além do estado de queixas generalizadas. Como segunda consequência, alguns professores passaram a se arriscar introduzindo pequenas mudanças em suas práticas de salas de aula e trazendo relatos de suas investidas para a discussão no grupão.

A **segunda expressão de antinomia** ocorreu como um prosseguimento dos desentendimentos iniciais na forma de uma diferenciação de respostas, por parte dos professores, à presença do grupo da universidade, na escola. Enquanto parte dos professores mostrava grande receptividade (respostas tipo 1), arriscando-se nas pequenas iniciativas em sala de aula, um segundo grupo fazia oposição sistemática, porém construtiva (respostas tipo 2). Apesar da ênfase conferida à idéia de que absolutamente não havia solução à vista e de que a realidade da escola estava distante de qualquer proposta “teórica” que pudesse ser apresentada à escola por alguém da universidade, estes professores não perdiam nenhum encontro e envolviam-se efetivamente nas discussões. Havia ainda um pequeno grupo (respostas tipo 3) que oferecia oposição aberta, acusando o grupo da universidade de pretender afirmar uma posição de superioridade frente aos professores da Escola.

A **terceira expressão de autonomia** consistiu em propor um novo ajuste nos acordos feitos até então, procurando-se introduzir elementos que apontassem mais concretamente para possíveis resultados: uma proposta, adicional àquelas das experimentações individuais dos professores, de realização de um experimento comum. Durante reuniões plenárias, foram definidos parâmetros para a escolha de uma mesma sala, onde todos pudessem investir, bem

como características do experimento, tais como, investimento em pequenos sucessos, aluno como professor de seus colegas, e auto-avaliação. Na seqüência, houve grande receptividade para firmar um acordo de registro dos encontros gerais e, mediante consentimento pessoal, das aulas dos professores que se envolviam nas produções individuais.

A única **expressão de heteronomia** reconhecida no primeiro período consistiu no aborto do acordo de registro, ocorrido com a interrupção das atividades, por dois meses seguidos, devido a uma greve geral que atingiu os dois segmentos. Na reunião de retorno da greve, o grupo da universidade pôde constatar que o efeito de derrota nas negociações dos professores do ensino básico com o Governo do Estado afetou de forma contundente as relações entre universidade e escola. Revelando-se bastante amargos, os professores retornaram ao estado generalizado de descrença e lamentação que caracterizou o início da parceria. Deste momento até o final do ano de 2000, permitiram muito poucas vezes a entrada do grupo da universidade, na escola, e mesmo nessas ocasiões as reuniões permaneceram esvaziadas. Houve, inclusive, um movimento dentro da escola em prol do encerramento da parceria. No entanto, em uma votação, ocorrida em reunião de trabalho coletivo, o grupo pró-parceria venceu.

O restante do primeiro período foi utilizado para a avaliação geral das atividades do ano anterior e com a elaboração de uma proposta escrita para ser enviada para uma agência financiadora. As idas dos acadêmicos à escola ocorreram em função da apresentação e discussão da proposta, nos seus dois estágios de reelaboração ocorridos em função de objeções apresentadas pelo relator da agência financiadora.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GRUPOS DE PESQUISA

O período, que se inicia com a concessão de financiamento, consistiu num momento em que o GOP teve que assumir que não era mais possível separar a formação dos alunos, modelada a partir da avaliação formativa, da formação do professor, que então acabou por assumir uma perspectiva ativo-investigativa (CARR e KEMMIS, 1986). Já, no início do período, as leituras do grupo se voltaram para o tema “formação de professores”. Nesse período, ocorreram uma expressão de autonomia, uma expressão de antinomia e duas expressões de heteronomia.

