

Formação contínua em situações de trabalho: o projeto como atividade

Elaine Sampaio Araújo
Manoel Oriosvaldo de Moura
Rosa Maria de Camargo
Sílvia Carvalho Araujo Tavares

Como citar: ARAÚJO, E. S.; MOURA, M. O.; CAMARGO, R. M.; TAVARES, S. C. A. Formação contínua em situações de trabalho: o projeto como atividade. *In:* ABDALLA, M. F. B.; FERREIRA, M. C. C.; LEITE, S. A. S. (org.). **Percursos e perspectivas na formação de professores das séries iniciais**. Marília: Oficina Universitária, 2007. p. 3-16. DOI:
<https://doi.org/10.36311/2007.978-85-60810-01-7.p3-16>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Formação contínua em situações de trabalho: o projeto como atividade

Manoel Oriosvaldo de MOURA¹
Elaine Sampaio ARAUJO²
Rosa Maria de CAMARGO³
Sílvia Carvalho Araujo TAVARES⁴

DE ONDE FALAMOS

Este texto parte de experiências de pesquisa-ação desenvolvidas e/ou acompanhadas pelos autores, que tiveram lugar em estabelecimentos de ensino público da rede municipal e estadual de São Paulo. Num dos casos, a pesquisa-ação deu-se entre um grupo de quinze professoras que trabalhavam na Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I) “Dolores Duran”, de São Paulo, no período de 1999-2000, com suporte de uma das autoras. Esta pesquisa-ação, conformada em um projeto pedagógico que teve por título “Quando Brincar é Aprender... Matemática”, tinha como objetivo elaborar atividades de ensino ligadas à Matemática para crianças de 4 a 6 anos.

No outro caso, uma articulação interinstitucional – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), e Centro Específico

¹ Professor Titular da Faculdade de Educação da USP - Departamento de Metodologia do Ensino - . Professor de Metodologia do Ensino de Matemática no curso de graduação em Pedagogia da USP; docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação da instituição. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica da Faculdade de Educação da USP - GEPAPe.

² Historiadora, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora de Metodologia do Ensino de Matemática no curso de graduação em Pedagogia da USP - campus Ribeirão Preto. Pesquisadora do GEPAPe.

³ Bacharel em Matemática pela PUCSP e Mestre em Educação pela FEUSP. Professora das redes pública e particular de ensino do Estado de São Paulo. Integrante do GEPAPe.

⁴ Pedagoga e Mestre em Educação pela FEUSP. Professora dos cursos de Pedagogia da Universidade Bandeirante de São Paulo e Faculdades Montessori de Educação e Cultura. Professora da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Integrante do GEPAPe.

de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) “Ayres de Moura” - conformou um projeto de pesquisa-ação colaborativa chamado “Qualificação do Ensino Público e Formação de Professores”, no período de 1996 a 2000, com a participação de 24 professores ligados à formação docente no ensino médio, 4 pesquisadores da Universidade de São Paulo, 4 estagiários e 5 estudantes de graduação e pós-graduação. (PIMENTA, 1996). Para a operacionalização deste projeto, o grupo de professores e pesquisadores subdividiu-se em 4 subgrupos, dedicados a áreas de conhecimento diferentes. Abordaremos o trabalho de um destes, o *Subgrupo de Matemática*, formado por um professor da Universidade, três professoras da escola e, posteriormente, uma mestranda da USP. A pesquisa desenvolvida por este grupo de Matemática também teve como estratégia de trabalho a elaboração e discussão de atividades orientadoras de ensino em matemática. O pressuposto que orientou ambos os trabalhos fundamenta-se na compreensão de que o processo de elaboração e discussão do que chamamos “atividade orientadora de ensino” (MOURA, 1996) constitui-se como uma situação privilegiada de formação dos professores.

A ATIVIDADE

O sentido que atribuímos ao conceito de *atividade* parte das considerações de Leontiev (1988) e Moura (1996; 1998; 2000). Como expoente da psicologia histórico-cultural, desenvolvida, sobretudo, na União Soviética, a partir dos anos 1920, e que teve como autor mais difundido L. Vygotsky, Leontiev fundou seus trabalhos em psicologia na compreensão materialista dialética, que “relaciona sujeito e objeto na base real em que eles são unificados na história” (KOPNIN, 1978, p. 51). Assim, a atividade histórica do homem inclui o processo de pensamento, mas não se restringe a ele. O processo de pensamento é determinado pela ação humana. Em decorrência, estudar o processo de pensamento supõe, necessariamente, percebê-lo no movimento de sua constituição, marcado pelas condições concretas nas quais os homens vivem, produzem e interagem.

