

## RELATO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR NA ESCOLA PÚBLICA

Olgaíre Gomes GARCIA<sup>1</sup>

*Resumo: Relato de uma experiência de formação do educador, centrada na reflexão sobre a prática docente, desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de São Paulo. Os participantes do projeto eram professores de 1º e 2º graus do período noturno e o trabalho foi realizado durante o HTP (Horário de Trabalho Pedagógico). A tarefa, nos encontros no HTP, foi a ressignificação da AULA com os próprios professores e, neste processo, o trabalho de formação do educador, aqui relatado, foi acontecendo, de forma a permitir que se destacassem e se aprofundassem as seguintes categorias: o educador-sujeito, a reflexão sobre a prática, a análise da prática, o individual e o coletivo na ação docente, o ciclo da ação docente, a dialeticidade entre a AULA e a FORMAÇÃO DO EDUCADOR.*

*Palavra chave: Formação de Professores*

Participando de projetos de formação do educador já há algum tempo, a experiência pessoal, a reflexão e os estudos que tenho desenvolvido me permitem considerar que, para o professor, mais importante do que ser informado sobre o que deve fazer para melhorar o seu jeito de ensinar é a reflexão sobre sua própria prática. Tornar-se curioso sobre o seu fazer cotidiano, refletir sobre a prática que realiza, aprender com ela questionando-a, tentando entender o significado do seu fazer na interação com os alunos e investigando os problemas e desafios que encontra, ver-se na sua prática como um sujeito que tem um projeto, que reflete, conhece, argumenta e toma decisões é, em síntese, o projeto de formação permanente do educador, a ser desvelado.

---

1. Professora de Didática na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Coordenadora Pedagógica na EMPG Mauro Faccio Gonçalves - Zacaria; Coordenadora Pedagógica do Colégio Santa Maria, São Paulo.

Este texto apresenta o relato de uma experiência de formação do educador, centrada na reflexão sobre a prática docente, desenvolvida em uma escola pública estadual no Horário de Trabalho Pedagógico (HTP)<sup>2</sup>. No trabalho com os professores no HTP, as preocupações centrais foram a ressignificação da AULA com os próprios professores e a explicitação (através da própria vivência) do valor e da necessidade de momentos coletivos sistemáticos na escola, no caso o HTP, para a formação permanente do educador e a constituição do coletivo dos professores como um grupo que reflete, analisa e toma decisões para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

O trabalho de formação do educador, objeto deste relato, pode ser analisado através de seis categorias que serão aqui apresentadas na ordem mesma em que foram sendo percebidas no processo: o educador-sujeito, a reflexão sobre a prática, a análise da prática, o individual e o coletivo na ação docente e a dialeticidade entre a aula e a formação do educador.

### O Educador-sujeito

Os professores, ao final do projeto, se expressaram de forma positiva em relação aos encontros no HTP. Por que? Creio que o que favoreceu o envolvimento e a apreciação dos professores pela experiência vivida foi o respeito pelo outro, o reconhecimento do valor da pessoa, do que faz e do que consegue fazer.

Na vida cotidiana, normalmente respeito e reconhecimento estão ligados a questões de ter, de poder. As pessoas são aniquiladas, ignoradas, inferiorizadas, humilhadas porque não se lhes reconhece apenas serem pessoas. Na instituição escolar a situação não é diferente; os educadores são mais ou menos respeitados conforme a posição que ocupam na hierarquia escolar, conforme o prestígio que conseguiram, sabe-se lá porque meios, no ambiente onde atuam. Fica-se com a impressão de que respeito e consideração pelo outro são coisas fora de moda. E

---

2. Este projeto foi realizado numa Escola Padrão entre 1994 e 1995. A Escola Padrão foi criada pelo Res. SE 288, de 11/12/91 e os HTPs (Horário de Trabalho Pedagógico) fazem parte dos vários aspectos da jornada docente.

as pessoas vão caindo numa desesperança, num desânimo, numa solidão dolorida e angustiante, num processo de desumanização.

Em relação aos professores nas escolas públicas, não é exagerado afirmar que o clima é este mesmo. Por isso não é de se estranhar que reajam de forma tão enfática, quando são respeitados pelo simples fato de serem pessoas/professores que tem um nome, uma história, um trabalho, uma vida. "A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação" (Pierre Dominicé, citado por Nóvoa, 1992b).

Qualquer proposta de formação não pode desconsiderar que os professores já têm atrás de si uma história de vida e de prática, que é concreta, já deixou as marcas. O novo vai ser construído a partir do e sobre o velho. Negar simplesmente a prática já existente é favorecer a rejeição para a possibilidade de mudança, de transformação.