A **expressão de autonomia** consistiu na proposta do GOP de formação de grupos com identidade definida, o que representou avançar um pouco mais na pretensão inicial de promover a autonomia do aluno através da promoção da autonomia do professor. Agora esta autonomia deveria criar raízes na esfera do trabalho dos acadêmicos, firmando-se na produção de suas iniciativas de investigação, uma vez que eram eles que estavam de posse dos saberes sobre a pesquisa. Os acadêmicos foram então chamados para propor um tema geral de investigação e aglutinar professores em torno desse tema.

Assim, o período avança com a criação de 4 grupos com identidade definida, os “pequenos grupos de pesquisa” (PGP). O PGP1 contemplava temas gerais, tais como: a reflexão do professor sobre o seu trabalho em sala de aula, sua profissão, a colaboração na escola e a parceria com a universidade. O PGP2 organizou os trabalhos individuais dos professores em torno de um grande tema central: os impactos sócio-ambientais, causados por uma construção de uma usina hidrelétrica de grande porte (Usina Hidrelétrica de Ilha Solteira). O PGP3 organizou os trabalhos individuais dos professores em torno do tema “avaliação formativa na sala de aula de Ciências e nos laboratórios didáticos de Física e de Biologia”. E, por fim, o PGP4 organizou os trabalhos dos professores em torno dos temas “valorização das atividades práticas de laboratório didático de Química” e “implantação de um Grupo de Ciências na escola”.

Se, por um lado, esse movimento consistiu na própria diferenciação de grupos, produzindo a quebra da identidade de “grupão”, por outro, reproduziu, nos pequenos grupos, uma estrutura semelhante àquela do grupo da universidade no momento em que adentraram a escola.

A **expressão de antinomia** ocorreu na forma de reclamações dos professores, que correspondiam aos tipos de respostas 2 e 3 do primeiro período, sobre não estarem entendendo o que era esperado deles no que se referia ao projeto de pesquisa. A sensação de “não se estar fazendo nada de concreto a não ser estudando textos” demonstrou a dificuldade de compreender a validade da proposta da universidade. Nas discussões sobre esta questão, professores que correspondiam ao tipo 1 defenderam que a insistência nos estudos e a exposição ao “modo sistematizado de trabalho do grupo da universidade” resultaria em que, em algum momento, o quadro começaria a ser revertido.

A **primeira expressão de heteronomia** consistiu na concentração de esforços na formação de apenas 18 professores da Escola, os bolsistas, imposta pela situação de vínculo com o órgão financiador, o que significou uma discriminação involuntária dos professores que não tinham bolsa. Por um semestre inteiro estes últimos permaneceram totalmente afastados de qualquer contato com os acadêmicos. A **segunda expressão de heteronomia** tomou forma na medida em que as reuniões semanais foram se sucedendo e os professores-bolsistas passaram a reclamar do fato, cada vez mais notado, de que “ninguém sabia sobre o que estava acontecendo, nos outros grupos”. O caráter de heteronomia aí associado localiza-se na perda involuntária de visão geral do todo.

A RECONSTRUÇÃO DO “TODO-PARCIAL”

O terceiro período caracterizou-se pelo aumento de todos os tipos de expressão. Por um lado, houve crescimento das iniciativas e do número de professores envolvidos nas atividades que caracterizavam o GOP; estas atividades se articularam em torno da tentativa de reconstrução da unidade perdida no segundo período. Por outro lado, na medida em que os professores e acadêmicos definiam com mais clareza o seu direito à voz diante do outro segmento, as lutas entre os dois segmentos intensificaram-se. Além disso, a situação conjuntural revelou-se cada vez mais resistente e complicada. De fato, detectamos no período cinco expressões de autonomia, duas de antinomia e três de heteronomia.

A **primeira manifestação da autonomia** consistiu na criação de Reuniões Técnicas, como conseqüência de uma necessidade dos integrantes do GOP de enfrentar resistências dos professores para compreender o que se esperava deles no tocante ao projeto individual. Os integrantes do GOP imaginaram que a exposição oral de trabalhos permitiria tanto tomadas de decisões como desenvolvimento de maior segurança para o mergulho necessário a toda criação individual.