Leontiev não considera todos os processos de interação entre o homem e o mundo como *atividade*. Ele distingue sob este conceito apenas aqueles processos desencadeados por uma necessidade assumida pelo sujeito, que vai constituir o motivo. Na atividade os processos interativos entre homem-mundo são perpassados por uma real necessidade, possibilitando ao sujeito perceber e atribuir significado, sob a influência determinante das condições históricas concretas. É essa atividade que constrói conhecimento.

No conceito de *atividade* de Leontiev, o caráter psicológico do processo coincide com o motivo que levou o sujeito a executar

determinada ação. Para um processo ser considerado atividade, o motivo que o movimenta precisa coincidir com o objetivo. No entanto, a discriminação do objetivo tem a função de desmembrar funções fundidas no motivo, permitindo que se estruturam ações e operações que, embora coordenadas pelo “objeto, direção e resultado da atividade da qual eles fazem parte” (LEONTIEV, 1983, p.68), caracterizam-se por ter um fim intermediário ao objetivo estabelecido na atividade. No exemplo de uma necessidade como a fome, o motivo poderia ser designado como “saciar a fome”. Um objetivo decorrente poderia ser, a depender da situação, caçar um animal ou preparar um almoço. No segundo caso, a depender das condições desta preparação, pode-se ter que providenciar o gás para o cozimento - uma ação que diretamente não saciará a fome, mas constituirá um passo necessário para que o objetivo seja alcançado - .É a situação concreta que determinará através de quais estruturas de operações será realizada a ação que visa atingir o objetivo.

Moura, ao propor a atividade - a exemplo de Leontiev - como fonte de produção de conhecimento, tece as principais características que a compõem:

Em primeiro lugar, ela precisa ser do sujeito. Isto é, deve provocar no sujeito uma necessidade de solucionar algum problema. Ou, melhor ainda: ter sua nascente numa necessidade. Esta, por sua vez, só aparece diante de um problema que precisa ser resolvido e para cuja solução exige uma estratégia de ação. (MOURA, 2000, p.34)

Desse modo, considerando o conceito de *atividade*, este autor defende, como núcleo da ação docente, a atividade orientadora de ensino. Ao entrar em atividade, relacionando-se com seu contexto de trabalho e respondendo a uma necessidade para cuja satisfação foram traçados objetivos, o professor desencadeia seu processo de formação. Nessa perspectiva, a atividade de ensino é percebida como núcleo da ação educativa: forma o professor, forma o aluno e ambos constroem o conhecimento.

A partir do conceito de *atividade*, depreende-se que a aprendizagem não se dá pela simples exposição a novas informações. Assim, também, a profissionalidade como qualidade profissional, como nova qualidade de conhecimento, não se dá por acúmulo de informações. Compreendida como processo, a formação docente dinamiza-se quando tem como elemento desencadeador e articulador um projeto que vise, igualmente, a autonomia do professor e a do aluno e que tenha como princípio a compreensão de que é preciso formar-se para formar.

Por defendermos o projeto como um dispositivo de formação (CORREIA, 1997), ou como meio para gerar e gerir transformações/construções em termos práticos e conceituais nos sujeitos e nas instituições, apresentamos, a seguir, a compreensão acerca do conceito de projeto como atividade e do alcance que lhe atribuímos no âmbito escolar, como (des)encadeador de uma escola que aprende e se desenvolve.

O PROJETO COMO ATIVIDADE

O dispositivo [de formação] não é apenas uma instância de mediação das relações formador/formando ou equipa de formadores/grupo de formandos, mas uma instância de auto-mediação: mediação do formando com o seu mundo subjectivo, mediador do grupo de formação com as suas subjectividades, mediador do grupo com um projecto de acção através do qual ele se exteriorizou. (CORREIA, 1997)

Temos assistido, a partir da década de noventa, a uma avalanche teórica sobre projeto. Diferentes autores (BOUTINET, 1990; RIOS, 1992; ALARCÃO, 1993; VELHO, 1994) têm dado especial atenção a esse tema, seja retomando os pensamentos teóricos de Dewey ou Kilpatrick, seja apontando novos referenciais. A manifestação desse movimento nas escolas pôde ser percebida por meio dos projetos pedagógicos e/ou projetos de trabalho. Embora o termo projeto pedagógico – que no nosso entender contempla, inevitavelmente, a dimensão política – sempre tenha estado no cenário escolar, na última década, apresentou um visível destaque, o que não significa que tenha sido devidamente compreendido.

