
ERRATA

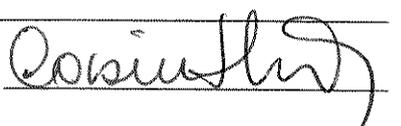
Onde se lê	leia-se	pág.	parágrafo	linha
Constitui	Nesse trajeto, configura-se	20	1º	11
Meneghele	Meneghello	28	inicial	1
PRN	[eliminar]	52	3º	2
História do Brasil pela PUC/RS	Ciência Política pela UFRGS/RS	52	nota nº 14	2
Neto	Netto	54	2º	9
chamava	chamavam	56	nota nº 15	9
viemos a chamar	viemos chamar	75	1º	5
eles	ele	75	1º	10
fazia	faria	76	2º	7
apesar de se manter-se	apesar de se manter	81	2º	1
menção dessa	menção a essa	102	1º	4
mesmo que	mesmo que provisória,	148	1º	6
tudo precisa (e precisa)	tudo precisa	164	3º	6
(1994, p. 354)	(Heller, 1994, p. 354)	170	3º	12
Para ela,	Para Heller,	171	1º	1
impunha	impunha-se	190	1º	1
encaminhada	encaminha	191	2º	2
seu	seus	247	inicial	1
divisão	decisão	247	inicial	2

Adriana Dickel

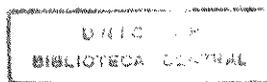
**O ESFORÇO COLETIVO DE REAPROPRIAÇÃO
DO TRABALHO DOCENTE NA
TRAJETÓRIA DE UM GRUPO DE
PROFESSORAS MUNICIPAIS DE PERIFERIA:
UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Adriana Dickel e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: _____

Assinatura: 

Campinas
Faculdade de Educação da UNICAMP
1996



9618460

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	UNICAMP
	D553e
V.	F.
TOMBO	29015
PROC.	667/96
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	05/11/96
N.º CPD	

C.M.00094590-9

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

D553e Dickel, Adriana
 O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professoras municipais de periferia : um projeto em construção / Adriana Dickel. -- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : Corinta Maria Grisolia Geraldi.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores de ensino de primeiro grau - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Pesquisa educacional. 4. Escolas públicas. I. Geraldi, Corinta Maria Grisolia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO, na Área de Concentração Metodologia do Ensino, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profª Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi.

Comissão Julgadora:

Cláudio

Paulo

Roberto

*A Luís Edson e Ernesto,
amores fortalecidos pela presença
desafiadora e segura.*

Agradecimentos

aos meus pais, Maria Landina Dickel e Idelário Dickel, pelo exemplo de trabalho e luta;

à Prof^a Corinta M. G. Geraldi, por compreender processos, avaliar em processo e acreditar num processo;

ao Pe. Elli Benincá por saber falar e silenciar, pelas exigências e pela paciência, enfim, por ser o mestre e o educador que iluminou e orientou;

a Cláudio A. Dalbosco, pela profundidade e pelo respeito com que trata o trabalho intelectual desenvolvido junto ao Grupo;

a todas as colegas, professoras municipais de Passo Fundo, que em um grupo ou em outro contribuíram para que essa trajetória existisse;

à Universidade de Passo Fundo e à CAPES/PICD pela sustentação financeira;

à Adriana, Claudia, Isabel, Ivone, Nara Isar, Nara, Neusa, Rosane Colussi, Rosane Rigo e Sílvia - da síntese do que são é o Grupo de Pesquisa hoje - por resistirem e manterem um espaço para o qual poderei voltar. A estas, na ausência de melhor expressão, as palavras de Marc Bloch:

De entre as idéias que me proponho defender, mais de uma, por certo, me vem directamente de si. De muitas outras não saberei dizer, em plena consciência, se elas procedem de si, de mim, ou de ambos. Aprovará, para orgulho meu, frequentemente. Há-de criticar-me às vezes. E tudo isto firmará um vínculo mais entre nós.

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia
tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.*

João Cabral de Melo Neto
“Tecendo a Manhã”

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Adriana Dickel
AT	Anabel Tessaro
CD	Cláudio Almir Dalbosco
CIEPs	Centros Integrados de Educação Popular
CV	Claudia Maria de Almeida Valiati
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FC	Flávia Eloisa Caimi
G1	Grupo de Pesquisa da E. M. G1
G2	Grupo de Pesquisa da E. M. G2
G3	Grupo de Pesquisa da E. M. G3
G4	Grupo de Pesquisa da E. M. G4
GP	Grupo de Pesquisa/ Grupo de Suporte/ Equipe de Suporte
IA	Ivone Araujo de Almeida
IC	Ivânia Campigotto
IM	Ironita Machado
ITEPA	Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo
IZ	Isabel Cristina Zambrzycki
MM	Marlene Jesus de Almeida Machado
NA	Neusa Andreolla
NC	Nara Cavalcanti
PE	Pólo de Estudos
PMPF	Prefeitura Municipal de Passo Fundo
RC	Rosane Colussi
RR	Rosane Rigo De Marco
SME	Secretaria Municipal de Educação de Passo Fundo
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UPF	Universidade de Passo Fundo

LISTA DE NOTAÇÕES

A identificação dos documentos citados no texto seguem a seguinte padronização:

Ex.: **Mm AD 93 01**

Mm --- --- --- tipo de material (cf. Quadro 1 - Memória);
--- **AD** --- --- autor ou o grupo responsável (cf. Quadro 2 - A. Dickel);
--- --- **93** --- ano em que foi produzido;
--- --- --- **01** n° da série que lhe foi destinado na catalogação.

Quadro 1

DS	Documentos preparatórios ao Seminário da Pesquisa
Et	Entrevistas
Mm	Memórias
PP	Projetos de Pesquisa
RA	Relatório de Atividades
RCE	Registros dos participantes do Ciclo de Estudos
RD	Relatórios/Documentos Extraordinários
RE	Relatórios das Sessões de Estudos
RM	Relatórios das Sessões de Avaliação Metodológica
RS	Relatórios de Seminários
Rt	Roteiros de Observação
St	Sistematizações / Produções/ Artigos

Quadro 2

AD	Adriana Dickel
AT	Anabel Tessaro
CD	Cláudio Almir Dalbosco
CV	Claudia Maria de Almeida Valiati
DF	Dolores Valeria Foschiera
EB	Elli Benincá
FC	Flávia Eloisa Caimi
G1	Grupo da E. M. G1
G2	Grupo da E. M. G2
G3	Grupo da E. M. G3
G4	Grupo da E. M. G4
GP	Grupo de Pesquisa/ Grupo de Suporte/ Equipe de Suporte
IA	Ivone Araujo de Almeida
IC	Ivânia Campigotto
IM	Ironita Machado
IZ	Isabel Cristina Zambrzycki
MF	Marilza Flores
NA	Neusa Andreolla
PE	Pólo de Estudos
RC	Rosane Colussi
RR	Rosane Rigo De Marco
RW	Rosane Werworn

SUMÁRIO

RESUMO	11
INTRODUÇÃO	12
PARTE I UM GRUPO COM PROJETO: DA DISPERSÃO À ORGANIZAÇÃO	26
1 A emergência de um grupo de professoras: um breve panorama	27
2 O Grupo e seus projetos: aprendizagens e conflitos	64
2.1 O Ciclo de Estudos para a Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora	64
2.2 Os projetos de pesquisa: buscando companheiros	83
PARTE II SOBRE O GRUPO DE PESQUISA: SÍNTESES POSSÍVEIS ..	129
3 A emergência de um Grupo de Pesquisa: influências e construções..	130
4 Práxis Pedagógica: um conceito em construção	145
5 O Grupo de Pesquisa: a constituição de um espaço de produção e de resistência	157
PARTE III DA CONQUISTA DE UM OBJETO DE ESTUDO À REAPROPRIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UM PROCESSO EM CURSO	172
6 A trajetória do Grupo na construção de seu objeto de estudo: o trabalho docente em escolas de periferia	173
6.1 A produção sobre a metodologia de trabalho	175
6.2 A construção do objeto de pesquisa: da escola de periferia ao trabalho pedagógico	190
7 Da maioria à reapropriação: perspectivas para o trabalho docente	237
ANEXO 1	254
ANEXO 2	277
SUMMARY	278
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	279

RESUMO

O presente trabalho descreve e analisa a história de um grupo de professoras da rede pública do município de Passo Fundo/RS, formado a partir da vivência comum em escolas de periferia, que, procurando imbricar prática e reflexão teórica, produz alternativas de intervenção junto ao trabalho docente e constitui um espaço coletivo de produção de conhecimentos. São tematizadas as condições objetivas e subjetivas a partir das quais o grupo emergiu e os projetos que mobilizaram os seus esforços. Tais projetos vinculam-se a processos de formação permanente e de pesquisa, cujos sujeitos são professores que têm como objeto de estudo e produção a sua própria prática. A descrição problematizadora dessa trajetória permitiu apontar as peculiaridades próprias de um grupo não institucionalizado que precisa sobreviver a tensões que concorrem para a sua dissolução. Ao mesmo tempo, é apontado o caráter de resistência que ele vai assumindo, ao permear o seu trabalho com valores e práticas que remetem a possibilidades de superação da expropriação a que é submetido o trabalho docente.