A **segunda manifestação de autonomia** partiu dos próprios professores da escola. Para enfrentar a angústia sentida nas semanas que antecederiam as Reuniões Técnicas, eles aproximaram-se uns dos outros, passando a discutir detalhes de seus trabalhos, nos intervalos de aulas, na escola, e isso na ausência de acadêmicos.

A **terceira manifestação de autonomia** foi realizada pelos acadêmicos, como uma segunda estratégia de enfrentamento da angústia pré-Reunião-Técnica e consistiu na realização de encontros com os bolsistas, o que acabou por gerar certa identidade de dupla, semelhante à relação orientador/orientando da academia. Assim, os bolsistas passaram a ter um orientador, aos moldes da pesquisa acadêmica, com o qual estabelecia relações de confiança.

A **quarta manifestação da autonomia** consistiu na criação do Ciclo de Seminários, que surgiu, após articulação entre o grupo da universidade, a direção e coordenação da escola, em resposta à concentração dos esforços da universidade no trabalho com os professores bolsistas e do conseqüente abandono do trabalho com os outros professores da escola. O espaço cedido pela escola, para esta atividade, foi de duas horas mensais, que foram, então, divididas por quatro bolsistas, de cada vez. No início, houve certa dificuldade dos professores para distinguir as duas atividades, de modo que houve alguém que apresentou seu trabalho de pesquisa, no Ciclo de Seminários, e houve alguém que apresentou o texto que estava estudando,

na Reunião Técnica. A novidade importante comum às duas experiências foi a de apresentação em público, o que, na maioria das vezes, implicou o enfrentamento de tensão e nervosismo e, ao final, grande satisfação e auto-valorização.

A **quinta expressão de autonomia** consistiu na criação, em julho de 2003, de mais um grupo, o PGP5, a partir da iniciativa da diretora da escola, a psicóloga Paula, que aos poucos foi se percebendo cada vez mais envolvida, no Projeto. O grupo desenvolvia trabalhos em torno do tema “contribuições da Psicologia para a compreensão das dinâmicas das Interrelações numa Escola Pública de Ensino Médio”.

A **primeira expressão de antinomia** consistiu nas tensões entre os acadêmicos e os professores da escola, durante o período de confecção do primeiro relatório parcial a ser entregue ao órgão financiador, e foi caracterizado por certa variabilidade no tocante ao enfrentamento de dificuldades surgidas diante da tarefa de escrever e organizar o relatório: para alguns poucos, a tarefa foi relativamente fácil de cumprir; para a maioria, constituiu-se em esforço árduo, porém possível de concretizar de forma satisfatória; e para um grupo restrito, foi realmente penosa, tornando-se quase impossível de ser finalizada.

A **sexta expressão de autonomia** consistiu na reedição da aproximação, entre os professores e entre os professores e os orientadores, por ocasião das dificuldades enfrentadas durante a confecção dos relatórios, que tinha ocorrido nos períodos que antecederam as reuniões técnicas em que se juntaram para resolver problemas uns dos outros.

A **primeira expressão de heteronomia** ocorreu no semestre seguinte à entrega do primeiro relatório ao órgão financiador, consistindo na interrupção do Ciclo de Seminários devido a uma série de empecilhos surgidos a partir de diferentes iniciativas da Secretaria Estadual de Educação, num mesmo semestre, incluindo um curso de formação continuada, uma avaliação externa dos alunos e um concurso para efetivação dos professores. Em função dessas iniciativas, ficaram impossibilitados, para atividades do projeto, tanto o uso do horário de trabalho coletivo dos professores como a disponibilidade deles para o trabalho “extra” que o projeto naturalmente lhes exigia.

A **segunda expressão de heteronomia** consistiu no estado geral de coisas que marcou esse mesmo semestre, que foi reconhecido como “tendência geral de acomodação aos esquemas de funcionamento do Projeto”. Esta tendência foi manifestada, por exemplo, no nível das apresentações nas duas Reuniões Técnicas do semestre, que, no caso de alguns professores, teriam perdido o brilho característico das apresentações anteriores.

