

UM NOVO OLHAR SOBRE A ESCOLA – O LUGAR DA INOVAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES E AVANÇOS EMANCIPATÓRIOS

A NEW GLANCE ON SCHOOL - THE PLACE OF
INNOVATION IN THE CONSTRUCTION OF POSSIBILITIES
AND INDEPENDENCY ADVANCEMENTS

Gisele Palma*

Resumo

O presente texto propõe a reflexão referente aos movimentos inovadores que ocorrem na educação, tensionados às demandas do cotidiano da prática docente. O mesmo foi organizado a partir dos estudos realizados pela autora em duas pesquisas concluídas e duas em andamento. As investigações revelam as possibilidades de um novo olhar sobre a escola, no sentido de percebê-la enquanto lugar de *formação docente* e produtora de saberes – potencialmente transformadora das relações sociais hegemônicas, buscando a emancipação dos excluídos e secularmente marginalizados. Aponta, também, para a construção de uma escola entendida como alternativa possível frente à “*crise* – de significados da vida humana, das relações entre as pessoas, instituições, comunidades” (RIOS, 2002a, p. 39 – grifo do autor), a qual se configura na contemporaneidade. Distanciada de uma concepção *romantizada* da educação, a autora busca elementos que venham a contribuir para a compreensão dos movimentos inovadores, percebidos como *rupturas paradigmáticas*. Conclui-se que esses fenômenos assumem um caráter pedagógico e multiplicador de uma nova lógica, capaz de provocar profundas mudanças, não só nas práticas docentes, mas, também, nas comunidades envolvidas em tais processos.

Palavras-chave: Inovação, Formação Continuada, Saber Docente, Emancipação.

* - Doutoranda em Educação.
Rede Metodista do Sul / Colégio
Metodista Americano – Supervi-
sora Pedagógica.
gisapalma@terra.com.br
gisele.palma@metodistasul.edu.br

Abstract

The present study proposes a discussion regarding the innovating movements in education challenged by the daily teaching practice demands. It was organized based on the author studies in two completed and two on-going researches. The researches reveal the possibilities of a new perspective about the school, in a sense that people could understand it as a place of *teacher development* and knowledge creation – potentially changing the hegemonic social relationships, looking for the emancipation of the excluded and secularly marginalized population. It also points to building a school seen as a possible alternative facing the “*crisis of - human life meanings, people, institutions, communities’ relationships*” (Rios, 2002 a, p.39), which takes place on the contemporaneity. Distant from a *romanticized* conception of education, the author looks for elements that can contribute to the comprehension of innovating movements perceived as *paradigmatic ruptures*. It concludes that these phenomena assume a pedagogical and a new logic multiplier character, capable of causing deep changes not only on teaching practices, but also on the communities involved in such processes.

Key words: Innovation, Continuous development, Teacher knowledge, Emancipation.

Afirma-se que vivemos um momento de passagem. Mas não estaremos sempre de passagem? (RIOS, 2002, p. 38)

A sociedade vive momentos difíceis – a fome, as doenças, a violência, o abandono, a competitividade desenfreada, o individualismo e problemas ambientais passam a fazer parte do cotidiano, tornando-se comum a idéia de que estes são elementos constitutivos do processo de desenvolvimento. Neste cenário, aumentam as desigualdades entre os países; a dívida externa; a distância entre os ricos e os pobres; a discriminação com homossexuais, portadores de HIV, toxicodependentes; a prostituição infantil; e os meninos de rua espalham-se pelos centros econômicos do país (SOUSA SANTOS, 2005).

As grandes promessas da modernidade – a igualdade entre os países capitalistas; a liberdade; a promessa de paz – permanecem incumpridas (SOUSA SANTOS, 2005). Na mesma proporção, prolifera-se o discurso,

característico do liberalismo, de que cada indivíduo tem condições de resolver seus próprios problemas (AZEVEDO, 2007), como se vivesse isolado e imune ao contexto que o circunda e o *encharca* de sentimentos, pensamentos, possibilidades e limitações! “Não parece que faltem no mundo de hoje situações ou condições que nos suscitem desconforto ou indignação e nos produzam inconformismo” (p. 23).