"Desse modo, 'pensar' sobre a educação implica construir uma determinada autoconsciência pessoal e profissional que sirva de princípio para a prática, de critérios para a crítica e a transformação da prática, e de base para a auto-identificação do professor." (Larrosa, 1994).

Pensar sobre a educação, rever-se através da educação como aluno que foi e como professor que é, apropriar-se do seu próprio caminhar através da educação, falar de si sem medo neste processo, é, na verdade, o educador se desvelar como sujeito, é um encontro consigo mesmo como sujeito. Encontro que é libertação, mas que também pode ser uma experiência dolorosa, sofrida.

A sensação dolorosa, de certa forma, provém do fato de que, ao se perceber sujeito, se dá conta do quanto se negou a si mesmo, do tempo que perdeu buscando forjar sobre si mesmo uma outra pessoa. Entre os professores, no grupo, é freqüente se perceber esta dor da descoberta ou da perda, ou para não ter que enfrentá-la, o processo de fuga que engendram.

A observação que fiz sobre os professores que se recusaram a ter uma participação ativa no grupo, nas poucas vezes em que estiveram presentes, me induzem a explicar tal recusa como rejeição ou medo diante da possibilidade de não poderem continuar indiferentes e fechados no seu próprio trabalho.

A dor da descoberta ou da perda quase sempre são passageiras porque anunciam a libertação e esta libertação emite sinais de fácil identificação. No exemplo particular deste grupo, os professores se tornaram mais falantes, mais

amistosos uns com os outros e comigo, que coordenei o grupo, com um jeito mais solto de se expressarem e de ocuparem o espaço físico da sala, nos momentos de encontro do grupo.

"... A experiência de si não é um objeto independente que permanece imutável através de suas diferentes representações, mas antes, é a experiência de si a que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo" (Larrosa, 1994), enquanto identidade.

A identidade como experiência de si é, assim, a síntese que cada um elabora de si mesmo como um ser diferente e original a partir da integração com os outros, nas suas diferenças. Sem a participação do outro, é impossível a construção da identidade. Na verdade, no que nos identifica, carregamos o que herdamos e o que adquirimos em nossas experiências sociais, culturais e ideológicas.

"No fundo, mulheres e homens nos tornamos seres especiais e singulares. Conseguimos, ao longo de uma longa história, deslocar da espécie o ponto de decisão do muito do que somos e do que fazemos para nós mesmos individualmente, mas, na engrenagem social sem a qual não seríamos também o que estamos sendo" (Freire, 1993).

Aos educadores torna-se necessário, mais que nunca, assumirem "a identidade como trabalhadores culturais envolvidos na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida sociais" (Silva, 1994).

### A reflexão sobre a prática

O desencadeador utilizado para provocar a reflexão sobre a prática foram as aulas dos próprios professores, trazidas até eles através de um texto<sup>3</sup> resultante da observação que eu mesma realizei das aulas deles, durante um período de dois meses, antes, portanto, do trabalho no HTP.

Na verdade, o texto funcionou mais como um provocador da reflexão, pois, no decorrer dos encontros, ele praticamente foi esquecido pelo grupo de

3. Este texto está contido no capítulo 2 da dissertação de mestrado "Refletindo sobre a aula = descobrindo um caminho para a formação do educador na escola pública"

professores. Este fato não pode passar despercebido porque contém ou esconde em si muito a aprender sobre a reflexão, sobre a prática com professores.

A primeira aprendizagem foi entender que, pelo simples fato de terem aberto a porta da sala de aula a 'estranhos', as barreiras ainda não haviam sido ultrapassadas. Na verdade, se permitiram que o trabalho realizado em sala de aula fosse conhecido e trazido para fora, e não só isso, se tornasse conhecido pelos colegas, é porque admitiam e até mesmo desejavam discuti-lo para ser aperfeiçoado. No fundo, porém, era algo que os assustava, era uma forma de exposição de cada um diante dos outros e por certo a situação os incomodava.

Por esta razão, embora não tenham rejeitado o texto, tive que entender e abrir mão da minha intenção de, com o texto nas mãos, analisá-lo, discuti-lo e ressignificarmos a aula naquele momento.

Outra aprendizagem foi perceber que o texto funcionou como um pretexto forte para desencadear a reflexão sobre a prática. E, sem dúvida, foi preciso aceitar os caminhos tortuosos para visualizar a riqueza que a situação proporcionava para trabalhar a formação do educador e, conseqüentemente, influenciar mudanças no processo ensino-aprendizagem.