A **terceira expressão de heteronomia** consistiu na suspensão temporária das bolsas, em função do tempo dedicado à análise dos relatórios, pelo órgão financiador, e da negociação com esse órgão sobre a verba para um possível segundo ano.

A **segunda expressão de antinomia** manifestou-se, no início do semestre seguinte (primeiro semestre de 2004), pelo surgimento de uma grande tensão entre os dois segmentos, gerada por acusações mútuas: os acadêmicos acusavam os professores da escola de terem diminuído o ritmo de trabalho, associando tal efeito à suspensão das bolsas, e os professores da escola acusavam os acadêmicos de utilizarem as bolsas como instrumento de dominação.

A reunião plenária que marcou o início dos trabalhos do ano mais pareceu uma batalha campal, um momento em que os dois segmentos expuseram diferentes concepções e valores. Estavam presentes todos os professores da Escola e a maioria dos acadêmicos, pois a reunião ocorreu em seguida ao primeiro seminário do Ciclo de Seminários daquele ano, que, como ocorria eventualmente, fora ministrado por um dos acadêmicos. Temos que chamar atenção também para o fato de que o seminário tinha soado como um convite irrecusável à fala comunicativa, o que certamente estabeleceu os limites que asseguraram a própria possibilidade de realização de uma conversa tão delicada.

Seis diferentes posições dos falantes podem ser reconhecidas. A primeira é a posição da maioria dos acadêmicos, que chegaram para a reunião como um grupo muito coeso: havia uma

reclamação a fazer e ela seria efetivamente feita. A acadêmica Luiza expressou a incoerência que percebia no diálogo recente entre acadêmicos e professores, relatando uma conversa particular, ocorrida naquele início de ano. Ela teria dito, nessa conversa: “Olha, bom, como a bolsa saiu retroativo, o relatório vai ser entregue em julho”. E um professor teria admitido: “Em julho! Não! Então não vai dar certo, porque eu não fiz nada ainda!” Daí teria surgido o questionamento principal: “Bom, então o que fazemos com o pagamento das bolsas? É retroativo ou não?” O acadêmico Renato expôs uma das lógicas implícitas no raciocínio compartilhado pelos acadêmicos. Para eles, havia uma necessidade de dar uma resposta compromissada às instituições a que o Projeto se ligava:

“Tem compromisso público, compromisso acadêmico, compromisso com uma instituição de peso! (...) E que, no segundo ano, tem que aparecer uma coisa muito melhor do que apareceu no primeiro ano! (...) Eu tenho a expectativa de um (segundo) relatório bem consistente!”

O acadêmico Vitor posicionou-se contundentemente pela exigência de qualidade nos trabalhos individuais dos professores: “Não assino embaixo de uma coisa assim baratinha, superficial, tudo na amizade!”.

A segunda é aquela da maioria dos professores da escola. Um dos primeiros a falar, o professor Daniel, colocou-se como porta voz dessa maioria: “...porque depois ficou aquela questão, ‘olha, quem trabalhou, tem, quem não trabalhou, não tem’.” Para ele o desentendimento poderia ter sido evitado, se os acadêmicos tivessem explicitado desde o início sua posição. Em resposta a isso, a acadêmica Sofia alegou que a situação foi se configurando problemática aos poucos, não tendo sido possível captar um momento especial para uma ação clara e definida.

A terceira é a posição do professor Ricardo, que procurou unir o grupo dos professores da Escola no confronto com os acadêmicos: “Pode não ter sido aquilo que a Unesp gostaria, mas que a gente fez o que estava desde o início no compromisso, isso aí nós fizemos sim!”. A quarta é a posição de alguns professores (Solange e Danilo) que se levantaram contra os próprios colegas, revelando divisões internas, no segmento. O professor Danilo pronunciou-se desfazendo a elaborada e bem intencionada tentativa de Ricardo de unir o grupo dos professores: “Tem que parar com hipocrisia, gente! Se fez, fez, se não fez, não fez!”.