Segundo Boutinet (1990), ao colocarmos em pauta a terminologia *projeto*, além de explicitarmos o entendimento devido, qualificando a que projeto nos referimos, há a necessidade de superarmos desafios, que ele nomeia de derivações patológicas próprias do termo projeto. Boutinet reconhece sete tipos de derivações. Para nosso trabalho, destacaremos algumas que dizem mais diretamente respeito aos vícios depreendidos de uma utilização ingênua do termo “projeto” na escola. São elas: a *fuga para o inexistente*, que traduz uma tendência a suceder projetos efêmeros uns após outros; o *mimetismo*, projeto feito de cópia, em que não existe uma necessidade assumida e, portanto, não há atividade; a *obsessão tecnicista*, que confere mais importância aos meios esboçados para realização dos projetos que à revisão de seus objetivos; a *submissão tecnológica*, que não tolera desvios entre o projeto concebido e o realizado, e, por fim, a *derivação utópica*, que afasta o projeto de sua função reguladora da ação em direção a um discurso ideológico abstrato.

Poderíamos traduzir essas derivações em diversas interrogações que normalmente sondam nossas instituições. Como convergir interesses de ordem pessoal e coletiva? Como escapar de um subjetivismo ingênuo sem cair em um objetivismo limitante e limitado? Como garantir a convivência do eu e do outro, sem exclusões? É possível o desenvolvimento de um projeto que não incorra nas armadilhas de que nos alerta Boutinet? O próprio autor, ao apontar para os equívocos associados ao termo, não destitui em nenhum momento o seu potencial articulador das ações humanas. Pelo contrário, ressalta a psicologia da ação a ele vinculada, que deve ser compreendida

[...] sobre uma outra vertente epistemológica, aquela que, por um lado, submete as determinantes da história pessoal à possibilidade, para o actor desta história, de pensar a sua orientação ou a sua reorientação e, por outro lado, subordina o tratamento estrutural das informações para a utilização sequencial em vista de fins identificados. (BOUTINET, 1990, p.14)

Esta possibilidade de o ator do projeto reorientar sua história e o papel decisivo dado à utilização das informações obtidas (intencionalidade na busca do conhecimento), referidos por Boutinet, aproximam a concepção de *projeto* à de *atividade* conforme Leontiev. Assim, consideramos que apenas quando o projeto é compreendido na dimensão de atividade, os desafios a ele relacionados aparecem em menor escala e têm mais possibilidades de serem superados.

Desta forma, e priorizando o conteúdo formativo associado ao projeto concebido como atividade, levantamos quais seriam as necessidades a serem supridas pelo estabelecimento de um projeto no contexto escolar.

O sentido de um projeto no campo da formação diz respeito aos princípios que defendemos sobre o conceito de formação e que um projeto congrega: a *natureza processual*, a *convergência das dimensões pessoais e coletivas* e a *intencionalidade educativa*. Essa é a razão pela qual defendemos o projeto como possibilidade no campo epistemológico e pragmático de formação, e que nos permite, ao analisarmos os sujeitos e seus projetos, apreendermos o objeto em seu movimento.

O PROJETO COMO ORGANIZADOR DAS AÇÕES NA ATIVIDADE ESCOLAR

Consideramos a escola como espaço privilegiado de formação do professor porque é nesse espaço de exercício da profissão que surgem as suas reais necessidades de desenvolvimento. Assumir que há necessidades de desenvolvimento profissional só detectadas e passíveis de encaminhamento na escola implica em considerá-la como instituição responsável pela formação dos seus profissionais e, por extensão, de

todos os sujeitos que nela interagem. A formação na escola permite que seus diferentes atores intercambiem, como pessoas e participantes de grupos profissionais e ideológicos, suas histórias, suas culturas, suas necessidades, desejos, intenções e crenças. Uma escola constitui um grupo diferenciado e com vida própria, que tem autonomia de ação, ainda que sempre relativa (SACRISTÁN, 1999). É na vivência da complexidade destas interações que se faz possível materializar o contexto da escola como um ambiente de aprendizagem. As necessidades apresentadas neste contexto constituem-se potencialmente como desencadeadoras de ações, que, articuladas por um projeto, permite concebê-lo como atividade. A seguir, apresentaremos a dimensão do *projeto como atividade* nos projetos de pesquisa em questão.