Por que no início o professor se esquivava de refletir sobre a própria prática? Por que tem medo de se expor?

"Nesta relação entre o sujeito que teme a situação ou o objeto do medo há ainda outro elemento componente que é o sentimento de insegurança do sujeito temeroso" (Freire, 1993). Por isso, no caso do professor, o medo de expor e falar sobre a prática só começa a se dissipar quando ele percebe que na situação criada para se refletir sobre a prática, ele e todos os outros são respeitados como sujeitos: quando percebe que refletir sobre a prática não significa ser criticado, ridicularizado e nem objeto de chacota, ao contrário, é o de criar a possibilidade de aprender mais, a partir da prática de uns e de todos.

Admitindo que muitos professores acabam se ancorando em práticas rotineiras e destituídas de sentido, porque não sabem como mudá-las ou porque não se sentem com liberdade para, o caminho da reflexão sobre a prática mostrou-se não só fértil, como, principalmente, desbloqueador do potencial de criatividade e curiosidade do professor.

Mas, o que é a reflexão? Em que consiste a reflexão sobre a prática?

"A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos ... A reflexão não é um conhecimento 'puro', mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital" (Gomez, 1992). Se a reflexão é imersão no mundo da experiência, disso deriva que, se os professores começarem a refletir sistematicamente sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão é um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação, certamente encontrarão no desenvolvimento da própria prática os detonadores para mudá-la.

Porém, a reflexão sobre a prática não pode se dar num vazio, não pode ser simples atividade de contar casos, quando feita no coletivo.

Neste trabalho de formação em foco foram definidas, previamente, as condições em que seria realizada a reflexão sobre a prática com os professores: o grupo, o coordenador do grupo, os encontros sistemáticos e o texto-síntese<sup>4</sup> de cada encontro para ser lido e discutido no encontro seguinte.

Como instrumento de registro e memória do grupo, o texto-síntese representou um papel fundamental: os professores logo perceberam que, no que falavam refletindo sobre a própria prática, havia muito conteúdo e que esse conteúdo foi se enriquecendo a cada encontro. Mais que isso, nos conteúdos revelados através da reflexão foram aparecendo entraves ao aperfeiçoamento do trabalho docente em sala de aula e os pontos onde se poderia aprofundar para alterar a prática de sala de aula.

Os textos-síntese revelaram a cada professor o seu próprio saber sobre o ensino e os saberes de uns e outros se articulando na constituição de um modo de pensar comum sobre a tarefa educativa. Em outras palavras, o grupo produziu os textos mas, ao mesmo tempo, os textos reproduziram o grupo e cada um dos participantes. Isso, sem dúvida foi gratificante para todos.

A reflexão sobre a prática e o seu registro sob a forma de um texto cria uma situação potencialmente forte para induzir professores para a mudança,

---

4. Estes textos-síntese encontram-se na dissertação de mestrado "Refletindo sobre a aula: descobrindo um caminho para a formação do educador na Escola Pública"

para a reformulação de modos de agir. E a explicação para isso pode ser o fato de que, a experiência de si no desvelamento da própria prática, desperta no professor a autoria de um trabalho.

Assim, a reflexão sobre a prática, ao permitir que o sujeito se descubra autor de um trabalho, de certa forma o tira do anonimato.

### A análise da prática

"O apoio do conhecimento à prática é precário, convertendo-se numa das causas que levam muitos professores a agir de acordo com as suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente através da socialização, mais do que com o suporte do saber especializado, de tipo pedagógico" (Sacristán, 1991).

Os professores, quase sempre, rejeitam a teoria, descredita dela ou, pelo menos, consideram que não lhes servem para enfrentar os inúmeros desafios que a prática lhes coloca continuamente no cotidiano da sala de aula.

Se a situação se apresenta assim, um primeiro desafio é buscar desvendar a dicotomia entre teoria e prática e perguntar sobre quem, na verdade, é que cria esta dicotomia: os professores na sua prática na educação básica ou os teóricos e os que tem poder de decisão sobre o funcionamento da escola?

Para desenvolver a análise, vou me apoiar em duas falas de professores, destacadas em dois momentos diferentes da formação do educador: a primeira surgiu em um HTP numa escola, quando eu ainda procurava constituir um grupo para desenvolver o projeto de formação; a segunda ocorreu num dos HTPs que integraram o trabalho de formação, objeto desta análise. São as seguintes:

*"Os alunos não querem saber de nada. Não chega a essa coisa aí de aprender."  
"O que a gente discute aqui é muito lindo, mas na hora que vamos para a sala de aula é muito diferente. É muito difícil trabalhar com os alunos em sala de aula e está ficando cada vez pior."*

Os dois depoimentos me fazem acreditar que o grande nó a ser desfeito está exatamente na questão da formação do educador e de como esta formação se dá ou tem se dado nos cursos regulares de formação do professor e na formação em serviço.