Dessa forma, a sociedade sofre pelos fenômenos por ela produzidos. “O que se afirma é que, mais uma vez, enfrenta-se uma crise – de significados da vida humana, das relações entre as pessoas, instituições, comunidades” (RIOS, 2002a, p. 39 – grifo do autor).

Este cenário nos remete à necessidade de *superação* e, para tal, parece-me que a humanidade precisa interrogar-se criticamente e buscar alternativas sustentadas nas respostas dadas às suas próprias interrogativas.

Segundo Rios:

O destino da humanidade também é determinado pelas respostas que a cada momento são dadas pelos homens de seu tempo: às velhas perguntas ou a novas perguntas. As velhas perguntas apenas levam a civilização a continuar no rumo anterior. As novas provocam rupturas e forçam a humanidade a dobrar esquinas civilizatórias (2002b, p. 158).

No entanto, segundo a autora, fazer *novas* perguntas requer *humildade* – no sentido de reconhecer nossos limites; e *coragem* –, porque “o olhar crítico desvenda, aponta coisas que podem nos incomodar, nos desinstalar, nos exigir mudanças para as quais muitas vezes não estamos preparados” (p. 158).

Creio que, nesse sentido, a escola cumpre um papel fundamental, no que se refere a fazer novas¹ perguntas, que possibilitem olhar a realidade de uma nova maneira!

Este novo olhar sobre a realidade, que vislumbra a possibilidade de escolha crítica, aponta, segundo Azevedo (2007), duas possibilidades à escola: ou ela incorpora esse conjunto de idéias e as transforma em valores ideológicos, assumindo também para si a responsabilidade de preservá-las e difundi-las, subordinando-se às exigências do mercado e do poder do capital; ou assume uma postura de resistência, “de ressignificação da educação, da escola como instituição, na contramão da hegemonia do mercado e das relações sociais e culturais daí decorrentes” (p. 112), propondo a construção de uma nova lógica, que estabeleça relações mais justas e humanizadas entre os povos e as pessoas entre si (AZEVEDO, 2007; CANÁRIO, 2006), tendo como ponto de partida a transformação.

¹ - Para Rios (2002b), o *novum* tem um caráter de originalidade – da busca da origem, “daquilo que é provocador, estimulador de irmos adiante e organizarmos de forma diferente o nosso trabalho” (p. 157).

Nesse contexto, emerge a necessidade da construção de uma *outra* educação que represente uma saída positiva para as dificuldades atuais, na qual a escola se constitua como espaço emancipatório, propondo mudanças reais, não apenas periféricas ou aparentes na sua estrutura organizacional e no trabalho dos professores no seu cotidiano.

A escola, *sozinha*, não fará as mudanças que possam garantir as transformações necessárias, mas poderá favorecê-las no sentido de

[...] contribuir para a formação de indivíduos portadores e multiplicadores de uma cultura dotada de uma nova ética e uma nova estética, um novo núcleo produtor de relações equilibradas, interativas e cooperativas com a materialidade universal, cuja matriz moral se constitui na radicalidade da defesa da vida em todas as suas dimensões. Não se trata de uma concepção que se ocupe apenas das questões imediatas da melhoria do ensino ou da qualidade de vida dos excluídos, mas de uma concepção ampla e estratégica sob o ponto de vista da emancipação das maiorias socialmente secundarizadas (AZEVEDO, 2007, p. 112).

Segundo Canário (2006), torna-se necessária a construção de uma *outra* educação, que represente uma saída positiva para as dificuldades atuais, agindo em dois sentidos aparentemente contraditórios: o de *superar a forma escolar* e o de *reinventar a sua organização*, construindo *uma nova legitimidade para a educação escolar*. Nesse sentido, a busca por uma escola que se constitua como espaço emancipatório² requer rupturas paradigmáticas³, que exigem rupturas epistemológicas e societais (SOUSA SANTOS, 2005).