INTRODUÇÃO

Uma história recente tornada objeto de estudo: perspectivas teórico-metodológicas

O que é inacabado se tende constantemente a ultrapassar-se, tem, para todo espírito ardoroso, por pouco que o seja, uma sedução que vale bem o êxito mais perfeito. O bom lavrador - disse-o Péguy, por estas ou outras palavras - gosta tanto da lavoura e das sementeiras como das colheitas.

Marc Bloch

Os leitores do presente trabalho de Dissertação não encontrarão aqui um texto fechado, aparadas as questões e preenchidas as lacunas. Ele contém uma descrição problematizada do objeto que me proponho a estudar. Como tal, carrega consigo facetas analíticas provisórias. Mas este dado não me impede de afirmar, de tecer reflexões a partir das condições que tenho de fazê-lo. Mostro-me à medida que exponho meu objeto e o seu estudo a quem aceitou participar comigo dessa investida. Estou presente tanto no “eu” oculto no uso da primeira pessoa dos verbos, como no “nós” - sujeito da maior parte dos enunciados. Mostro minha dificuldade (e meu encanto) em trabalhar com algo complexo como é a prática de profissionais marcada por

tantas determinações. Difícil (e instigante) mais ainda por me impor a responsabilidade de produzir algo que não desmereça a história a ser narrada, reduzindo-a a algo linear e estranho a mim e a todos aqueles que a traçaram. Difícil (e quase mágico) refazer o seu percurso, perceber as rupturas que guarda consigo, as possibilidades de intervenção construídas sem torná-la exemplar de um movimento estrutural nem uma vivência que se esgote em si mesma.

Desvelo, logo de início, os dilemas de quem, por um lado, viveu profundamente o trabalho descrito, com paixão e desprendimento, e por outro, de quem quer voltar-se para esse passado recente com um olhar construído por esta experiência e por tantas outras influências. Permito-me pensar sobre ele e não deixá-lo morrer pela ação imperiosa do tempo, atuante sobre os fatos que não se perpetuam em palavras.

Sobre o que lanço o meu olhar

Em 1991, iniciava em Passo Fundo, cidade do interior do Rio Grande do Sul, o *I Ciclo de Estudos para a Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora*, produto da mobilização de professoras municipais que, diante dos problemas impostos pela prática, buscavam no estudo a coerência e a reflexão como atributos para o seu trabalho.

Essa busca se transformou, as ações produzidas a partir dela se transformaram, dando origem a um trabalho que ainda permanece vivo. Sofrendo com todos os limites impostos por uma forma de organização social que não estimula iniciativas coletivas para vidas que se interdependem, agindo para o desgaste daquilo que, por ser algo que não cabe em sua lógica, não consegue se realizar plenamente.

Esse gérmen se desenvolveu e alimenta uma história que já tem seis anos. Durante esse tempo, consolidou-se um espaço de estudo, de superação de conflitos, de aprendizagens e produção coletiva: o Grupo de Pesquisa (GP)¹. Viveu as idas e chegadas de Governos Municipais: foi desde a “menina dos olhos” até o “bode expiatório” dos programas da Secretaria de Educação. E tem sobrevivido a tudo isso.

Esse Grupo criou, durante esse tempo, diferentes formas de inserção junto aos professores municipais (organização do Ciclo de Estudos, dos Grupos de Pesquisa em escolas). Em seu percurso, integrou e produziu práticas, procedimentos, metas, reflexões, uma ética que compõem o universo em torno do qual o Grupo se movimenta. Alguns desses elementos: a memória, o registro, a elaboração de textos, a práxis pedagógica, a especificidade da escola de periferia, a produção coletiva, a imbricação teoria e prática, o compromisso.

¹ O leitor poderá encontrar referências a Grupo de Suporte e Equipe de Suporte, devendo associá-las ao Grupo de Pesquisa (GP), já que foram outras denominações dadas a ele durante sua trajetória.

Propus-me com este trabalho a construir como objeto de estudo a trajetória desse grupo de professoras de escolas públicas de Passo Fundo/RS na luta pela produção consciente do seu trabalho, percorrendo em caminho inverso as suas reflexões, práticas, aprendizagens e conflitos. Pretendo nessa exposição, manifestar minhas conquistas e dificuldades em relação a esse propósito, reconstruindo os avanços e limites, as influências e encruzilhadas teóricas e metodológicas que perpassaram e constituíram essa trajetória.

O meu esforço em produzir uma compreensão desse objeto exigiu a criação de um “intervalo”, que vai de 1990 a 1995, em um movimento que continua. Realizo esse corte provisório no tempo, entendendo que a fluidez de tal procedimento me permite olhar para esse intervalo não somente com os elementos propiciados por ele mesmo (o seu produto), mas também pelo que continua a ser produzido (em seu processo). Acredito, da mesma forma, na possibilidade de influenciar o andamento do Grupo, já que também o seu processo se nutre da reflexão sobre si mesmo.

Quando em uma memória², em 1992, como participante desse Grupo de Pesquisa, afirmei que a produção do conhecimento proporcionado pelo trabalho em desenvolvimento dizia respeito à explicitação e à compreensão

² A memória é um dos instrumentos utilizados pelo GP, tendo em vista aproximar o professor da sua prática através do registro escrito de situações vividas por ele e da sua reflexão sobre elas. Foram várias as compreensões sobre a memória construídas pelos professores durante o decorrer desse trabalho. Isso será tema a ser desenvolvido no Capítulo 2, 5 e 6, a seguir. A sigla indicada entre parênteses no final deste parágrafo remete à identificação do documento conforme Lista de Notações e ANEXO 1.

do processo de teorização³, feito por professoras que tomam a sua prática e as suas concepções como objeto de estudo e de crítica, não estava enganada. Dizia: *“a novidade está em como elaboramos o conhecimento e não fundamentalmente no seu conteúdo”* (MmAD9208).

Três anos depois, inicio um projeto de pesquisa, no Curso de Mestrado, com o seguinte objetivo: registrar e refletir sobre um movimento local constituído por professoras que, tomando a pesquisa como possibilidade de sistematização⁴ de e de intervenção em sua prática, encontram no grupo a possibilidade de produção de conhecimentos e esforçam-se por restituir o trabalho docente a uma dimensão humano-genérica, superadora da situação de expropriação a que esses profissionais tem estado submetidos⁵.

Como construí esse percurso

³ O conceito de “teorização” é utilizado pelo Grupo de Pesquisa. O sentido atribuído a ele está muito próximo daquele proposto por Hurtado (1993). Segundo ele, “teorizar é um processo de aprofundamento ascendente, isto é, um processo de acumulação e avanço quantitativo e qualitativo no conhecimento da realidade e a partir da mesma realidade, mediante ações sistemáticas de reconhecimento, abstração, análise e síntese, que levam, mediante a construção e apropriação de conceitos, ao conhecimento e apropriação de um modelo científico de interpretação de realidade e de suas leis históricas” (p. 52).

⁴ Sistematização é outro conceito bastante freqüente nos textos do Grupo. De seu uso, podemos depreender que se trata de um trabalho sistemático e exigente de reflexão sobre os registros e as memórias, em que há a interferência de referenciais teórico-analíticos e do qual resulta uma produção escrita que demarca o momento, os limites e as aprendizagens, deste trabalho.

⁵ Pesquisa aqui é entendida como um instrumental teórico-metodológico que favoreça a produção de conhecimentos acerca de um dado objeto.

Entre a intuição de um projeto com essas feições e essa primeira síntese, percorri (sem chegar a seu termo) um período de conquista e de construção de um objeto científico, a partir de um objeto real⁶.

Eram diversos os materiais - memórias, relatórios, textos inacabados, artigos, anotações, registros de observações, ofícios, cartas... Um turbilhão de vozes, de subentendidos... Um universo desordenado e sincrético composto de 821 documentos. Cabia a mim realizar essa ordenação. Como aglutinadora, atuaram a minha memória e a memória de algumas colegas que me auxiliaram a reconstruir essa trajetória através de entrevistas. Sem isso, não seria possível ter como referência materiais não coletados segundo padrões de rigor metodológicos, mas produzidos pelo Grupo em seu próprio processo de ação-reflexão sobre a prática, em resposta à necessidade de registrar um caminho que, para nós que o vivíamos, era importante⁷.

Embrenhei-me... Ler tudo, catalogar, sintetizar; apreender a dinâmica interna: quais as influências, a partir de que se originavam e como eram encaminhadas as necessidades, o que ocasionava conflitos, como eles eram trabalhados. Essa conquista proporcionou-me instantes de estranhamento, um afastamento provisório do modo habitual como esse

⁶ José Vicente Tavares dos Santos (1991) faz uma distinção entre objeto científico e objeto real. Para ele, o objeto real é anterior à construção do objeto científico, já que vinculado à "imediatez da percepção social e das visões ideológicas que toldam a descrição e a interpretação". Por outro lado, o objeto científico "é o resultado de um processo de trabalho, protagonizado por um sujeito coletivo de conhecimento, que envolve elementos teóricos e práticos, processo pelo qual o objeto científico, confrontado com os objetos reais, deverá ser conquistado, construído e constatado" (p. 58-59).

⁷ Os ANEXOS 1 e 2 contêm a listagem dos documentos coletados sobre os trabalhos do Grupo de Pesquisa e a distribuição desse material por ano e por tipo, respectivamente.

trabalho até então era visto por mim⁸. Como ele contém parte de minha própria vida, vejo-a amalgamada a sua existência. A descrição, momento laborioso e árduo, cumpriu o papel de chamar minha atenção sobre o processo em si e deflagrou um movimento de idas e voltas entre a razão (expressa na “vigilância epistemológica”) e a emoção, expondo amiúde os limites e as possibilidades da identificação entre sujeito e objeto de pesquisa - problemática aprofundada pelo fato de, entre os sujeitos sobre os quais lançava meu olhar, eu própria me encontrava.