O grupo de matemática do Projeto “Qualificação do Ensino Público e Formação de Professores” tinha na sua configuração três professores/as com formação inicial em Matemática e uma pedagoga; esta, no entanto, lecionava uma disciplina de Conteúdos Metodológicos na área de Matemática. Eram elementos comuns a área de conhecimento e o objeto de trabalho: a formação de futuros professores. Como condicionantes do contexto, lidavam com os mesmos alunos e eram regulados por um mesmo sistema. Estes elementos comuns e seus condicionantes possibilitaram a formulação inicial de um problema: as dificuldades do trabalho com os alunos em sala, desmotivação e descompromisso, que suscitavam insatisfação dos professores com o próprio trabalho desenvolvido. Com isso questionava-se a qualidade do profissional que o CEFAM vinha colocando no mercado de trabalho. Daí, a identificação de uma necessidade comum: *compreender como se dá o processo de formação do professor*.

O surgimento do projeto “Quando brincar é aprender... matemática”, da EMEI “Dolores Duran”, foi justificado pela necessidade de um aprofundamento teórico-prático em matemática, na perspectiva de uma formação contínua do professor. Essa necessidade foi reconhecida pelo grupo após a vivência de um projeto relacionado com uma proposta de brinquedoteca, na qual se evidenciaram os equívocos de ensino e aprendizagem nessa área de conhecimento e a dificuldade em desenvolver o trabalho pedagógico dentro de uma perspectiva lúdica. Firmava-se uma necessidade coletiva: aprender matemática para poder ensinar.

Assim, para colocar o coletivo em movimento de busca coordenada da solução de problemas, é preciso um agente articulador que objetive as intenções deste coletivo, fazendo com que este assuma uma intencionalidade educativa. Estas intenções objetivadas irão satisfazer à necessidade assumida como comum. Consideramos que o projeto tomado como atividade assume o papel desse agente articulador.

Impulsionados por motivos pessoais, os professores explicitam e negociam no grupo, através do projeto, sua intencionalidade educativa. Estabelecem, então, os objetivos - modos pelos quais a satisfação da necessidade vai sendo definida/almejada - a alcançar. Entendemos, a partir daí, existir um elemento comum entre a *atividade* e a metodologia de pesquisa-ação. Se considerarmos que uma das principais finalidades da pesquisa-ação consiste em dar aos seus participantes “os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora” (THIOLLENT, 2000, p. 8), identificamos a maneira como se constitui a explicitação dos objetivos da atividade na organização em forma de pesquisa-ação.

Distintas entre si, a atividade e a pesquisa-ação se complementam. Ambas colocam o grupo em movimento. A *atividade* organiza o contexto ao articular os sujeitos e eleger uma necessidade comum. Os procedimentos da pesquisa-ação permitem que os objetivos da atividade não sejam perdidos de vista pelos participantes no desenvolvimento das ações: é necessária contínua intervenção no sistema pesquisado - o contexto -; é uma condição de base o envolvimento dos sujeitos da pesquisa na mesma, pelo qual os sujeitos implicam-se, dando-se a conhecer; e, por fim, espera-se a ocorrência de mudanças da ação orientadas pela reflexão.

É por meio da atividade que se torna possível atingir os objetivos da pesquisa-ação: resolver um problema prático; ter acesso a informações que por outros meios não se poderiam obter; produzir conhecimento novo. A busca da realização desses objetivos pelo coletivo possibilita uma melhor compreensão do cenário escolar e confere a cada professor capacidade de ampliar os significados que ele atribui ao movimento da atividade. Estar em movimento de pesquisa-ação, estar em atividade colaborativa aproxima, cria laços, vínculos, e faz com que os sujeitos reflitam sobre a prática, submetam-se responsabilmente a críticas e, a partir delas, construam o novo.