No cenário mundial educacional, podemos constatar algumas mudanças ocorridas nas escolas. Porém, pouco mudaram as práticas escolares tradicionais centenárias e os conteúdos trabalhados – os quais foram, em sua maioria, mais atualizados do que revisados e modificados, conforme afirma Carbonell:

As mudanças, em geral, foram mais epidérmicas que reais. E, em suma, detectaram-se os sintomas de modernidade, mas não de mudança. Assim, os artefatos tecnológicos cumprem função idêntica à dos livros de texto e limitam-se a ditar a mesma lição de sempre. Muda o formato e nada mais (CARBONELL, 2002, p. 16).

Nesse sentido, evidencia-se a importância de percebermos os processos de mudança propostos nas escolas – movimentos individuais e/ou institucionalizados, traduzidos como *inovações* – situados nos contextos⁴ em que se desenvolvem, possibilitando sua compreensão, bem como as bases que os sustentam e as transformações que propõem (ou não)!

² - “Dada a acumulação de riscos insocializáveis e inseguráveis, da catástrofe nuclear à catástrofe ecológica, a transformação emancipatória será cada vez mais investida de negatividade. Sabemos melhor o que não queremos do que o que queremos. Nestas condições, a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social” (SOUSA SANTOS, 1996, p. 277). Segundo o autor, a transição paradigmática irá traduzir-se em emancipações sociais, que correspondem a seis espaços estruturais de regulação social das sociedades capitalistas que integram o sistema mundial: espaço doméstico, espaço da produção, espaço de mercado, espaço da comunidade, espaço da cidadania, espaço mundial (2005).

³ - A inovação como ruptura é uma das categorias utilizadas por Lucarelli (2003) em sua Tese de Doutorado. Segundo a pesquisadora, essa categoria “faz referência à inovação como *interrupção de uma determinada forma de comportamento que se repete no tempo* e que se legitima, dialeticamente, com a possibilidade de relacionar essa nova prática com as já existentes através de mecanismos de oposição, diferenciação ou articulação” (p. 96 – grifo do autor).

⁴ - Segundo Lucarelli (2003), a percepção histórica e situacional das práticas inovadoras possibilita entender a inovação didático-curricular como uma prática contextualizada, isto é, uma prática cuja explicação necessita ser feita em função e na relação com os fatores concretos que a condicionam/marcam. Neste caso, a situação da aula se estende ao entorno institucional e ao social, compreendendo também os fatores peculiares que caracterizam os sujeitos da inovação. As metodologias e recursos utilizados na aula são afetados pelas especificidades de cada conteúdo a ensinar e aprender.

Ferreira (1999, p. 1.115 *in* Rios, 2002b) registra inovação como “ato de tornar novo, de introduzir novidade em alguma coisa”. Nesse sentido, é importante lembrar que o termo *inovação* se faz presente, atualmente, em diferentes situações: nos mercados ascendentes, nas tecnologias, nas ações utilitaristas da própria educação. Segundo Rios, “do ponto de vista do senso comum, a novidade é associada com o avanço; mais ainda, com a melhoria” (2002b, p. 156). No entanto, a autora salienta: “A novidade implica necessariamente melhoria? Implica transformação que traz benefícios? É necessariamente *renovadora*?”.

Parece-me, então, que para compreendermos a inovação é necessário irmos em busca de sua origem⁵ e das transformações que provoca, percebendo-a condicionada

[...] pela ideologia, pelas relações de poder no controle do conhecimento, pelos contextos socioculturais, pelas conjunturas econômicas e políticas, pelas políticas educativas e pelo grau de envolvimento nelas dos diferentes agentes educativos. Nada, pois, mais distante da neutralidade e da simplicidade (CARBONELL, 2002, p. 19).

Segundo Forster *et al.* (2006), em estudo realizado sobre o desafio da ruptura paradigmática nos processos de ensinar e aprender⁶, as narrativas dos professores investigados na ocasião indicam “[...] que a concepção de inovação incorpora dimensões distintas, dependendo do contexto e experiência dos docentes, sua inserção reflexiva e teórica sobre o que realizam e o grau de sistematização de suas práticas” (p. 53).