O trabalho de formação, no qual estou me baseando para desenvolver este relato, cria, sem dúvida alguma, uma situação propícia para a análise da prática, ou seja, a reflexão sobre a prática cria por si mesma a necessidade de desembutir da prática a teoria ou os fragmentos de teoria que a embasam. E se isso não for feito, o processo estanca, não avança e os professores perdem o interesse, se frustram.

Assim, "a prática de pensar a prática e de estudá-la leva à percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior, que de modo geral, envolve um novo conhecimento ... A prática de que se tem consciência exige e gesta a ciência dela. Daí que não se pode esquecer as relações entre a produção, a técnica indispensável e a ciência" (Freire, 1993).

Pode-se dizer que este é um momento de extrema importância na formação do educador. É o que permite o avanço sobre a própria prática, a ressignificação da prática; é o momento do 'acordar' do educador, dele descobrir por si mesmo que pode estar envolto em equívocos e em concepções que contradizem a sua própria visão de educação, ensino e aprendizagem. É o momento de refacção da prática.

Assim, a reflexão sobre a prática cria a necessidade da análise da prática, que é a apropriação da consciência do que se faz e da crítica do que se faz. Esta tomada de consciência da prática deixa o educador inquieto, criando-lhe alguns conflitos, por exemplo se dar conta de que para mudar a prática é preciso assumir novas tarefas, estudar, admitir que não pode esperar que lhe dêem tudo pronto, mas que a criação do novo depende do seu esforço pessoal junto com os outros, no coletivo da escola.

Neste ponto, o que se delineia como dificuldade não é mais o descrédito em relação à teoria, mas a relação com a teoria. A teoria supõe estudo, esforço e os professores de um modo geral não tem o hábito de estudar, talvez porque não tenham tempo (trabalho em várias escolas e quantidade excessiva de alunos) ou porque não conseguiram se libertar da representação que construíram quando alunos, o estudo como obrigação. Os professores, no grupo, sem explicitarem diretamente através da fala, em gestos e atitudes, quando se lhes sugeria leitura de algum texto, análise de algum material ou exploração de algum texto, era possível depreender, após o entusiasmo momentâneo, o abandono da atividade e a espera em receber pronto de alguém.

Trata-se de uma constatação inquietante porque, se os professores não estão familiarizados com o estudar ou não tem paciência e tempo para estudar, como podem ajudar e despertar nos alunos o gosto e a importância do estudar e despertar neles a iniciativa de estudar por si mesmos sem serem cobrados? Por outro lado, como é possível produzir avanços significativos na ação docente ao nível da sala de aula e da escola sem estudar, sem uma postura de permanente estudo, investigação? O que é estudar? Como e através de que se estuda?

"Enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um que-fazer crítico, criador, recriador, não importa que eu nele me engaje através da leitura de um texto que trata ou discute um certo conteúdo que me foi proposto pela escola ou se o realizo partindo de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, me conduz à leitura de textos que minha curiosidade e minha experiência intelectual me sugerem ou que me são sugeridos por outros" (Freire, 1993).

De qualquer forma, esta é uma questão onde, no grupo, não se pode avançar tanto quanto o desejado. Em parte por uma questão de tempo, mas de outra parte, porque esta é uma situação que precisa sair do grupo para ganhar forma no contexto de prática da escola como um todo. É preciso que se criem mecanismos de fato, para ser incorporada como atividade necessária para produzir alterações na prática docente.

### O individual e o coletivo na ação docente

Embora atualmente muito se fale e se proponha às escolas assumirem uma forma de gestão participativa, democrática, a instituição escolar ainda, "pela disposição dos locais, quis estabelecer uma ordem social e criar um certo tipo de relações sociais entre os alunos, os professores e os administradores. Na sala de aula o aluno permanece sob o olhar do docente; no corredor o olhar do administrador exerce-se sobre o docente ... Reforçada pela estandardização que prevalece na arquitetura escolar, a organização social, dentro dos estabelecimentos de ensino, baseia-se na distância entre os indivíduos que vivem no espaço escolar" (Postic, 1984).

Admitindo que a configuração do espaço escolar é esta mesma de que nos fala Marcel Postic, quando se desenvolve um trabalho de formação com profes-

sores, com certeza, através de diferentes sinalizações, a divisão e separação das pessoas no ambiente escolar e a conseqüente individualização do trabalho de cada uma vem à baila e se apresenta como um forte obstáculo a mudanças e transformações.