Precisava, então, definir o objeto de estudo. Fundamental, nesse sentido, foi o confronto do conteúdo dessa experiência com a literatura existente sobre formação permanente de professores e sobre a aproximação entre pesquisa e professores de ensino básico.

Percebi que há muitos trabalhos com críticas aos programas de formação em serviço pelo fato de partirem de uma imagem de professor como instrutor, como executor de propostas pensadas por outros ou como consumidor de novas metodologias (Feil, 1985; Fusari, 1992; Zeichner, 1988).

Há alguns trabalhos sobre a relação teoria e prática e sobre a pesquisa na formação de professores (André, 1994; Brandão, 1982; Freitas, 1993; Geraldi, 1993). Há também o registro de algumas tentativas de aproximação entre professores e pesquisadores - “projetos em parceria”

⁸ Lefebvre (1991) insiste que o estudo do cotidiano não se dá “acitando, ‘vivendo-o’ passivamente, sem fazer um recuo. Distância crítica, contestação e comparação caminham lado a lado” (p. 34).

(Campos, 1984; Lüdke, 1993; Mattos, 1995). Nestas últimas, os pesquisadores colocam-se ao lado dos professores para buscar dados sobre suas práticas e crenças sem que, no entanto, a pesquisa penetre o seu mundo como uma possibilidade de autonomia e de fomento à dignidade de sua profissão.

Alguns trabalhos orientam o professor a trabalhar com um instrumental investigativo tomado da etnografia, através do qual teriam condições de tematizar o seu próprio trabalho (Caldeira, 1994; Ezpeleta & Rockwell, 1989; Woods, 1995). Outros propõem alternativas aos modelos de formação em serviço que tentam superar a divisão de trabalho entre o que pensa e o que executa, tendo como ponto de partida a prática do professor e os saberes produzidos no processo pedagógico (Fazenda, 1992; Kramer, 1989; Silva, 1994).

Percebi, então, que a contribuição que poderia dar estaria no registro e na reflexão de um trabalho de professoras que tentam enfrentar os desafios das diversas realidades que fazem parte do cotidiano escolar, alimentando-se diariamente da vontade de conhecer, de perguntar, de romper com o estabelecido, com o preconceito, com os sistemas conceituais assimilados sem crítica, investidas do papel de pesquisadoras de sua prática e reunidas em um espaço coletivo de produção, em um grupo.

Que caminho tomei

Voltei ao material descrito para em uma primeira escala analítica buscar eixos que iniciassem uma aproximação entre dados empíricos e o trabalho conceitual (Cf. Rockwell, 1990). Fiz esse percurso por duas razões. A primeira diz respeito à compreensão de trabalho teórico que me orienta. Esta compreensão remete a um movimento que parte do real ainda não pensado, de seu carácter fenomenal, de sua forma imediata, para destacá-lo (superá-lo) de sua reconhecida “forma de manifestação necessária”, através de “mediações pelas quais podem ser referidos ao seu núcleo e à sua essência e captados na sua própria essência” e, por fim, “atingir a compreensão deste carácter fenomenal” como “expressão consciente de um movimento aparente” (Lukács, 1981, p.22-3). Constitui um processo de teorização que pressupõe conhecer a objetividade de um fenômeno, seu carácter histórico e sua função real na totalidade social. Estes três elementos constituem, de acordo com Lukács, “um acto indiviso de conhecimento” (p. 29).

A segunda razão que me guia é a aceitação da concepção de método proposta/desenvolvida por Marx. Para ele, o “método científico correto” é aquele que parte do particular, de um todo caótico, confronta-se com conceitos através da análise e chega às determinações mais simples para poder retornar ao ponto de partida, não mais como representação caótica,

mas como “uma rica totalidade de determinações e relações numerosas” (1989, p. 218).

Esse produto do movimento do pensamento Marx chama de “totalidade concreta”.

... a totalidade concreta enquanto totalidade-de-pensamento, enquanto concreto-de-pensamento, é de fato um produto do pensamento, da atividade de conceber; ele não é pois de forma alguma o produto do conceito que engendra a si próprio, que pensa exterior e superiormente à observação imediata e à representação, mas um produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da representação. (1983, p. 219)

Visto dessa forma, as categorias exercem um papel central na produção teórica,

... exprimem portanto formas de existência, condições de existência determinadas, muitas vezes simples aspectos particulares desta sociedade determinada, deste objeto, e que, por conseguinte, esta sociedade de maneira nenhuma começa a existir, *inclusive do ponto de vista científico, somente a partir do momento em que ela está em questão como tal.* (1983, p. 224) (grifo do autor)

Podemos dizer, então, que as categorias emergem do real, expressam esse real e passam a ter, por esse processo de abstração, uma existência autônoma. Daí a necessidade da *viagem inversa*, isto é, de confrontar permanentemente as formas de expressão do real com o próprio real, para que as categorias não acabem por submetê-lo.

Esses marcos teórico-metodológicos foram explicitados em função da necessidade de justificar o trabalho inicial a partir de eixos temáticos. Tais

eixos não são categorias concretas, ou seja, não exprimem as determinações complexas do fenômeno estudado. São, como foi dito há pouco, algumas tentativas de aproximação com a diversidade concentrada nele.

A síntese desse processo foi exposta à Banca Examinadora durante o Exame de Qualificação. Nela, os professores confirmaram esse trabalho como fundamental para a abordagem do problema que me propunha a tematizar, a saber,

- considerando que a trajetória do GP e o caráter de resistência que vai construindo aparecem como processos provisórios - já que as condições objetivas, históricas e conjunturais, inviabilizam a sua realização plena - e que, pelas práticas a que deu origem, pelas aprendizagens conquistadas, pela relação que propiciou entre o sujeito e a sua ação, vai se configurando como um trabalho que antecipa em alguns momentos a sua utopia, é possível a um grupo de professoras, no embate com os seus condicionamentos e nas fronteiras das determinações históricas, sociais, culturais, econômicas, exercer o seu trabalho como objetivação de si?⁹

Consideraram, porém, que haveria necessidade, tendo em vista a viagem inversa que me propunha a fazer, de tomar um eixo a partir do qual pudesse superar a instância descritiva, superando, portanto, o meu ponto de partida, e expor o concreto produzido já como uma síntese, mesmo que provisória. Não caberia a mim, portanto, para esse momento de minha

⁹ Cf. Projeto de Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para Exame de Qualificação (1996), p. 21-22.

formação, tentar responder ao problema proposto, mas lançar bases a partir das quais, em um trabalho futuro, eu pudesse fazê-lo tomando como referência esse processo de síntese.

Aceitando as restrições e, também, os desafios, tomamos para essa exposição o Grupo de Pesquisa - seus projetos, suas influências, suas aprendizagens, seus conflitos e tensões - em sua busca de um trabalho pedagógico que fosse a síntese dialética entre teoria e prática. Não darei a você leitor a tarefa de revisar comigo esses conceitos todos (trabalho, teoria, prática, relação teoria/prática), nem outros tantos que se ligarão a estes no decorrer deste texto, pois, mesmo vinculados à compreensão da realidade histórico-social e a uma tradição filosófica, eles adquirirão diferentes sentidos no processo ao qual tentarei dar coerência.

Por hora, fico com a orientação clara de Ezpeleta e Rockwell (1989):

Não se trata de uma operação que já tenha fórmulas. Trata-se, ao contrário, de pôr em movimento um árduo esforço de criação intelectual para o qual há, de fato, previsões e controles do tipo epistemológico. As categorias de diferentes níveis de abstração organizam, sintetizam, com algum sentido, fatos, momentos ou processos da realidade. A articulação necessária e lógica das categorias permite, por sua vez, a construção da teoria ou setores da teoria. A permanente relação entre informação empírica (que supõe "observáveis" também construídos) e o trabalho analítico está na base destes pilares que são as categorias. (p. 89).

Vale dizer que não se encontrará aqui, sínteses sobre o funcionamento de um Grupo, sobre as contradições que perpassam um trabalho coletivo - quando associado a uma perspectiva transformadora das

relações sociais, no espaço da reprodução da sociedade capitalista -, sobre uma possível proposta para um trabalho de formação permanente de professores, entre tantas outras reflexões que poderiam ser expostas. Isso tudo aparecerá e se ocultará nesse movimento que pretende tomar o Grupo (em suas conquistas e conflitos, possibilidades e limitações) em sua trajetória peculiar, tendo em vista satisfazer o anseio de seus integrantes por aliar teoria e prática em seu trabalho, cada uma auxiliada pelo esforço de outras companheiras, reunidas nesse espaço coletivo de produção de conhecimentos que acabam por construir.

O leitor encontrará o texto organizado em três partes: a primeira, “Um Grupo com projeto: da dispersão à organização”, contendo dois capítulos, contextualizará, primeiramente os momentos conjunturais em que o Grupo surge e se consolida, para, em seguida, apresentar o seu trabalho de formação e de pesquisa junto a outros professores da Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo.