Solange, por outro lado, denunciou o que julgava ser “excesso de teoria”. Para ela, os estudos realizados nos grupos seriam “perda de tempo”, pois ela, que ficara afastada por um semestre do Projeto, não conseguia perceber ação efetiva dos professores na sala de aula: “Eu entrei (de novo) e falei, assim, ‘espera aí, parece que eu não perdi muita coisa não!’ Parece que o negócio não vai, sabe, não caminha, não põe o negócio pra funcionar! É reunião, reunião, reunião e esse negocio não está virando nada!” Tentando responder a Solange, a professora Gisele apresentou um contraponto entre as leituras e discussões ocorridas nas instâncias dos PGP e a iniciativa individual dos professores: “Eu acho que o grupo é importante pra gente, muito, muito, muito! Mas eu acho que não precisa esperar ter o grupo pra agir, né? Estou indo em busca daquilo que tem que ser feito”. Opondo-se, também, ao pronunciamento de Solange, o professor Rodolfo valorizou o fato de os professores estarem estudando:

“Porque está mais que na hora de discutir teoria sim! A grande parte dos projetos que estão em andamento são projetos relacionados à pesquisa sobre o trabalho do professor, que não estão exatamente e diretamente ligados com a atividade com alunos. Eu me preocupo, porque... como é que essas pessoas vão fazer pra realizar, de repente, atividades (de pesquisa) em sala de aula? Será que elas vão ter que achar que o tanto que foi explicado já era bom? (...) Em outra vertente, nós temos os trabalhos da Regina, da Vanessa e do Airton, mais ligados com o

laboratório. A Viviane tem um monte de coisa pra falar sobre o trabalho em grupo. O trabalho da Gisele, apresentado ontem, é uma experiência interessante, que casa bastante com aquilo que ela vem discutindo, que é a questão do fracasso escolar...”.

A quinta é a posição da diretora, Paula, que defendia a supremacia, sobre outros argumentos, da legitimidade do interesse dos professores pela bolsa, tendo em vista a opressão que eles sofrem no seu cotidiano: “criou-se uma expectativa em torno dele (o pagamento das bolsas) e dentro da condição do professor é uma expectativa significativa”.

Por fim, a sexta é uma posição conciliadora, compartilhada por alguns acadêmicos e alguns professores da escola. A acadêmica Sofia trabalhou no sentido de tentar legitimar a explicitação tanto da oposição aberta entre os grupos de acadêmicos e professores como das desavenças internas entre os professores da escola. A acadêmica Helena fez a defesa de uma atitude pró-ativa diante do Projeto: “O quê que eu estou fazendo pra esse projeto andar? O quê que eu estou fazendo para esta comunidade, para transformar essa comunidade?”. O coordenador pedagógico, Rodolfo, dirigiu sua fala final também para validar o fato de os diferentes posicionamentos, que eram divergentes, estarem sendo expostos: “Acho que todo mundo falou e arrasou! Quem falou, falou certo!”. Referiu-se às possíveis visões simplistas sobre o Projeto: “Eu acho que é preciso ver isso como uma dinâmica mais ampla.” Procurou oferecer argumentos de validação do trabalho conjunto enquanto proposta de enfrentamento para os problemas conjunturais em que a escola pública está envolvida:

“Eu sou alguém que vive há dez anos dentro do universo escolar, que conhece bem as dinâmicas estaduais, que conhece bem as políticas públicas e que sabe como é difícil trabalhar dentro dessa engrenagem extremamente opressora, que não abre espaço pra nada...”