A escola, em relação aos professores, tem se caracterizado como um espaço, onde, em determinados dias da semana e em determinados horários, eles chegam, dirigem-se às salas de aula, dão suas aulas, no intervalo entre as aulas, vão até à sala dos professores e conversam rapidamente com algum ou alguns colegas; e, finda a jornada do dia, vão embora, muitas vezes para outras escolas. Em algumas vezes, participam de reuniões que, normalmente, assumem mais o caráter de comunicações e avisos, quando não são para discutir avaliações dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Como se pode ver, a própria escola cria a estrutura para o distanciamento entre os professores e a fragmentação do processo ensino-aprendizagem. E a simples criação de espaços, para os professores se encontrarem, discutirem e planejarem propostas de trabalho, não é suficiente. É preciso repensar a escola como um todo e neste repensar ver que lugar ocupa a constituição do coletivo nela.

O trabalho de formação do educador, que vimos relatando até aqui, como era de se esperar, no momento mesmo em que se analisava a prática, esta questão do trabalho isolado dos professores veio à tona e de uma forma muito exigente, "todo mundo vai ter que fazer, não pode um fazer e outro não"<sup>5</sup>.

A primeira observação que se pode tecer é a de que, num primeiro momento, os professores aceitam, ou melhor, se conformam com o isolamento a que têm que se submeter. A consciência da prática os faz perceberem-se integrantes de um coletivo, enxergarem a impossibilidade de um trabalho solitário, quando se deseja buscar e garantir um ensino de qualidade mais significativo para alunos e professores.

Assim "a percepção dos outros na interação supõe a elaboração de pontos de referência nos planos cognitivo e afetivo que são comuns aos sujeitos em relação" (Postic, 1984). O trabalho docente deve ser entendido como elaboração

---

5. Fala de uma professora num encontro do grupo no HTP, de 21/02/95.

individual que sai do coletivo e a ele retorna, para ganhar valorização e consistência. Estabelece-se, então, o elo indispensável entre o individual e o coletivo e a ação docente passa a ter outras referências.

O professor percebe que sua obrigação não é mais dar aulas, manter os alunos ocupados na saída de aula. O seu compromisso, e não sua obrigação, é com a formação dos alunos e esta não é uma tarefa que cada professor pode fazer a seu modo e do jeito que quer. É de responsabilidade do conjunto de educadores e, como parte do grupo de educadores, ele precisa assumir com seriedade o que lhe compete individualmente para o sucesso do trabalho coletivo.

As colocações feitas remetem às seguintes considerações: primeiro, a de que o professor acaba por descobrir por si mesmo a necessidade de se envolver num processo de formação permanente; em segundo lugar, descobre-se parte integrante de um coletivo cria a necessidade imperiosa da organização pessoal para não comprometer o coletivo, e, por último, aponta a insuficiência da formação do professor, se a estrutura e organização da escola não se alteram e se os outros educadores da escola não forem envolvidos num trabalho sistemático de formação do educador.

"... Se professores e alunos operam em condições adversas, faltando-lhes tempo para trabalhar coletivamente de uma forma crítica, ou se são algemados a regras que os enfraquecem, então essas condições técnicas e sociais de trabalho devem ser compreendidas e tratadas como parte da dinâmica da transformação e da luta" (Giroux, 1988).

### O ciclo da ação docente

Em consequência da formação a que têm de se submeter para se tornarem professores, e da prática que acumulam sem uma reflexão sistemática, avaliar/planejar/executar são atividades exercidas na maioria das vezes sem nenhum inter-relacionamento e apenas em determinados momentos bem pontualizados, sem se questionar o significado.

A experiência com o grupo no trabalho de formação revelou, no processo em que a reflexão e a análise da prática foram acontecendo, mais que a separação entre as ações de avaliar/planejar/executar, a constatação de uma situação caótica e ilusória.

Caótica por estar assentada em pressupostos sobre o que deveria ser o processo escolar, ou seja, uma linearidade perfeita e absoluta da 1ª à 8ª série; e ilusória porque, ao se recusarem a admitir o caos, o descompasso entre o ensinar e o aprender é praticamente ignorado e o trabalho escolar se converte num 'faz de conta'.

Na análise da prática com os professores tornou-se necessária, então, criar características de visibilidade ao caos e ilusão em que estavam submersos, ao mesmo tempo em que se iam apontando alternativas de superação. O que emergiu, então, com toda força foi a questão da avaliação e do planejamento.