O grupo assume, então, características de uma *oficina de saberes* em que vários profissionais procuram desenvolver seu trabalho. Nela, o problema é discutido à exaustão e, então, se torna possível traduzir em objetivos concretos a síntese das intenções coletivas. Para uma melhor compreensão, voltemos ao trabalho dos dois grupos de pesquisa. O grupo do CEFAM, através de reuniões sistemáticas, define como objetivos de sua *atividade*: melhorar o nível de formação do formador; buscar a interdisciplinaridade; melhorar o nível de formação do futuro professor; melhorar o nível das aulas das séries iniciais do ensino fundamental; analisar e compreender o processo de aquisição do conhecimento (MOURA, 2000). O Grupo da EMEL, também, por meio

de encontros semanais, estabelece como objetivos de sua *atividade*: o aprofundamento teórico-prático em matemática; perceber a complexidade do sistema de numeração indo-arábico; definir conceitos matemáticos; problematizar as intervenções do professor em sala de aula; exercitar a prática do registro; sistematizar um currículo de matemática para Educação Infantil e melhorar a qualidade da prática docente.

Se tomarmos o *projeto* como *atividade*, verificaremos no seu desenvolvimento, em ambos os casos, que serão planejadas ações, cada uma das quais passível de tornar-se ela mesma uma atividade, a depender dos significados que se pode ir atribuindo a ela no seu desenvolvimento. O coletivo assume uma identidade comum no projeto, no entanto, como estratégia de ação, ele se reorganiza em pequenos grupos delineados pela afinidade de seus elementos, sejam elas de área, turma, crenças etc., e deste com o objeto da ação particular de que se encarregam. É, nesse coletivo menor que, através da mobilização de conhecimentos e motivos em vista de um objetivo, torna-se possível alcançar os objetivos do coletivo maior. No interior do sistema formado pelo projeto-atividade, unificados no objetivo definido em comum, o coletivo, estrategicamente, desencadeia uma série de ações planejadas. É dentro dessas ações que observamos as diferentes operações necessárias para concretizar os objetivos propostos.

Investigar em colaboração e produzir este novo conhecimento contextualizado pelo projeto aprofunda a construção da identidade da escola como coletivo.

OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NO INTERIOR DO PROJETO COMO ATIVIDADE

Podemos abordar os processos de formação no interior do projeto na configuração estabelecida por Nóvoa (1993), enfocando as dimensões pessoais e o desenvolvimento da pessoa do professor, e também a constituição da dimensão coletiva da escola e a produção da profissão docente e do desenvolvimento organizacional.

Na primeira das dimensões apontadas, verificamos que se um projeto colaborativo possui como particularidade a natureza coletiva, tem também uma natureza singular, à medida que cada um participa de um modo diferente. A dimensão coletiva não implica a vivência homogênea de todos os envolvidos. (VELHO, 1994). A participação no projeto exige entrega, cumplicidade, confiança e respeito pelo trabalho do outro, ao mesmo tempo, que expõe as fragilidades dos diferentes sujeitos. Ao longo do projeto, a vida do professor se desenvolve uma vez que ele entre em contato com a prática educativa (SACRISTÁN, 1999) do outro. Ao compartilharem seus processos de decisão, seus

motivos e suas produções, os professores aproximam-se, empaticamente, uns dos outros, descobrindo semelhanças no agir, no pensar e no fazer. Com isso, criam-se laços de dimensão pessoal. O outro se torna importante na mesma proporção que ele se torna importante para um outro, e, então, ele se sente valorizado e aprende a valorizar. Com isso, temos um crescimento que é pessoal e que, verificamos, interfere de maneira contundente em sua atuação profissional.

Quanto à dimensão coletiva da prática, percebemos que um projeto coletivo no âmbito da escola é mais que a soma de vários projetos individuais. É um projeto que tem um objetivo comum específico: a melhoria da qualidade do processo de ensino. A concretização desse objetivo pode tomar diferentes formas e envolver diferentes segmentos do campo escolar e, nesse sentido, passa necessariamente, como vimos, pelos projetos individuais que, segundo Velho, “sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim a partir de “premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos” (VELHO, 1994, p.46). A instituição escolar configura-se como um universo próprio do projeto pedagógico, que, por sua vez, mobiliza estratégias de pesquisa-ação e processos de formação.