A pesquisadora salienta, também, que algumas convicções dos professores, em relação à inovação, aproximam-se da condição de rompimento com concepções ingênuas e caminham no sentido de uma reflexão mais fundamentada, evidenciando um movimento intencional de mudanças pedagógica e epistemológica. Outros professores evidenciam, em seus depoimentos, a estreita relação da inovação com seu comprometimento profissional e pessoal, no sentido de possibilitar a construção de aprendizagens significativas e contextualizadas. No entanto, a autora salienta que, conforme Gramsci (1989), a consciência teórica, em alguns casos, é herdada do passado, acolhida sem crítica, ocasionando uma superficialidade explícita ou verbal e, nesse sentido, sendo reproduzida acriticamente, ocasionando a contradição entre a consciência teórica e o agir.

Parece-me, assim, que, para compreendermos melhor as inovações nas instituições educacionais, é necessário *ampliarmos a visão* a respeito dos sujeitos-atores desses movimentos – os professores. Torna-se relevante, então, compreendermos as formas de produção e as relações que os professores estabelecem com os

⁵ - Para Rios (2002b), o *novo* tem um caráter de originalidade – da busca da origem, “daquilo que é provocador, estimulador de irmos adiante e organizarmos de forma diferente o nosso trabalho” (p. 157).

⁶ - O estudo foi realizado pelo Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, ensino e avaliação”, coordenado pela Prof.a Dr.^a Maria Isabel da Cunha – PPGEDU/UNISINOS, e teve por objetivo “compreender os processos de ensinar e aprender que apresentam perspectivas de emancipação, entendidas como estimuladoras de intervenções comprometidas com as rupturas que atuam no sentido de mudança” (CUNHA, 2006, p. 9).

⁷ - Assim denominado por Tardif (2005, p. 33) e Gómez (2001, p. 163).

saberes necessários à prática docente, reconhecendo-os enquanto grupo social. E, como todo *grupo social*⁷, este também é possuidor de uma cultura própria.

Podemos definir a cultura dos docentes como o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si (GÓMEZ, 2001, p. 163-164).

Esta cultura define os valores e as formas de agir dos professores nos seus contextos de trabalho, isto é, determina as regras explícitas e ocultas, que fazem parte do cotidiano dos professores. Assumindo a cultura dos docentes, “[...] os professores e as professoras se sentem protegidos pela força e pela rotina do grupo de colegas, pelos sinais de identidade da profissão” (GÓMEZ, 2001, p. 165).

É importante lembrar que os professores, muito antes de iniciarem sua carreira profissional, já começam a se familiarizar e a internalizar valores, crenças e modelos referentes à cultura docente. Essa realidade é considerada por Tardif ao se referir aos saberes adquiridos pelos docentes na sua trajetória de vida, no seu processo de socialização enquanto alunos. Diz-nos Tardif que

[...] os professores são trabalhadores que ficam imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. [...] E tão logo começam a trabalhar como professores [...] são as mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas e muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão (TARDIF, 2005, p. 68-69).

Os saberes relacionados à cultura docente continuam se consolidando ao longo do processo de socialização do professor no ambiente de trabalho, principalmente nos seus primeiros anos de carreira. Nesse sentido, Tardif afirma que

[...] a institucionalização da carreira denota o fato de que se trata de uma realidade social e coletiva, e que os indivíduos que a exercem são membros de categorias coletivas de atores que os procederam e que seguiram a mesma trajetória, ou uma trajetória sensivelmente idêntica. Pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais que são chamados a desempenhar remetem a normas que devem adotar no tocante a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação, mas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua

cultura. Além disso, são normas não necessariamente formalizadas; muitas delas são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola e com a experiência de trabalho (TARDIF, 2005, p. 80).

Segundo Gómez (2001, p. 165), ao ingressarem na profissão docente, os professores logo percebem que a reprodução de papéis, métodos e estilos habituais de trabalho constitui-se na melhor maneira de evitar “dificuldades” ou tensões com a comunidade escolar em geral: colegas, administração e famílias dos alunos.