"A avaliação da prática do professor se impõe por uma série de razões. A primeira faz parte da própria natureza da prática, de qualquer prática. Quero dizer o seguinte: simplesmente toda prática coloca a seus sujeitos, de um lado, sua programação, de outro sua avaliação permanente" (Freire, 1993).

O que quer dizer que, planejar (a programação), desenvolver a ação (a prática) e avaliar são ações interdependentes e complementares e que não se interrompem. No momento mesmo em que se avalia, já se está pensando/planejando o passo seguinte que ao ser dado é avaliado e ...

O que estamos chamando ciclo da ação docente é assim o encadeamento entre as ações de avaliar/planejar/executar e novamente avaliar e assim por diante. Uma vez explicitado o ciclo da ação docente, a reflexão e análise da prática se mostraram valiosas para desvelar o processo ensino-aprendizagem, na sala de aula e na escola. Aceitando-se que o próprio da ação docente é avaliar/planejar/executar ... , recuperou-se o movimento do ensinar e do aprender. Dito de outra forma, o que é próprio do processo ensino-aprendizagem é o movimento e a mudança provocados pelo exercício contínuo de avaliar/planejar/executar ... e não a repetição e a cristalização em modelos.

### A dialeticidade entre a aula e a formação do educador

A imagem que poderia mostrar a relação entre a formação do educador e a aula talvez pudesse ser a de um teatro de arena, os professores sentados em volta do palco redondo, onde pode ser vista a aula sendo encenada. É um teatro interativo e por isso é possível se congelarem as cenas: para discutir e refletir sobre elas, fazer alterações no cenário, na posição e movimentação dos atores em

cena, suprimir ou acrescentar falas ao texto ... Ao final da encenação, palco e platéia estão praticamente fundidos um no outro e a aula, que no início do espetáculo podia ser vista no palco, agora se ampliou por todo o teatro.

O recurso à imagem não só facilita como também ajuda na explicitação da relação, da lógica entre a aula e a formação do educador.

A aula em si mesma foi o primeiro foco pensado para desencadear o trabalho no HTP. A organização dos elementos para ressignificar a aula acabou mostrando a necessidade de alteração do foco. A formação do educador, por contingência da própria continuidade do trabalho, passou, assim, ao foco da reflexão daí para frente. Parecia que, à medida que se aprofundava na formação, o foco inicial fora se perdendo, mas na verdade o que acabou acontecendo foi que o próprio processo de formação trouxe de novo para o centro, a aula.

Por quê?

A aula é o espaço para onde acorrem os olhares, atenção, o trabalho de estudiosos e pesquisadores, como também o desejo e os sonhos dos que escolheram o magistério como profissão. A aula é o que está na ponta, é onde os alunos, sejam eles crianças/adolescentes/adultos vão interagir com os professores, na busca do conhecimento. A aula é o que mantém viva a tarefa educativa. É o que é mais visível.

É o que surge em primeiro plano. É a prática que revela a essência da educação formal. Não se pode deixar de pensar na aula.

A aula não existe sozinha, ela faz parte de um todo e ao se pretender ressignificá-la constatou-se uma dificuldade. Ao se mexer com a aula, tudo o que estava submerso veio à tona. Foi por isso que a formação se impôs à aula e depois a ela retornou.

Assim, o trabalho mostrou o outro lado da relação, ou seja, não dava para trabalhar a aula sem caminhar simultaneamente com a formação do educador e, em alguns momentos, até se distanciando mais em relação à aula. E, no processo, a formação do educador, ao se intensificar, exigiu um trabalho sobre a aula, ou melhor, criou a necessidade e mostrou o caminho para ressignificar a aula.

Só a formação pode dar ao educador a segurança, a confiança, a competência, a liberdade para transformar o espaço da sala de aula, fazendo da aula um lugar onde, na interação com os alunos, podem empreender a aventura de conhecer e se transformarem a si mesmos. Para dar continuidade ao processo de transformação, o educador precisa se inserir num processo de formação permanente. É pois, um movimento dialético.

O projeto de formação desenvolvido com os professores da escola pública, creio ter sido suficientemente forte como argumento em favor da reflexão. Neste sentido, voltando ao começo e refazendo a caminhada, a constatação é que asseguramos ao HTP um significado relevante e o caracterizamos como espaço de tempo produtivo, como espaço de formação do educador.