A segunda parte, “Sobre o Grupo de Pesquisa: sínteses possíveis”, propõe-se a sintetizar algumas reflexões acerca das principais influências e aprendizagens que o Grupo foi conquistando em sua trajetória, através de três capítulos: “A emergência de um Grupo de Pesquisa: influências e construções”, “Práxis Pedagógica: um conceito em construção” e “O Grupo de Pesquisa : a constituição de um espaço de produção e de resistência”.

Na terceira parte, “Da conquista de um objeto de estudo à reapropriação do trabalho docente: um processo em curso”, retomo a trajetória do Grupo a partir de seus textos, localizando, inicialmente, a produção sobre o processo metodológico que desenvolve e, após, o modo pelo qual vai se aproximando da escola de periferia, no embate com seus conceitos de prática e de teoria, e construindo-a como seu objeto de estudo. Nesse percurso, o Grupo vai, em um processo pouco linear, assumindo o seu trabalho como eixo de articulação entre essas dimensões necessárias à produção do conhecimento (teoria e prática, reflexão e ação) e se constituindo, no embate com os movimentos que concorrem para a sua dissolução, como um espaço de resistência frente ao processo de expropriação ao qual estão submetidos os professores, produzindo indícios que indicam a possibilidade de tomar em suas mãos a produção do seu trabalho em toda a sua complexidade.

I

**UM GRUPO COM PROJETO:
DA DISPERSÃO À ORGANIZAÇÃO**

CAPÍTULO 1

A emergência de um grupo de professoras: um breve panorama

O esforço coletivo para a construção e viabilização de um projeto precisa de condições históricas propícias à sua emergência e consolidação. Os anseios de algumas pessoas, em um município do interior do Rio Grande do Sul, encontraram canais de manifestação e se transformaram em um trabalho que existe há seis anos em constante processo de reformulação.

Aproveitando os espaços abertos

Em 1989, assume a Prefeitura Municipal de Passo Fundo, uma gestão do Partido Democrático Trabalhista (PDT), seguindo a tradição de alternância no poder, característica desse município. A eleição de um partido considerado de esquerda, em substituição ao Governo anterior, vinculado ao Partido Democrático Social (PDS), segue as tendências

políticas que marcaram, segundo Meneghele (1994), as eleições municipais de 1988. Conforme a autora, “mais de 24% da população brasileira passaram a ser administrados pelos partidos de esquerda - PT, PDT, PSB e PC do B” (1994, p. 160-1).

Esse processo de abertura a projetos administrativos de oposição está em consonância com uma atmosfera gerada em torno da redemocratização do País e da expectativa em relação às eleições diretas para Presidente da República de 1989. Estas, por sua vez, levam à direção do Governo Federal Fernando Collor de Melo, do PRN (Partido da Reconstrução Nacional), depois de derrotar, nas urnas, em segundo turno, a chapa da Frente Brasil Popular (PT, PSB, PCB, PC do B), encabeçada por Luís Ignácio Lula da Silva.

Neves (1995a)¹ considera que a ascensão de Collor representa a vitória de uma proposta de inserção do Brasil na nova divisão internacional do trabalho, cuja reorganização se dá através da formação de três pólos econômicos (Japão e tigres asiáticos, Comunidade Européia e países do leste e Estados Unidos da América, Canadá e México), em disputa pela hegemonia no mundo capitalista. A referida proposta prevê

... a inserção associada e dependente do Brasil na nova ordem capitalista mundial, ou seja, a abolição das restrições impostas à penetração do capital multinacional em nosso País; a transferência de ciência e tecnologia de ponta produzidas nos países de capitalismo

¹ Lúcia Maria Wanderley Neves (1995) é coordenadora da publicação que divulga os resultados de uma pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, sobre os “determinantes da política educacional no Brasil de hoje (1990-1993)”, e cuja abrangência se restringe ao Governo Collor.

avançado; a modernização dos instrumentos de organização da sociedade civil, pelo estímulo à reorientação privatista e corporativa de suas demandas. (Neves, 1995, p. 21)

Mediante a perspectiva de integração do País a esse contexto, através, fundamentalmente, de propostas de caráter neoliberal, o Governo Collor se apresenta como um mediador capaz de buscar produtividade, competitividade e qualidade para a produção nacional. Para tanto e por meio de políticas educacionais fragmentadas, vai, segundo Melo (1995), oscilar entre propostas que entendem a Educação como possibilidade de resgate da dívida social (conforme discurso de campanha), levadas adiante como estratégias de mobilização da opinião pública a seu favor e de setores de apoio junto à sociedade civil, e propostas que a vêem como “instrumento de aumento da competitividade da produção nacional frente à comunidade internacional, dentro dos novos parâmetros científicos e tecnológicos essenciais à terceira revolução industrial” (Melo, 1995, p.49). Essa última perspectiva é reforçada pela pressão exercida por organizações vinculadas, fundamentalmente, à indústria (entre elas a CNI- Confederação Nacional da Indústria e o SENAI - Serviço Nacional da Indústria), que passam a preocupar-se com a formação de quadros com competências compatíveis às novas exigências industriais e a cobrar do Governo a definição de uma política educacional para todos os níveis de ensino.

Tanto fundamentadas nessa ou naquela concepção, marca a conduta do Governo Collor um razoável (e diverso) conjunto de ações na área do

ensino fundamental e o caráter privatista, principalmente, em relação ao Ensino Superior². É em meio a essas determinações e na busca por apoio social e político, já vivendo sob o desgaste crescente, proveniente de denúncias de irregularidades e corrupção, que o Governo, através do Ministério da Saúde, lança o Projeto Minha Gente. Esse projeto produzirá ressonâncias junto à Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo, já que coincide com um dos pontos programáticos das administrações pedetistas, a saber, a construção de Centros Integrados de Educação Popular - CIEPs.

Sob o argumento segundo o qual

... as ações a favor da criança estariam mais bem amparadas no nível da aparelhagem estatal se fossem reunidas em um só projeto governamental, o Projeto Minha Gente - de cunho nitidamente assistencialista e centralizador - lança a idéia de reunir todas estas ações a favor da criança também em um único ambiente comunitário, onde se desenvolveriam programas integrados de educação, saúde, assistência e promoção social, que se chamariam Centros Integrados de Assistência à Criança e ao Adolescente - CIACs -, futuramente sob a responsabilidade do MEC” (Melo, 1995, p. 62).

Nesse mesmo período, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com uma história (desde os anos 80) marcada pela defesa da municipalização do ensino e da escola pública de qualidade, surge como uma das forças de pressão sobre o Ministério da Educação, tendo em vista “imprimir um cunho democrático e participativo” às tentativas de ação populista do Governo (Melo, 1995, p.71).

² Melo (1995) toma como objeto de análise os programas e projetos mais representativos, segundo ela, do período Collor. São eles: o Projeto de Reconstrução Nacional, o Programa Setorial de Educação, o Projeto Minha Gente e o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC).

Vale mencionar que a seccional estadual da UNDIME, no Rio Grande do Sul, o Conselho dos Secretários Municipais de Educação do Rio Grande do Sul, promove, em 1991, o “Curso de Planejamento Educacional para Órgãos Municipais de Educação”, com o tema “A prática do planejamento participativo na Educação”, ministrado pelo Prof. Danilo Gandin (UFRGS) (Cf. RD9128), manifestando o seu interesse pela formação de seus dirigentes.

A gestão da Secretaria Municipal de Educação adapta as orientações tanto federais quanto do fórum de Secretários Municipais, imprimindo-lhes um caráter específico, de acordo com as necessidades locais e com as diretrizes partidárias. Da oscilação, em nível federal, entre projetos que vêem a Educação como resgate da dívida social e outros que a concebem como mediadora de um padrão de qualidade e produtividade da mão-de-obra, o poder público local gerencia-a, aproximando-a de suas propostas, e absorve de suas políticas, como estratégia de ação, a ampliação da rede pública municipal de ensino, através da criação, entre outras, de quatro escolas de turno integral (dois CIACs, um CIEP e uma escola em convênio com o SESI), possibilitando a estas a viabilização de projetos pedagógicos alternativos (como os de orientação construtivista), e a qualificação permanente dos professores³. Das discussões da UNDIME, incorpora a

³ Podemos perceber o interesse da Secretaria Municipal de Educação pela participação e formação permanente dos professores pelo número de programas e projetos em desenvolvimento em 1990. São eles: Português de 5ª à 8ª série, Recursos humanos para o desenvolvimento do programa de Orientação Educacional, Encontros de Ensino Religioso, Estudos Sociais de 1ª à 8ª série, Reconstrução Curricular em Geografia e Ciências, Pólos de Ciência e Matemática, Projeto “Ato e expressão corporal e confecção de material de Educação Artística”, Projeto “Educação e Saúde”, Projeto “Educação Ambiental”, Projeto

proposta de Planejamento Participativo e deflagra, não sem limites e contradições, um processo de discussão para a elaboração de uma Proposta Pedagógica com e para as escolas da Rede.⁴

Tendo por pano de fundo essa atmosfera, a Secretaria propõe a formação de “Pólos de Estudo sobre Educação e Classes Populares”. Os professores que se dispuseram a e que tiveram condições de participar passaram a realizar encontros periódicos, nos quais faziam estudos de textos e temas que, conforme o seu entendimento, auxiliariam no desenvolvimento do trabalho docente. Em um destes, estávamos nós, além de mim, AT, IC, RC e MM⁵, entre outras colegas, professoras municipais.