Gómez e Tardif, que, “à primeira vista”, partem de abordagens distintas – a *cultura docente* (GÓMEZ, 2001) e os *saberes docentes* (TARDIF, 2005) –, explicitam que nos primeiros anos de profissão existe uma forte tendência natural de os professores incorporarem de forma lenta, persistente e não-reflexiva a cultura docente, consolidando-se como “[...] fator decisivo na determinação da conduta acadêmica e profissional do docente, em interação com as exigências imediatas de seu cenário concreto de atuação” (GÓMEZ, 2001, p. 166).

Como os professores poderão “transpor” essa cultura? Como poderão romper com tais *crenças, valores, hábitos e normas*, a fim de criar novas formas de resolver os problemas e as situações que surgem no cotidiano escolar? Como construirão novos saberes, buscando a inovação da prática, se estão encharcados por uma cultura que os prende e, de certa forma, imobiliza, desde o início de suas carreiras?

Encontro algumas respostas às minhas inquietudes dialogando com Tardif, ao afirmar que “[...] a ação dos indivíduos contribui, [...] para remodelar as normas e papéis institucionalizados, para alterá-los a fim de levar em conta a situação dos novos ‘insumos’ ou das transformações das condições de trabalho” (TARDIF, 2005, p. 81).

Configura-se, desta forma, a ação dos professores sobre o meio docente, transformando-o devido às novas demandas trazidas pelo cotidiano. Considero oportuno salientar que, nessa perspectiva, a

[...] cultura docente é um fator importante a ser considerado em todo o projeto de inovação, pois a mudança e a melhora da prática não requerem apenas a compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas, fundamentalmente, sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada (GÓMEZ, 2001, p. 165).

Nesse sentido, chamo a atenção para a necessidade e a importância dos espaços de estudo e discussão nas instituições educacionais – tanto voltadas à Educação Básica como ao Ensino Superior, em suas distintas modalidades e finalidades. Refiro-

me a espaços que tenham “como eixo fundamental a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, tendo em vista as transformações desejadas para a sala de aula e para a construção da autonomia dos participantes” (CHRISTOV, 2005, p. 10).

Esses espaços constituem, assim, uma alternativa para a ressignificação das concepções que sustentam os *fazeres docentes*, favorecendo a construção de processos de mudança e de novos saberes, capazes de romper com a cultura enraizada e reproduzida sistematicamente, sem reflexão ou crítica. Possibilitam, também, a construção de uma nova identidade profissional⁸ a partir da significação social da profissão e de sua constante revisão, bem como a partir

⁸ - [...] pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência (HOUSSAYE, 1995; PIMENTA, 1996 apud PIMENTA, 2005, p. 16).

[...] do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em agrupamentos (PIMENTA, 2005, p. 19).

Nesse sentido, é importante compreendermos que essas descobertas da/prática podem ou não ser consideradas um *saber*. O que, então, podemos entender por um *saber docente*?

Os saberes da prática, para serem considerados um saber, precisam ser submetidos a “[...] processos coletivos de validação, que seus sujeitos sejam capazes de justificá-los, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc. [...] Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis” (TARDIF, 2005, p. 199). Afirma, ainda, Charlot, que “[...] o saber é construído em uma história coletiva que é da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão” (CHARLOT, 2000, p. 63). O autor diz ainda que “[...] o sujeito do saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar” (p. 60).

⁹ - Segundo Tardif, a “[...] exigência de racionalidade está relacionada com um “modelo intencional” do ator humano, ou seja, ela procede da idéia de que as pessoas agem não como máquinas ou por puro automatismo (sob o domínio das leis sociais ou psicológicas, por exemplo), mas em função de objetivos, de projetos, de finalidades, de meios, de deliberações, etc.” (TARDIF, 2005, p. 200).

Entendo, assim, que o *saber* é a “[...] atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e lingüísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação, portanto, é o ‘lugar’ do saber” (TARDIF, 2005, p. 196). Sendo assim, “[...] os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos, os argumentos” (TARDIF, 2005, p. 199) obedecem a certas exigências de racionalidade⁹.