A interação entre estes projetos individuais num campo de possibilidades definido pelo universo da escola possibilita ainda que se produza a *profissão docente*. As práticas educativas de um professor não são vazias de fundamentação teórica. No entanto, não é raro encontrarmos professores dizendo que “na prática, a teoria é outra”. Esta fala nos revela um embotamento do processo de progressiva conscientização sobre os pressupostos da própria prática educativa - caminho para o desenvolvimento profissional do professor, segundo Sacristán (1995) -, mas também a necessidade de aproximação dos conteúdos da formação às necessidades desta prática. Um projeto, tomado como atividade, no qual os objetivos acordados coletivamente coincidam com os motivos pessoais e encaminhem resposta à necessidade coletiva, suscita no grupo a necessidade de novas leituras, de reuniões sistemáticas de estudo e de operacionalização das suas ações, possibilitando aos sujeitos envolvidos a produção de conhecimentos sobre e para o contexto, dando acesso a informações novas, dificilmente alcançáveis de outra forma.

Este aprendizado mediante a análise das práticas não se dá sem que se estabeleçam momentos de confusão, nos quais há um confronto entre o processo de elaboração individual e as intervenções dos demais agentes da formação, entre a insatisfação com os produtos anteriores e a insuficiência de elaboração para alcançar uma nova síntese. Isso aflige o professor no exercício de seu trabalho, no qual são cobradas

cotidianamente certas que o tempo da formação torna provisórias. Como salienta Correia:

A desejável aproximação entre os contextos de formação e os contextos de trabalho não pode [...] ser pensada segundo o registo da adaptabilidade. Ela é uma aproximação crítica, funcionalmente “desadaptada” às relações instituídas de trabalho, preocupada com a requalificação dos colectivos de trabalho; a formação é, em suma, um agente catalisador das trocas entre as diferentes “linguagens do trabalho”, um catalisador das potencialidades formantes do exercício do trabalho, exercendo simultaneamente uma permanente vigilância crítica sobre a organização, sobre as tendências que tendem a desqualificá-la. (CORREIA, 1997, p. 32)

Esta desadaptabilidade instaurada pelo processo de formação gera instabilidade tanto na motivação dos participantes deste processo quanto na organização institucional e nas relações de trabalho por ela sedimentadas. Daí, a necessidade de uma formação de base reflexiva (SCHÖN, 1993), gestora da incerteza relacionada à profissão do professor, seja ela em cursos de formação inicial, seja no decorrer do processo da formação tomada como um *continuum*, dentro da qual defendemos o projeto como dispositivo de formação. Gradativamente e longe de uma homogeneidade, os diferentes sujeitos vão aumentando sua capacidade de definir e enfrentar os problemas do contexto escolar.

A produção do contexto escolar como um espaço de trabalho e formação - como organização aprendente - implica, conforme indicamos acima, a instauração de uma disponibilidade para o questionamento e a mudança da organização do trabalho e das relações de trabalho, de forma que se crie na organização uma competência nova para resolver criativamente seus problemas, antecipando soluções. (BOLÍVAR, 1997). Este mesmo autor aponta dois processos dominantes para que uma organização construa o seu conhecimento: a constituição de uma memória organizacional - ou “memória coletiva institucional” - mediante processos como a sistematização e socialização dos projetos já realizados, história e memória da instituição; e a aprendizagem através da prática de projetos.

Nas pesquisas empreendidas, pudemos constatar que esta mudança organizacional tem impacto em várias esferas: na utilização do espaço físico - onde se modifica a distribuição e apropriação dos espaços, surgindo laboratórios pedagógicos, salas de reunião etc. - ; nos procedimentos administrativos, através de mudanças de horário em função das necessidades do projeto, aumento da participação efetiva da comunidade escolar - especialmente professores e alunos - em instâncias de decisão institucional, como o conselho de escola entre outros); na formação de novas lideranças informais e formais, resultado

do processo de valorização dos saberes experiências e da própria formação empreendida pelo projeto. Registramos que esta mudança organizacional, para converter-se realmente em apropriação pela organização da aprendizagem empreendida no processo, exige também uma predisposição para a aprendizagem por parte do macro-sistema regulador, como Diretorias de Ensino, Supervisão Escolar e, de forma mais direta, a Direção e Coordenação da escola. Infelizmente, o nível de democratização, transparência e compromisso público das relações entre estes diferentes agentes refletem, de forma geral, o precário nível de democratização das relações de poder no sistema político, em que vivemos, o que reduz significativamente a permanência e evolução dos resultados de processos de formação no nível organizacional.