Essa vivência fez com que pensássemos em sua continuidade. A necessidade de nos reunirmos para o estudo e a discussão de problemas referentes ao nosso trabalho era, em algumas de nós, anterior a essa iniciativa da Secretaria, a qual, nesse momento, desempenhou um papel catalisador de vontades latentes.

Queríamos nos ver acompanhadas por um grande número de colegas a buscar no estudo a qualidade para nossa ação docente e o seu

“Hortas Escolares”, Projeto “Alfabetização segundo Emilia Ferreiro”, Projeto “Escola Aberta”, Projeto “Alfabetização em classes repetentes”, Seminário de aperfeiçoamento de professores municipais, Encontros com finalistas de Pedagogia e Diretores e Supervisores, Estudo de regimentos, Estudo da proposta pedagógica da SME. (Dados do Projeto para a Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora; in RAGP9101)

⁴ Importante considerar que assume a Secretaria de Educação um professor do quadro de carreira da Rede Municipal de Ensino, Prof. Santos Olavo Misturini, em resposta a uma exigência feita pelos professores municipais, em debate com os candidatos à Prefeitura, e assumida pelo candidato eleito, Eng. Airton Dipp.

⁵ Estas siglas remetem aos nomes das professoras pertencentes ao Grupo de Pesquisa em análise, conforme indicações da Lista de Abreviaturas e Siglas, das páginas iniciais deste texto.

reconhecimento. Queríamos algo que fugisse da lógica do encontro eventual, onde todos ouvem o que sabem e aceitam como justo e correto, sem assumir responsabilidades ou uma atitude crítica frente ao que é dito. Onde tivéssemos espaço para produzir nossas sínteses, ao confrontarmos reflexões teóricas com o trabalho que desenvolvíamos nas escolas.

Nóvoa (1992b), a partir dos trabalhos de Ball e Goodson e de Woods, refere-se

... aos *anos 60* como um período onde os professores foram ‘ignorados’, parecendo não terem existência própria enquanto factor determinante da dinâmica educativa; aos *anos 70* como uma fase em que os professores foram ‘esmagados’, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos *anos 80* como uma década onde se multiplicaram as instâncias de controlo dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação. (1992a, p. 15) (grifos do autor)

Segundo ele, a partir dos anos oitenta, em reação aos processos de degradação do estatuto socioeconômico e da consagração de uma “visão funcionarizada” do professorado, começa a ser identificado um “processo identitário” da profissão docente, em que os professores lutam por construir “maneiras de ser e de estar na profissão” (p. 16).

Esses problemas abordados por Nóvoa, entre outros autores que, atualmente, vêm tematizando a situação da “profissão professor”, apareciam em nossas discussões como vivência e não por meio de uma reflexão ou estudo sistematizado⁶.

⁶ Dentre os autores que abordam a temática da profissão docente, podemos citar Apple (1995), Costa (1995), Enguita (1993), Esteve (1991), Esteve et. al. (1995), Gómez (1992), Goodson (1992), Huberman

Aliado ao vivido, estava o desejo de reconhecimento - queríamos lutar pelo respeito e pela valorização da sociedade em relação ao nosso trabalho - e a inquietude provocada pelos conflitos e desgastes do cotidiano das escolas municipais. Víamos como alternativa de resposta a essas necessidades o estudo, a busca de fundamentação para nossas práticas, de justificativas que lhes dessem coerência e nos possibilitassem a sua defesa. Sentíamos que, sem isso, a nossa ação continuaria desagregada, espontânea e indefensável.

Propusemos (AD, RC, IC, AT e MM), então, a organização de um grande evento.

Num primeiro momento, uma tempestade de temas envolvendo aspectos políticos, filosóficos e pedagógicos da Educação, norteou o trabalho da equipe. Além disso, pensava-se em aglutinar o maior número de professores da Rede Municipal de Ensino em seminários durante todo o ano. Esses seminários seriam preparados através de leituras prévias e acompanhados por assessorias capacitadas. (RAGP9101)

Ao expormos tal proposta ao Prof. Pe. Elli Benincá (EB)⁷ - referência para todas as pessoas que passam pela Faculdade de Educação -, por quem procuramos para que nos auxiliasse a pensar temas e conferencistas para tal proposta, fomos cercados por duros questionamentos.

(1992), Perrenoud (1993), Popkewitz (1992), Sacristán (1991), Schön (1992), Woods (1991), Zeichner (1992 e 1993), entre outros.

⁷ Elli Benincá é padre diocesano e professor da Universidade de Passo Fundo há trinta e um anos. É especialista em Filosofia e em Filosofia da Educação e Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi Diretor da Faculdade de Educação da UPF na década de 80 e, atualmente, é professor nessa mesma Faculdade e no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

Perguntadas sobre o que haveria de diferente entre o que lhe apresentávamos e todos os eventos dos quais participávamos e se tais promoções auxiliavam na intervenção junto à prática docente, ficamos sem respostas. Permanecia o desejo de compartilhar com um número maior de colegas um pouco da experiência daquele ano: o encontro do grupo, a leitura que sustentava a participação, o estudo que dava sentido a algumas práticas e às críticas à escola e à sociedade que, embora incipientes, orientavam nossas buscas.

Falou-nos da necessidade de envolver as pessoas, de fazê-las falar de sua prática para terem oportunidade de explicitá-la em seus pressupostos. E instigou: se quiséssemos desenvolver um trabalho humilde, sistemático, envolvendo-nos no processo e tendo como ponto de partida a nossa ação, trabalharia conosco e investiria esforços nisso.

Eu me recordo que quando vocês vieram com a primeira proposta, não sei como eu transmiti pra vocês, mas o meu pensamento foi o seguinte: que eu não estaria disposto [...] a me envolver num processo [...] que seria um discurso para os professores, [...] provavelmente poderia ser uma grande promoção, mas essa promoção ela poderia dar em nada na medida que os professores viriam, ouviriam o discurso, iriam embora e ficaria por isso. [...] eu disse pra vocês o seguinte: que se vocês tivessem uma proposta diferente, de vocês se envolverem na própria prática e levarem os professores a discutir a própria prática, eu assumiria com vocês, seria companheiro, estaria comprometido com vocês. (EtAD9501)

A crítica que EB fez à nossa proposta partia de condições de produção bastante determinadas. Em 1987, ao retornar de seu afastamento para o curso de Mestrado, o ex-Diretor da Faculdade de Educação, que tinha

acompanhado e participado da implantação do Curso de Pedagogia - Séries Iniciais, em 1980, insere-se na discussão e análise dos problemas deste curso, que, apesar da orientação “libertadora” (referenciada fortemente em Paulo Freire), mostrava-se inoperante em relação às práticas das professoras que nele se formavam.

A Pedagogia-Séries Iniciais [...] começou em 80, e em 84 se formaram as primeiras turmas [...]. Eu, em 86, fui para São Paulo. Em julho de 86 ou no final de 86, [...] eu recebi um documentário da C. G., da E. e de um outro grupo de professores que fizeram um grande levantamento [...] de todas as professoras que atuavam em escolas [...] municipais ou estaduais, formadas pela Pedagogia-Séries Iniciais. Bem, a constatação era de que essas professoras em nada tinham mudado [...] e elas estavam um pouco desesperadas porque todo o esforço da nova pedagogia [...] acabava sendo anulada. Ijuí [...] tinha uma experiência muito mais forte de prática política [...] enquanto que os nossos alunos, na verdade, iam para a aula, assistiam à aula, sabiam Paulo Freire, mas não tinham prática nenhuma. [...] Inclusive o professor S. dizia o seguinte, que havia professores que [...] fizeram um bom estágio enquanto estavam sendo supervisionados e depois que não tinha mais supervisão [...] voltavam [...] de novo a continuar nas práticas bem tradicionais. Significa basicamente que não mudaram a concepção de mundo, [...] a compreensão de mundo [...] continuava igual [...]. Ora, essa consciência disponível continuava sendo a consciência tradicional. Quando vocês vieram falar comigo, eu estava sob esse tipo de conflito [...] e eu não me sentia mais com vontade de repetir a experiência da Pedagogia. (EtAD9501)

Ao dirigir questionamentos à proposta que expúnhamos a ele, considerando a necessidade de agir sobre a concepção de mundo dos professores, através de uma nova prática e não de um discurso que os comovesse mas que, de fato, não influenciaria a sua ação, EB deixa evidente que trouxe em sua bagagem de retorno a Passo Fundo um referencial gramsciano de análise.

Gramsci, nos escritos reunidos em *Concepção Dialética da História*, refere-se à possibilidade de um indivíduo, frente a outro que tenta lhe convencer a partir de formas de ver o mundo diversas da sua, optar por uma concordância com ele, restringindo tal posição ao plano das idéias, sem que a sua consciência chegue a se alterar e nem, portanto, a sua prática.