A relevância de que falo pode ser percebida através de muitos indicadores. Entre eles, destacam-se:

- A participação efetiva dos professores nos encontros, com um nível de discussão e reflexão constante e que foi crescendo a cada encontro. Em 1994, o número total de participantes era de 19 e em 1995, 15 professores. Em nossos encontros, a frequência esteve sempre em torno de 12 a 15 pessoas.
- A qualidade do conteúdo levantado nas discussões e reflexões, considerando-se a leitura dos primeiros textos-síntese e os últimos, é realmente admirável constatar o saber do grupo e como este saber foi se tornando mais pertinente e mais crítico.
- O aprofundamento das reflexões para pensar e decidir sobre alternativas, na prática docente e no cotidiano da escola.
- A constituição do próprio grupo, criando vínculos e compromissos mútuos.
- O entusiasmo com que alguns, principalmente, começaram a revelar os sonhos e os desejos por uma educação melhor.

O significado que construí do HTP é o de que constitui-se num espaço extremamente importante para o educador, para sua formação permanente e para buscar condições mais adequadas para um trabalho docente sério e comprometido. No entanto, precisa ser pensado e organizado com seriedade. Não pode ser deixado à improvisação ou para ser preenchido com as necessidades do momento.

Quanto à visão que os professores<sup>6</sup> construíram nesta experiência com o HTP, eles mesmos podem dizer:

---

6. Não houve seleção dos depoimentos. Todos os que foram entregues, quando finalizei o projeto de formação, estão registrados aqui.

*"Refleti e procurei transformar a minha prática, pensando mais no aluno, no que ele traz como experiência e no que podemos construir juntos. Estou procurando fazer um trabalho lado a lado com meus colegas e com os alunos, para ter um pouco mais de significado o que eles aprendem durante as aulas de matemática."* (M.C.M.B.P, professor de Matemática)

*"Nos dias de hoje, são poucas as vezes que os professores sentem-se motivados a criar ou melhorar seu trabalho em sala de aula; pois basta que o professor agüente os alunos em sala de aula e depois responda pela evasão, repetência, disciplina, não sei para quem e porque, que a educação está cumprida. Quando surge alguém propondo um trabalho que estimule a nossa criação, a resolução de problemas, aproveitamento do nosso trabalho, basta para os nossos ideais voltarem à tona e começarmos a sonhar novamente com a Educação. O seu trabalho foi um estímulo ao desenvolvimento do nosso potencial, melhorando o aproveitamento e o relacionamento com os alunos e com a sonhada educação que almejamos, para o desenvolvimento da cidadania. Mas isso parece que é apenas um sonho. Hoje!"* (R.M.B.S., professor de Biologia)

*"Discutindo os problemas de sala de aula nos sentimos menos sozinhos e abandonados, começamos a ver algumas saídas, ainda que parciais, para os problemas que enfrentamos, e crescemos profissionalmente e como seres humanos"* (M.H.M.F.M., professor de História)

*"Eu gosto muito de participar dos nossos encontros às 3<sup>as</sup> feiras. Por que? Bem, o que é conversado, discutido é super importante porque sempre haverá uma reflexão do conteúdo, por mais que alguém pareça estar 'viajando', com certeza algo ela abstrai dessas reuniões.*

*Para mim está sendo ótimo, tenho aprendido muito com você, com o que você coloca, suas observações, é como se eu voltasse 'para mim' ou seja, eu reflito muito e sempre algumas coisa eu aprendo.*

*Gostaria que você continuasse a vir. Já participei de HTP sem você — é muito vazia, não me serviu de nada — com você se discute verdadeiramente problemas e se consegue (se o professor quiser) resolvê-los também; de novo eu digo, você precisará estar presente, para o grupo crescer.*

*'Mil flores de plástico*

*Não fazem um deserto florescer*

*Mil rostos vazios*

*Não podem uma sala vazia preencher'* (Perls).

(S.M.M., professor de Psicologia)

*"Num determinado momento, apareceu aqui na escola um 'espelho', que num primeiro momento causou espanto e apreensão. Mas foi sendo assimilado e, dessa assimilação nasceu o querer, a discussão e a busca. Foi um processo simbiótico, mas, onde nós como um grupo em aprendizagem de grupo lucramos muito. Valeu."* (J.O.C.G., professor de Química)

*"Apesar de estar há pouco tempo neste colégio, fiquei surpresa com o 'material' humano existente aqui.*

*Constatei uma grande dose de idealismo e uma grande vontade de mudar o que aí existe. Pena que essa mentalidade não seja compartilhada pela maioria dos professores, o que, a meu ver, contribui para 'emperrar' toda e qualquer mudança necessária.*

*Além desse elo de ligação entre os professores, falta atuação de uma Direção mais dinâmica e participativa, e não tão omissa em relação aos problemas educacionais existentes.*