Pesquisas¹⁰ indicam que a construção de novos saberes docentes e o ressignificar dos conteúdos e das metodologias desenvolvidos nas escolas e universidades têm se dado, sobretudo, a partir das iniciativas dos professores, os quais se organizam de diferentes formas, criando redes a partir de encontros formais – reuniões pedagógicas e, muitas vezes, encontros informais – conversas nos intervalos das aulas, nos horários de recreios, nas caminhadas em direção às salas (nos corredores), nos complementos de carga horária dos professores (final do turno de trabalho), entre outros. Nestes espaços e momentos de discussão, mesmo que restritos, os professores têm encontrado alternativas que possibilitam a reflexão, a argumentação e a validação dos saberes construídos na prática. Tensionados pelas demandas cotidianas e pela ressignificação epistemológica, esses professores passam a perceber a necessidade de encontros mais frequentes e sistemáticos, que propiciem a discussão crítica e reflexiva sobre suas práticas e, conseqüentemente, sobre suas descobertas no cotidiano.

Este momento de trocas, discussão e reflexão sobre as práticas docentes parece se constituir como um espaço relevante para a construção dos saberes da profissão e, também, como um elemento fundamental no processo de formação continuada das professoras, uma vez que “o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos” (CHARLOT, 2000, p. 61). Sendo assim, na medida em que narram suas experiências, justificando e refletindo sobre elas, as professoras passam a “racionalizar” sobre essas vivências. Os movimentos observados apontam para esta direção, na medida em que as narrativas provocam os participantes a fazerem novas perguntas e a buscarem novos argumentos.

Nessa relação dialética, percebe-se que esses movimentos favorecem a construção de novas posturas das professoras frente aos alunos e às metodologias adotadas, bem como a um avanço em direção à interdisciplinaridade e ao trabalho coletivo, ocasionando mudanças profundas no trabalho docente conforme o relato de uma professora – interlocutora de uma das pesquisas citadas anteriormente: *agora parece que a gente não pode, não consegue trabalhar sozinha! Estamos criando essa cultura aqui na escola – a troca enriquece, deixa o trabalho mais leve, mais rico!*

Essa valorização da coletividade parece impulsionar a construção de uma nova *lógica* de organização do trabalho docente, rompendo com o isolamento do profissional professor – em que cada um “trabalha na sua sala de aula, com a sua disciplina e com a sua turma”. Em um movimento não linear de causa e efeito, o trabalho colaborativo, então, contrapõe-se a esta lógica, rompendo com algumas das crenças que os professores construíram em suas trajetórias de formação (pessoal, acadêmica e profissional), possibilitando a percepção da es-

¹⁰ - Entre outras, a pesquisa por mim realizada no Mestrado em Educação/UNISINOS, finalizada em agosto de 2007, intitulada “A ação mediadora da supervisão escolar e a ruptura de práticas tradicionais – uma reorganização do tempo e do espaço escolar; a investigação realizada pelas alunas de Doutorado/UNISINOS, 2008, referente aos saberes docentes construídos no campo de trabalho; a pesquisa de Mestrado de Care Hammes, concluída em 2007, referente aos movimentos interdisciplinares corridos no interior da escola; a pesquisa em andamento, intitulada “Ressignificando a escola como espaço formativo: diálogos com a comunidade escolar à sistematização de conhecimentos”, realizada pelo Grupo de Pesquisa/UNISINOS, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Mari Margarete dos Santos Forster, do qual faço parte.

cola como um organismo vivo – onde ela e seus atores mudam por interação recíproca (CANÁRIO, 2006).

Segundo Canário,

A descoberta de caminhos fecundos que permitam a produção de mudanças qualitativas e pertinentes nas escolas supõe a possibilidade de fazer dos professores produtores de inovações, articulando, no seu exercício profissional, a produção de mudanças com as dimensões da pesquisa e da formação. A produção de inovações, em cada estabelecimento de ensino, assume, portanto, a forma de um empreendimento de aprendizagem coletiva (2006, p. 19).