O PROJETO DE FORMAÇÃO COMO VIVÊNCIA DA CONDIÇÃO HUMANA

A defesa da permanente atualização de um projeto como constitutiva e constituinte de uma escola reflexiva – espaço social composto por homens de ação que são aqueles que sempre dependem de seus semelhantes –, repousa na crença de que o desenvolvimento docente pode ser gerado e gerido a partir de um projeto que, ao reconhecer “que os homens, e não o Homem, vivem na terra e habitam o mundo”, estabelece como princípio a pluralidade como condição da ação humana. (ARENDDT, 1999, p.15). Com efeito, o projeto configura-se como meio e fim para que essa condição humana seja vivenciada plenamente na esfera da escola.

Por isso, defendemos uma escola reflexiva na qual o desenvolvimento profissional seja um processo de formação prioritariamente em local de trabalho, a partir do reconhecimento de necessidades assumidas coletivamente, da identificação dos problemas, da definição das áreas de conhecimento abordadas, do estabelecimento de procedimentos a seguir, da intensa interação com os pares, do permanente movimento de prática reflexiva, por meio de instrumentos próprios a isso. Esse entendimento de projeto está assentado em quatro pilares que o sustentam, mas também são sustentados por ele: **audácia**, **autonomia**, **autoria** e **ação**.

O projeto pedagógico produz e é produzido pela audácia, no sentido de ousadia, de coragem que permite resistir, enfrentar com firmeza, avançar na busca do desejado. Mas não é uma busca desenfreada e desorientada. A audácia solicita previsão de ações para bem agir e se opõe ao imobilismo, sendo o impulso inicial que permanece ao longo do projeto.

A dimensão autônoma do projeto revela-se pelo rigor de participação e decisão demonstrado pelos envolvidos. A maneira como

cada um assume o projeto é a manifestação da decisão pessoal e resultado da compreensão de igualdade e diferença presentes no conceito de pluralidade (ARENDT, 1999). Se há um agir para si, há também um agir para os outros, com os outros, que envolve capacidade de escolha. Um projeto pedagógico não pode ser pensado por uns e executado por outros. A participação efetiva e ativa em todos os momentos que envolvem o projeto é que garante o sentido de autoria. Perceber-se proprietário de um projeto implica responsabilidade, compromisso e domínio do processo e do produto.

A ação, própria do ser humano, como possibilidade de inclusão no campo da mundanidade, tem como prerrogativa a interação com outros (ARENDT, 1999). É pela ação que nos damos a conhecer, a ação revela a identidade de seu autor, sua maneira de compreender o mundo (SACRISTÁN, 1999). É pela ação que podemos, segundo Arendt, esperar do homem o inesperado, a realização do que nem sempre seria provável. A ação porque humaniza, dinamiza o projeto e, porque dinamiza, humaniza.

São esses quatro pilares que configuram o projeto como *atividade*, no sentido que temos defendido anteriormente. Quando conseguimos congregarmos no projeto as perspectivas apontadas, aproximamo-nos da idéia do projeto como atividade, ou seja, um projeto dos sujeitos, a partir das necessidades deles e que solicita um plano de ação coordenado e mediado pelos diferentes segmentos envolvidos. Um projeto que revela a profissionalização como um processo de humanização.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formar-se para formar. *Aprender*, Portalegre: Portugal, n. 15, p. 19-25, 1993.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo; posfácio de Celso Lafer. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- BOLÍVAR, A. A escola como organização que aprende. In: Canário, R. (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Lisboa: Porto, 1997. (Ciências da Educação).
- BOUTINET, J. P. *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990. (Coleção Epistemologia e Sociedade).
- CORREIA, J.A. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: Canário, R. (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Lisboa : Porto, 1997. (Ciências da Educação).
- KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (Perspectivas do Homem, v. 123).

LEONTIEV, A. *Actividad, consciencia, personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*, n. 12, p. 29-43, 1996.

_____. A educação escolar como atividade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9. *Anais... Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula*. Águas de Lindóia : FEUSP, 1998.

_____. *O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública*. 2000. Tese (Livre Docência)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1993. (Temas de Educação, 3).

PIMENTA, S.G. (Coord.). *Projeto de pesquisa: qualificação do ensino público e formação de professores*. São Paulo: FEUSP, 1996.

RIOS, T. A. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. *Idéias*. São Paulo: FDE, n. 15, p. 73-77, 1992.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto, 1995. (Ciências da Educação).

_____. *Poderes instáveis em educação*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote ; Instituto de Inovação Educacional, 1993. (Temas de Educação, 3).

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2000.

VELHO, G. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.