Argumentou que muitas coisas que estavam acontecendo eram de difícil visibilidade e lembrou que os professores da escola não estavam acostumados com o ritmo imposto pela universidade. Conclamou os orientadores e orientandos para que mantivessem suas expectativas em um nível realístico, validando o posicionamento dos acadêmicos, sobre o fato de existirem professores pouco compromissados, e convidando os professores, que iriam “passar os próximos anos na escola”, para que fizessem dela um lugar digno de se trabalhar.

CONCLUSÃO

A direção tomada para os investimentos da universidade foi balizada pela recusa, muitas vezes reiterada, de conceber a avaliação formativa como um “problema técnico”, como um método que pode ser aplicado de forma independente das concepções dos aplicadores e dos condicionantes conjunturais. Após uma fase exploratória, houve a compreensão, por parte do grupo de orientação e planejamento, de que os professores da Escola teriam de ser envolvidos nos esforços de problematização e enfrentamento da situação, o que conduziu a uma redefinição das condições iniciais da interação e ao estabelecimento de um terreno mais propício para o desenvolvimento de trabalhos teórico-práticos dos professores: os grupos de pesquisa. Estes visaram diminuir o abismo entre os conhecimentos sobre a sala de aula produzidos na universidade e os saberes efetivos produzidos pelo professor, no exercício do seu ofício.

Quanto ao processo de apropriação das duas ferramentas teórico-práticas – a avaliação formativa e a iniciação científica–, que foram levadas pelo grupo de orientação e planejamento para a interação entre os dois segmentos, falamos em um “jogo” que está sempre por ser decidido, devido a uma atitude básica desse grupo: a de procurar perceber e expor as expressões de autonomia e heteronomia, individuais e coletivas. De um lado, reconhecemos as buscas por autonomia, caracterizadas pelo desenvolvimento do conhecimento dos professores, tanto no terreno em que o seu trabalho individual se desenvolvia como no da realidade desenhada

coletivamente, que eram acompanhados de avanço no nível das ações individuais e das articulações realizadas no plano coletivo. De outro lado, reconhecemos a maquinaria política e econômica, responsável pela produção da heteronomia (ORQUIZA DE CARVALHO, 2006), que funcionava para que as novas ferramentas fossem, elas também, rendidas “a elementos culturais já aprovados”, transformando-se em novas “receitas”, que teriam a finalidade de, sempre de novo, devolver aos professores da escola a tranquilidade de “continuar fazendo a mesma coisa”.

Assim, nosso trabalho revela que há muito ainda por se caminhar no terreno da redefinição das bases da interação entre universidade e escola, até que sejam estabelecidos todos os elementos necessários para se conceber a formação dos alunos, dos professores e dos acadêmicos de forma desdiferenciada (ORQUIZA DE CARVALHO, 2005a) supostamente assentada em um terreno que não se pretenda isento das lutas sociais que caracterizam o atual momento histórico; e configurando-se, portanto, como um “movimento de resistência” à produção da semi-formação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. W. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. **Educação e Sociedade**, n. 56, 1996.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro Lisboa: Edições 70, 1997.
- BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. **Phi Delta Kappan**, p. 139-48, 1998.
- CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados**, n. 6, 1998.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría Crítica de la Enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- FIORENTINI, Dario; SOUZA, A. J.; MELO, G. F. A. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERARDI, Corinta Maria; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- ORQUIZA DE CARVALHO, Lizete Maria. **A formação Cultural: a constituição de um espaço de formação na interface entre a universidade e a escola**. Tese de Livre-docência defendida na Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, 2005a.
- ORQUIZA DE CARVALHO, Lizete Maria; MARTINEZ, Carmem Lúcia. Avaliação formativa: a auto-avaliação do aluno e a auto-formação de professores. **Ciência e Educação**, v.11, n.1, 2005b.
- ORQUIZA DE CARVALHO, Lizete Maria; CARVALHO, Washington Luiz Pacheco. **Interação universidade-escola e as invasões do sistema no mundo da vida**. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt08-2614--int.pdf>>, acesso em 10/08/2007
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000.