Segundo o autor,

... um grupo social, que tem uma concepção própria do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, descontínua e ocasionalmente [...] toma emprestada a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que lhe é estranha; e aquele (o primeiro) grupo afirma por palavras esta concepção, e também acredita segui-la, já que a segue em "épocas normais", ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada. (1989, p. 15)

Quando EB menciona a "consciência disponível", evoca em sua fala a idéia de "concepção embrionária" a que se refere Gramsci, a "consciência teórica" que liga o homem a um "grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade". Essa consciência é "um conhecimento do mundo na medida em que o transforma"; é produto da ação do homem no mundo e das vinculações que estabelece com ele e com os outros (Gramsci, 1989:p.20). Ao apontar para tais elementos, indica que a pedagogia libertadora e as críticas à pedagogia tradicional não interagiram com a prática, não perturbaram a consciência teórica das alunas e, portanto, não repercutiram sobre a sua conduta, e que, portanto, o que estávamos a sugerir estava sujeito aos mesmos limites. Caso mudássemos a proposta,

promovendo uma experiência entre os professores, que partisse das suas práticas, dispunha-se a ser nosso “companheiro” (Cf. EtAD9501).

Quanto a nós, diante de tais críticas, reformulamos o projeto. No entanto, não reelaboramos nossa consciência. Para nós estava claro: precisávamos estudar. Estava no estudo a possibilidade das mudanças pedagógicas a que aspirávamos. O conhecimento teórico acumulado seria, portanto, o dado de nosso ponto de partida e a reapropriação de nosso trabalho, a justificativa para nossos esforços.

O confronto entre essas diferentes perspectivas teóricas e, fundamentalmente, epistemológicas, uma tendo como ponto de partida a prática pedagógica e a outra, a reflexão teórica, vai aos poucos se mostrando (mesmo quando não explicitado).

A formulação dada aos objetivos do projeto, o *I Ciclo de Estudos para a Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora*, oscilam, como se pode perceber, entre as duas perspectivas mencionadas.

São eles:

- *Proporcionar aos professores da Rede Municipal de Ensino um Ciclo de Estudos a respeito de temas relativos à fundamentação filosófica e sociológica, a fim de que, através da leitura, análise e discussão de aspectos teórico-práticos afins à Educação, percebam a sua atuação profissional enquanto prática político-pedagógica capaz de legitimar ou transformar uma determinada realidade.*
- *Possibilitar aos professores o acesso às teorias do conhecimento, para que percebam a vinculação existente entre essas concepções e as possíveis compreensões da realidade.*
- *Viabilizar a discussão a respeito da função da escola enquanto instituição vinculada ao sistema político-econômico vigente, a fim de que*

identifiquem as relações estabelecidas a nível de sociedade no âmbito interno da escola.

- *Criar um espaço para que os professores observem, sistematizem, critiquem e redimensionem a sua prática pedagógica, tendo em vista os referenciais teóricos abordados durante o Ciclo.*
(Cf. Projeto do I Ciclo de Estudos, in RAGP9101)

O primeiro e o último objetivo, em particular, auxiliam a explicitar essa diferença. Enquanto em um, a leitura, a análise e a discussão de aspectos teóricos é ponto de partida para a percepção da prática, no outro, considera-se a necessidade de observar e sistematizar a prática (embora como fim último apareça o “encontro” com os referenciais teóricos).

Entre nós, elaboradoras do projeto, a consciência do que somos seria apreendida através do estudo, da reflexão teórica, e o respeito ao trabalho docente, algo a ser conquistado pela qualificação da prática pedagógica. Saber o que se faz, reconhecer que a prática está subsidiada por uma teoria social, mesmo que não explícita, deveria ser o ponto de partida para que ela pudesse ser modificada, explicada, defendida ou combatida, reconhecida e valorizada. As teorias sistematizadas ofereceriam elementos para que isso fosse possível.

Estão presentes aqui as duas abordagens a que já fizemos referência: a que via no conhecimento acumulado, fundamentalmente, no conhecimento filosófico e sociológico, a possibilidade de ruptura com a prática em curso; e a que reconhece a prática como algo potencialmente capaz, através da observação e sistematização, de promover mudanças na realidade. Pela

primeira abordagem, a prática, apesar de constar nos registros como “*a obra de profissionais que têm uma função social, que têm um objeto de estudo e que, principalmente, possuem como destinatário de sua ação a chave do desenrolar da História: o ser humano*” (RAGP9101), aparece como uma instância a ser criticada e modificada quando “iluminada” por tais referenciais filosóficos. Permeando ambas, a necessidade de inserir a discussão sobre a prática pedagógica em uma esfera analítica que a submeta ao conjunto das determinações macroestruturais, sociais, políticas e econômicas, que perpassam a sociedade.

Pode-se perceber um conflito em emergência: se por um lado, a prática é “*equivocada, errada, contraditória*” (Cf. RAGP9101) e, ao mesmo tempo, social e política, e portanto, perpassada pelas contradições existentes na sociedade, significa, por outro, que nela coexistem espaços de produção em meio à reprodução. Que nela e na escola, há possibilidades de criação de valores diversos daqueles que sustentam ideologicamente a sociedade capitalista.

Elaboramos, enfim, a proposta de trabalho e a apresentamos à Secretaria Municipal de Educação. Segundo ela, os professores interessados em estudar Teorias do Conhecimento e Métodos Sociológicos de Análise participariam de um Ciclo de Estudos, a ser desenvolvido durante o ano de 1991. Dadas as condições favoráveis a um projeto dessa natureza, na conjuntura da época, ele é aceito tal como fora proposto.

O I Ciclo de Estudos para a Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora encontra, portanto, viabilidade em função de duas condições básicas: a existência de pessoas interessadas em tematizar questões pertinentes à sua prática docente e a aglutinar professores em torno dessa proposta e uma conjuntura política favorável ao reconhecimento desse interesse e ao seu encaminhamento.

A “vontade política”, quanto à ação da Secretaria Municipal de Educação, explicitou-se através de determinadas medidas. Foram elas:

- liberação dos cento e quatro professores inscritos para os encontros mensais do Ciclo de Estudos (divididos em três grupos - os Pólos de Estudos);
- liberação de um turno semanal para as professoras responsáveis pelo planejamento e pela coordenação dos trabalhos - o Grupo de Suporte (GP);
- cedência de duas professoras, com 20 horas semanais cada, para compor uma Equipe de Secretaria, responsável pelos encaminhamentos práticos do projeto: organização dos materiais, contatos com os professores e vínculos com a Secretaria de Educação;
- manutenção do projeto com uma infra-estrutura básica: papel, cópias, livros, fitas.

Além da sustentação do projeto pela Prefeitura, obtivemos apoio, desde o início dos trabalhos, do Instituto de Teologia e Pastoral de Passo

Fundo (ITEPA), com a cedência de espaço físico para reuniões e para o trabalho da Equipe de Secretaria⁸ (Cf. REGP9301).

Quem é o Grupo de Pesquisa

O Grupo de Pesquisa (GP) é organizado em torno das elaboradoras do projeto do Ciclo de Estudos. Ao iniciar 1991, o pequeno Grupo é ampliado por professoras das quais ele tinha referências profissionais e políticas: responsáveis e comprometidas com o seu trabalho e com postura política de crítica ao sistema social em vigência. A elas era oferecido o apoio conquistado junto à Secretaria e a possibilidade de início de um “grande trabalho” (não só em termos de valor como de volume).

Por algum tempo, esse Grupo contou com onze professoras. Destas, três se afastaram, no decorrer do ano, sob a justificativa de estarem sobrecarregadas de trabalho. O encaminhamento do Ciclo de Estudos e dos trabalhos do próprio Grupo exigia uma disponibilidade muitas vezes acima das condições de cada uma, além de, em alguns casos, não estar em consonância com seus desejos e com as motivações que levaram algumas colegas para ele.

⁸ Esse apoio foi obtido em função, basicamente, de nossa proximidade com o Prof. Pe. Elli Benincá, Vice-Diretor do Instituto, no período em questão.

Os trabalhos propostos pelo Grupo, os quais se estenderam para além de 1991, chegaram a envolver, em 1991, com o Ciclo de Estudos, cerca de 104 professoras, provenientes de 36 escolas municipais; 121 professoras, em 1992, pertencentes a quatro escolas municipais e a um pólo de estudos; e, em 1993, 81 professoras, pertencentes a três escolas e ao mesmo pólo de estudos.

O número de professoras do GP oscilou bastante (considerando aqui o intervalo produzido para análise): em 1990, éramos em cinco, depois, em onze (1991); em 1992, estivemos em oito; em 1993, mantivemo-nos com o mesmo quadro, acrescido de uma aluna do curso de Pedagogia (UPF), bolsista de Iniciação Científica/CNPq; em 1994, éramos em catorze professoras mais a aluna-bolsista; e em 1995, doze professoras.

Ao todo, chegaram a fazer parte do Grupo vinte professoras. Todas elas possuíam curso superior. Doze delas eram casadas (ou se casaram no período de referência para o estudo) e onze tinham filhos. Das onze colegas que iniciaram o primeiro projeto, quatro se mantêm até hoje (eu, RC, RR, NA). Somam-se a estas, mais quatro colegas que participaram de cada momento de expansão dos trabalhos, mantendo-se no Grupo até o final de 1995 (CV, IZ, NC, IA). Faço essas ressalvas para evidenciar que, apesar de uma visível rotatividade, houve um pequeno grupo que se manteve, fixando os alicerces a partir dos quais eram integrados os novos participantes.

Sobre a Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo

Entre os aspectos comuns às professoras do GP consta também a sua vinculação à Rede Municipal de Ensino⁹ e o exercício da profissão junto às periferias de Passo Fundo. Periferia aqui está sendo entendida com um duplo caráter: um geográfico, enquanto localidades distantes do centro, às margens da cidade, geralmente carentes de infra-estrutura; e um social, ao ser habitada por segmentos do lumpesinato e das camadas inferiores das classes trabalhadoras.