Nesse sentido, cabe ressaltar que os movimentos de mudança investigados, os quais rompem com a organização escolar já naturalizada (CANÁRIO, 2006) em nossos imaginários e estão entendidos, por mim, como *inovações*, ocorrem numa relação dialética de interação dos professores e alunos, que se desenvolvem e se transformam concomitantemente. Cabe ressaltar que as práticas realizadas pelas professoras interferem diretamente nessa relação, impulsionando ambos – professores e alunos, nesse processo de transformação, conforme relato de uma professora: *eu acho que esse projeto [que propõe a mudança na relação com o saber] dá um empurrão na gente para ir atrás de coisas diferentes, coisas novas!*

Saliento, também, que as mudanças ocorridas nas ações profissionais das professoras perpassam pela ressignificação de seus valores, crenças e concepções pessoais. Nesse sentido, esses movimentos não se limitam aos espaços das escolas inovadoras: estendem-se a outros espaços e outras escolas, nas quais as mesmas atuam, conforme o seguinte relato: *Se lá na outra escola esse clima [trabalho coletivo] não acontece, a gente tem que trabalhar sozinha, mas, mesmo trabalhando sozinha, eu não sou mais a mesma. Eu não trabalho mais do mesmo jeito... até os alunos notam!*

Configura-se, assim, um cenário de mudanças reais, as quais favorecem o rompimento de paradigmas tradicionalmente aceitos pela comunidade educativa. Esse fenômeno contrapõe-se às mudanças periféricas – sem maiores conseqüências para a transformação da educação, largamente difundidas no meio educacional. Acredito que, nesse contexto, a escola constitui-se como um espaço institucionalizado, transformador das práticas educativas e, assim, de formação do próprio docente. A escola assume, então, uma perspectiva pedagógica, pois “enquanto parte do corpo social tem um papel importante na formação de comportamentos mutantes, na crítica e na superação de práticas autoritárias, desenvolvendo uma cultura de participação, de decisões coletivas, de convivência com as diferenças” (AZEVEDO, 2007, p. 151).

A democratização da escola cumpre, então, um papel fundamental na democratização da sociedade, pois se torna um elemento pedagógico relevante na construção de indivíduos comprometidos com a coletividade e engajados na luta por uma sociedade mais justa.

É este o lugar que vislumbro para a inovação nas práticas docentes – o lugar de profundas mudanças, fortemente *contagiantes* – transformadoras da sua e de outras realidades. A inovação, então, “[...] não é uma mudança qualquer. Ela tem um caráter intencional, afastando do seu campo as mudanças produzidas pela evolução “natural” do sistema. A inovação é, pois, uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando a uma melhoria da ação educativa” (CARDOSO, 1997).

Nesse sentido e compreendendo a *escola como espaço emancipatório*, vislumbro a construção de uma escola/universidade inovadora – que lute contra tudo que possa desumanizar a humanidade; que preserve as diferenças, para alcançar a igualdade; que lute pela liberdade, pelo conhecimento, pelos marginalizados e afastados da escola! Que almeje um futuro melhor; uma ação mais crítica e participativa das comunidades, por meio de ações talvez aparentemente simples mas profundamente transformadoras! Que busque a emancipação dos sujeitos humanizados pela sua própria ação! Que produza as rupturas necessárias, que trabalhe com base no afeto, no aconchego, na amorosidade, na generosidade, na coletividade. Libertando “o pensamento pela ação dos homens uns com outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano” (FREIRE, 2005, p. 75).

Utopia? Talvez... mas como caminhar sem a utopia de uma escola que possa contribuir para a construção de um mundo mais justo e feliz?

Referências

AZEVEDO, Jose Clovis de. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).

CARDOSO, Ana Paula P. O. Educação e inovação. *Millenium*, n. 6. mar/1997. Disponível em http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_6.htm. Acesso em 04 set 2007.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos, *et al.* Alguns caminhos para compreender o processo de construção da inovação. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). *Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. São Paulo: Junqueira&Marin Editores, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura).

_____. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GÓMEZ, Pérez A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Traduzido por Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1989. (Coleção Perspectivas do Homem).

LUCARELLI, Elisa. *El eje teoria-practica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2003. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Saberes da Docência).

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E.; SOUSA, Vanilton Camilo de; FELDMAN, Daniel (Orgs.). *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 1 v, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005 (Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática).

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.