*As horas de HTP foram e são o que há de melhor na pseudo Escola-padrão. Escola-padrão de quê? Na existência dos mesmos e insolucionáveis problemas e das escolas comuns?*

*Não adianta a adoção de medidas 'novas impostas por interesses partidários: tem que haver uma verdadeira inovação, partindo-se da base, que é a escola, a sala de aula.'* (M.A.R.N., professor de Inglês)

## Bibliografia

- CADERNO REGIMENTO EM AÇÃO. São Paulo: SME, n.5, 1992.
- CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. Campinas: Papirus, 1992. 182p.
- FAUNDEZ, Antonio. O poder da participação. São Paulo: Cortez, 1994.
- FAZENDA, Ivani C.A. et al. Um desafio para a didática. São Paulo: Loyola, 1991. 75p.
- FILMUS, Daniel. Para qué sirve la escuela. Buenos Aires: Tesis Grupos/Editorial Norma, 1994.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 224p.
- FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. São Paulo: Olho D'água, 1993. 127p.
- \_\_\_\_\_. Extensão ou comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93p.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 184p.
- FURLANI, Lucia M. Teixeira. Autoridade do professor, meta, mito ou nada disso? São Paulo: Cortez, 1988. 78p.
- FUSARI, José Cerchi. O planejamento educacional e a prática dos educadores. ANDE, São Paulo, v.4, n.8, p.32-35, jun. 1984.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas

- na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.51-76.
- GARCIA, Olgaíre Gomes. Refletindo sobre a aula: descobrindo um caminho para a formação do educador na escola pública. 282p. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica/SP.
- GAOTTO, Maria Leonor Cunha. A intervenção do coordenador. São Paulo: Instituto Pichon-Rivière, s.d. (mimeo.)
- GIBAJA, Regina e. Estudiando el aula: el tiempo instructivo. Buenos Aires: AIQUEI, 1993.
- GIFFONI, Vera Lúcia. Comunicação. São Paulo: Instituto Pichon-Rivière, s.d. (mimeo.)
- GIROUX, Henri. Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez, 1988. 104p.
- INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE DE SÃO PAULO. O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière. Petrópolis, Vozes, 1989. 80p.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MENDES, Glória Maria S. O desejo de conhecer e o conhecer do desejo: mitos de quem ensina e de quem aprende. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 80p.
- MORAIS, Regis (Org.). Sala de aula: que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1988. 136p.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994. 154p.
- NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 152p.
- \_\_\_\_\_. (Org.). Vidas de professores. Porto: Ed. Porto, 1992. 214p.
- \_\_\_\_\_. (Org.). Profissão professor. Porto, Ed. Porto, 1991.
- PÉREZ GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.93-114.
- PICHON-RIVIÈRE, E. O processo grupal. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 181p.
- PIMENTEL, Maria da Glória. O professor em construção. Campinas: Papirus, 1993. 95p.
- POSTIC, Marcel. A relação pedagógica. Trad. de João Nunes Torráo. Coimbra: Coimbra Ed., 1984.
- RIOS, Terezinha Azeredo. Ética e competência. São Paulo: Cortez, 1994. 86p.
- SÃO PAULO (cidade) Secretaria da Educação. Regimento comum das escolas municipais de São Paulo. São Paulo: SME, 1992. 46p.
- \_\_\_\_\_. Movimento de reorientação curricular: caderno visão da área. São Paulo: SME, 1991.
- \_\_\_\_\_. Problematização da escola: a visão dos educandos. São Paulo: SME, 1991. 30p.
- \_\_\_\_\_. Uma revisão da formação do educador. São Paulo: SME, 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994. 258p.
- SOARES, Magda Becker. Metamemórias: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991. 124p.
- TORRES, Rosa Maria. Que (e como) é necessário aprender? Trad. de Talia Bugel. Campinas: Papirus, 1994. 158p.

*Abstracts: Report of an educator's building up experience, centered in the reflection of the academician's practice developed in a state public school network of the São Paulo city. The project participants were teachers of 1st and 2nd grades of the night period and it was carried out during the PWT (Pedagogical Working Time). The task in the PWT meetings was the resignification of the LESSON with the teachers themselves and in this process the job of building up the educator happened in such a way to permit that the following categories were distinguished and deepened: the educator-subject, the practice reflection, the practice analysis, the individual and collective in the academician's action, the academician's action cycle, the dialectician relationship between the LESSON and the EDUCATOR'S BUILDING UP.*

*Keywords: Educator building up; Teachers development.*

*(Recebido para publicação em 17.12.96  
e liberado em 10.03.97)*