A Rede Municipal de Ensino era constituída, em 1990, por um conjunto de noventa e duas escolas (92), sendo que setenta e nove destas ofereciam o primeiro grau incompleto. Desse conjunto, quarenta e quatro (44) eram escolas unidocentes com classes multisseriadas, localizadas na zona rural de Passo Fundo; doze eram escolas em centros de distritos na zona rural (nove destas eram escolas estaduais municipalizadas); e trinta e seis atendiam a periferia da zona urbana de Passo Fundo.¹⁰

Das trinta e seis escolas com professoras no Ciclo de Estudos, treze eram escolas da zona rural, seis delas unidocentes, e vinte e três eram da

⁹ Com exceção de RR, professora estadual, cedida no período de 1982 a 1993 à Secretaria Municipal de Educação pela 7ª Delegacia de Educação do Estado.

¹⁰ Dados extraídos do documento “Relação dos Estabelecimentos de Ensino - 1990 - Zona Urbana e Zona Rural”, da Divisão de Informática, da Secretaria Municipal de Educação de Passo Fundo. (RD9014)

zona urbana. Havia, ainda, professoras vinculadas à Divisão de Educação, do Serviço de Supervisão Pedagógica da Secretaria¹¹. Em 1992 e 1993, os trabalhos do GP se estenderam a quatro escolas, todas da zona urbana e a um Pólo de Estudos, formado por professoras atuantes na cidade e em escolas da zona rural.

Como a maior parte das professoras que participavam dos projetos propostos pelo GP trabalhavam na periferia, essa vivência em comum marcará os trabalhos, principalmente, os do Grupo de Pesquisa.

Do projeto de formação aos projetos de pesquisa

Ainda em 1991, o Grupo de Suporte (GP) aceita o convite de participar de um fórum, promovido pela Linha de Pesquisa “Cultura e Religiosidade Popular” (ITEPA/UPF), coordenada por EB. A participação no “III Fórum sobre Religiosidade, Saúde e Educação Popular no Processo de Urbanização” foi um dos elementos que contribuíram decisivamente para superar o lapso existente entre o apego à teoria, como motor das modificações necessárias à prática, e a importância de se colocar em questão o trabalho docente e a escola na qual ele se concretiza. A participação nesse

¹¹ Dados extraídos do documento “Relação de Escolas participantes do I Ciclo de Estudos”, da Secretaria da Pesquisa “Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora”. (RDGP9115)

Fórum possibilitou ao Grupo uma iniciação à discussão sobre a pesquisa, como possível mediadora entre esses dois universos.

A vinculação concomitante de EB à referida Linha de Pesquisa e ao nosso trabalho possibilitou o cruzamento de informações, as quais confirmavam a viabilidade, com o aprofundamento daquilo que trazíamos de forma espontânea para as reuniões, de participarmos do Fórum, oferecendo dados acerca do trabalho em escolas de periferia, das suas crianças, suas vivências e concepções, e, ao mesmo tempo, sendo auxiliadas pelos estudos a serem desenvolvidos, cujo conteúdo partiria dos referenciais empíricos apresentados.

Decorreu disso um trabalho de investigação intensivo, o qual tomou por base um roteiro (RD9116) elaborado pelos grupos de pesquisa promotores do evento. O GP voltou-se para as crianças das escolas municipais de periferia em que atuavam seus integrantes para observar e registrar situações que ajudassem a perceber a sua compreensão de família, trabalho, grupo e educação (Cf. Relato das Observações, in RAGP9101, p. 181-6). A reflexão sobre esse trabalho está sistematizada no texto *A relação observador-observado é uma relação pedagógica* (StGP9106), apresentado, juntamente com o Relato das Observações, na mesa “Aspectos culturais do espaço urbano” (Cf. RD9135).

Impulsionadas por esse trabalho e pelas aprendizagens feitas durante o Ciclo de Estudos, o GP elabora, em 1992, uma segunda proposta de

trabalho, o projeto de pesquisa *“Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora”* (PPGP9201). Em 1993, mantém esse mesmo projeto, apenas com algumas redefinições (PPGP9302) e, em 1994, elabora a proposta de pesquisa *“A Prática Pedagógica em Escolas de Formação e de Periferias Urbanas”* (PPGP9403). Com isso, tinha-se em vista fundamentar e planejar os trabalhos a serem desenvolvidos e buscar apoio institucional junto à Universidade de Passo Fundo (UPF) e financiamento junto à FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul).

Os projetos de pesquisa, em 1992 e 1993, previam a existência de sete grupos de pesquisa. Um deles, o Grupo de Suporte (GP), coordenador dos projetos, realizaria duas sessões de estudo semanais, com a presença dos professores-assessores da UPF, com o objetivo de desenvolver o projeto nessa instância, planejar e avaliar os trabalhos dos outros grupos de pesquisa.

Outros cinco seriam formados pelo corpo docente de escolas da Rede Municipal de Ensino¹², cujas diretoras, supervisoras ou professoras, participantes do Ciclo de Estudos ou membros do GP, ainda em 1991, dispunham-se a levar aos grupos de professores dos quais faziam parte a discussão sobre sua integração ao projeto de pesquisa. Outro critério,

¹² Das cinco escolas municipais convidadas a participar do projeto de pesquisa, quatro aceitaram a proposta (identificadas neste trabalho como E.M. G1; E. M. G2; E. M. G3; E. M. G4). Dos trabalhos de 1993, não participa a E. M. G3.

associado a este, respeitou as indicações feitas pelo Secretário Municipal de Educação. Segundo ele, nas escolas de turno integral, teríamos abertura para um trabalho como o proposto, já que suas professoras participavam também de outras inovações propiciadas pela atual gestão e tinham maior disponibilidade de horários para as atividades. Feitos os convites, quatro escolas aceitaram participar da pesquisa, através da realização de uma sessão de estudo mensal, sendo que três destas eram escolas de turno integral.

Outro grupo, o Pólo de Estudos, reuniria, também em sessões de estudo mensais, as professoras que, não participando do quadro de nenhuma dessas escolas e tendo participado do Ciclo de Estudos, desejassem continuar o trabalho.

Para acompanhar os grupos de pesquisa, organizar o registro de todas as ações do projeto e responder pelas exigências burocráticas que a ele fossem feitas, manter-se-ia, acrescida de outras duas professoras, a Equipe de Secretaria, organizada em 1991.

Da mesma forma que em 1990, a Secretaria aprovou o projeto de 1992, permitindo a liberação dos turnos aos professores, tanto das escolas e Pólo, como do GP e da Equipe de Secretaria. Os recursos necessários ao andamento das atividades eram cobertos pela Linha de Pesquisa “Cultura e Religiosidade Popular” que, a cada semestre, era ressarcida pela Secretaria, através do repasse de material de consumo (Cf. RDGP9229).

Em resposta às nossas solicitações de apoio institucional, em todos os anos em que foram encaminhados projetos de pesquisa, a Universidade concedeu horas/atividade para professores-assessores (Prof. Elli Benincá, Cláudio A. Dalbosco e, por um pequeno período, em 1993, Prof^a Selina Dal Moro), objetivando o acompanhamento do Grupo. Importante salientar que esse apoio foi decorrente mais do prestígio desses professores, principalmente de EB, do que de uma política de extensão ou de pesquisa da Faculdade de Educação ou mesmo da Universidade. Em 1992 e 1995, através do credenciamento dos projetos junto à Universidade, ingressaram na pesquisa alunas do curso de Pedagogia, através de bolsas de Iniciação Científica (uma em 1992 e duas em 1995).¹³

Quanto à FAPERGS, dos três projetos enviados, nenhum obteve parecer favorável ao pedido de financiamento. De um dos pareceres, consta a seguinte justificativa:

O projeto não apresenta as características de um projeto de pesquisa, isto é, não define os objetivos, as questões, a metodologia, instrumentos, etc. [...] Não estando claro, parece tratar-se de um ciclo de estudo, de atualização de docentes, que apesar da importância, não é objeto de auxílio da FAPERGS. (RD9213)

No parecer dado pela Vice-Reitoria de Pesquisa e Extensão da UPF ao projeto de pesquisa de 1994, consta, também, como elementos a serem revistos pelo Grupo “*aspectos formais e metodológicos*”, ao mesmo tempo em

¹³ Um trabalho de acompanhamento mais sistemático foi feito em relação à aluna Nara Isar Vidal Menegatti, em função das condições de trabalho de 1992. Em 1996, já licenciada, ela retorna ao Grupo de Pesquisa sem o vínculo de trabalho anterior.

que menciona sua relevância social junto ao “*contexto comunitário a que se vincula o processo educativo da Universidade*” (RD9408).

Se como projeto de pesquisa, ele sofre críticas, como projeto de formação docente não ocorre o mesmo. Em meados de 1993, a Faculdade de Educação envia-o, juntamente com um conjunto de projetos para a qualificação de docentes, ao Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), da qual consegue a aprovação (Cf. REGP9340).

Não abordarei aqui a problemática subjacente a essas ocorrências. Convém apenas destacar uma das marcas dos projetos do GP: o seu caráter ambivalente de processo de formação e de processo de pesquisa. Um dos indícios que auxiliará a explicitar essa questão remete ao modo pelo qual o Grupo foi iniciado na prática de pesquisa e os sentidos que atribuiu a ela quando da elaboração dos projetos.

No final de 1992, no último mês da administração (1989-1992), na tentativa de dar um cunho oficial ao trabalho de pesquisa, permitindo-lhe sobreviver às futuras mudanças no governo, conseguimos obter um acordo entre a Prefeitura Municipal de Passo Fundo e a Universidade de Passo Fundo. A partir disso, foi firmada uma Lei Municipal (nº 2.834, de 16/12/92), aprovada pela Câmara de Vereadores, autorizando o Poder Executivo a firmar convênio com a Fundação Universidade de Passo Fundo. Tal como nela se registra, o convênio visaria a “estabelecer um sistema de mútua cooperação para o desenvolvimento de atividades do ensino e

pesquisa na área de Educação de interesse das partes” (RD9217). Na minuta que a integra, explicita-se o objetivo de, com o convênio, viabilizar a realização da pesquisa “Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora junto à rede municipal de ensino. A UPF compromete-se a assessorar a Pesquisa e a dispor de suas dependências para trabalhos associados a ela, enquanto à Prefeitura compete, entre outras determinações, liberar os professores, tal como o disposto acima, para as atividades de pesquisa.

Permanecer foi a nossa opção

O ano de 1993 iniciou com mudanças no Governo Municipal. Mantendo a tradição da alternância no poder já referida anteriormente, vence as eleições para a Prefeitura de Passo Fundo uma coalizão de partidos de centro e centro-direita (PMDB, PFL e PTB), novamente em consonância com as tendências eleitorais que marcaram as eleições municipais de 1992 em nível nacional. Nestas, segundo Meneghello (1994), registra-se uma queda (de 24% para 16%) de municípios administrados pela esquerda “contra uma ocupação de mais de 60% para os partidos chamados conservadores, ou ainda de centro-direita - a saber sobretudo, PMDB, PDS e PFL” (1994, p. 161).

Duas linhas de conduta, não explicitadas em um projeto, mas perceptíveis na análise das suas ações, marcaram (e ainda marcam) a gerência da Secretaria (e da Prefeitura),¹⁴ no período em estudo, e as ligam a processos sociais que extrapolam o seu limite local, a saber, o saneamento e a racionalização dos gastos públicos, através da reorganização dos quadros funcionais e dos cortes com projetos sociais, e o controle sobre o ensino público.

Esses dois eixos se expressaram através de medidas como: o fim das escolas de turno integral, o Censo Municipal, a implantação de testes padronizados anuais, a denúncia do convênio que determina as relações de mútua colaboração entre Prefeitura e Universidade de Passo Fundo e a revisão “criteriosa” da concessão de regimes especiais (regimes de trabalho destinados a professores, tendo em vista sanar necessidades temporárias). Segundo o Secretário, “a administração criteriosa dos recursos e cargos de que dispõe a Secretaria Municipal de Educação é condição indispensável para a melhoria do nosso sistema de ensino” (RD9320).

Tais medidas aproximam-se, por um lado, dos parâmetros de ação do Projeto de Reconstrução Nacional (PRN), lançado, no final de 1990, pelo Governo Collor. Segundo Melo (1995), esse projeto apontava para a “necessidade de racionalizar o sistema de ensino no País para alcançar a modernidade, dando uma tônica de processo administrativo a este

¹⁴ Para a Secretaria Municipal de Educação foi nomeado um professor da Universidade de Passo Fundo, Prof. Antônio Kurtz Amantino, do Departamento de História, mestre em História do Brasil pela PUC/RS.

problema” (1995, p. 56). A ele está subjacente, e de forma a aprofundar esse caráter, o entendimento de Educação

... como qualificação para as funções demandadas para a modernização de que necessitaria o País, reiterando a responsabilidade do Estado para com o *ensino básico (e a redução do analfabetismo)*, para todos, para as massas, a fim de formar recursos humanos com as capacidades básicas que exigem as mudanças nas forças produtivas. (Melo, 1995, p. 57) (grifos da autora)

Além dessa vinculação, as medidas se associam ao diagnóstico feito pelos empresários sobre a situação da educação brasileira e ao tratamento que é dado à problemática. A realização de testes padronizados é uma exigência originária de setores vinculados ao empresariado, expressa no texto “Educação Fundamental e Competitividade Empresarial - uma proposta para a ação do Governo”, apresentado ao Governo Federal, em 1991. Importante mencionar que um dos coordenadores desse trabalho foi Cláudio de Moura e Castro, citado em epígrafe pelo Secretário Municipal em seus textos sobre o ensino municipal (RD9318).

O empresariado passa a exigir do Governo, dentro de um programa para os próximos vinte anos, uma atuação firme e eficaz junto ao ensino fundamental para que os níveis de desempenho alcancem os dos países com os quais compete em nível internacional. Para tanto, uma das ações sugeridas diz respeito a um controle permanente da qualidade do ensino, através de testes padronizados que avaliem o desempenho dos estudantes em competências básicas (indicadas também pelos empresários), cujo

domínio se faz necessário ao trabalho em uma sociedade “industrialmente moderna e competitiva” (Melo, 1995, p. 96).

Para o Secretário de Educação, a realização dos testes padronizados tem em vista “a elaboração de um diagnóstico objetivo e de maior precisão a respeito do estado da educação, seja em nível federal, estadual ou municipal” (RD9318). Segundo ele, um bom “diagnóstico” é pressuposto para a aplicação de um bom “tratamento”. Isso eliminaria o “vôo cego” que predomina nas ações na área da educação municipal. Para ele, é preciso saber quais são as escolas com melhores desempenhos e porque são melhores, facilitando a ação junto àquelas com desempenhos indesejáveis (Cf. RD9318).

As tentativas de aproximação com o novo Governo Municipal antecederam a sua posse, haja vista a solicitação de uma audiência com o Prefeito eleito ainda em 1992 (Cf. RDGP9230). Antes disso buscamos respaldo para o nosso trabalho em quem o conhecia e que era “reconhecidamente” competente para julgá-lo. Até final de 1992, estiveram conosco, em sessões de estudo e seminários, o Prof. Nilton Bueno Fischer, Secretário Municipal de Educação de Porto Alegre, até 1992; o Prof. José J. Queiroz, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e o Prof. José Paulo Neto, professor e pesquisador da Universidade de São Paulo. Recorremos a eles para que nos enviassem uma carta dando seu parecer acerca do trabalho com o qual tiveram contato em sua estada em Passo

Fundo, para que dela pudéssemos fazer uso, por ocasião de nossa apresentação ao novo Prefeito Municipal. Destes, recebemos a resposta do Prof. Nilton B. Fischer (RD9224). Organizamo-nos, mas não querendo tirar o lugar de mediador do novo Secretário Municipal de Educação, acabamos por apresentar o trabalho ao Prefeito somente em junho (cf. REGP9323).

Com a nova direção da Secretaria, no entanto, o GP manteve, principalmente no primeiro semestre de gestão, uma relação próxima. Sistemáticamente, a Equipe de Secretaria fazia reuniões com o Secretário de Educação, expondo o trabalho em desenvolvimento. Mensalmente, eram entregues relatórios das atividades da Equipe de Secretaria (Cf. anexo do documento RDGP9321).

São mantidas, em 1993, as condições de trabalho assumidas pelo Secretário anterior, melhoradas, ainda, pela cedência de uma datilógrafa para o trabalho junto à Equipe de Secretaria, e pela autorização para gastos com uma publicação (a que reuniria os textos produzidos pelos grupos de pesquisa para o seu segundo seminário, ocorrido em dezembro do ano anterior).

Apesar disso e em seguida à reunião do Grupo com o Prefeito, sai de suas mãos a denúncia do convênio de mútua colaboração entre UPF e PMPF. No ofício encaminhado ao Reitor da Universidade, o Prefeito solicita o “retorno dos servidores cedidos, [...] tendo em vista a falta de professores

municipais” (RD9334).¹⁵ Isso marca o início de um processo de deterioração contínua das condições de trabalho do Grupo e, conseqüentemente, de seu projeto.

Já sob o temor ocasionado por essa medida, os grupos de pesquisa, como produto de um árduo trabalho de elaboração, realizam, em setembro, a sessão de lançamento dos “Anais do II Seminário da Pesquisa Teorização da Prática Pedagógica”¹⁶, em uma cerimônia, notificada pela imprensa local (RDGP9332, RD9333), que chama a atenção de muitas pessoas.

... nós conseguimos com aquele lançamento dos Anais, de certa forma [...] uma promoção dentro do Município [...]. Eu lembro que, na Secretaria, as pessoas ficaram assim: puxa, mas elas conseguiram escrever, conseguiram publicar alguma coisa [...]. E aquilo mexeu demais com as pessoas. [...] mexeu demais porque foi uma coisa feita por nós e não sob orientação da Secretaria, não sob a Administração, foi uma coisa construída pelos professores. E isso foi contra [...] a toda a estrutura que tá aí. (EtAD9610)

Da Câmara de Vereadores, os grupos receberam, em outubro, “votos de congratulações” pelo trabalho “digno de elogios por parte da sociedade

¹⁵ A minuta do convênio, apesar de ter sido redigida quase na íntegra pela Equipe de Secretaria da pesquisa, teve um dado acrescentado à sua terceira cláusula, “Das Obrigações”, durante a negociação feita diretamente entre a Secretaria e a Faculdade de Educação. Pelo que está posto, a Prefeitura se compromete a “ceder três (3) professores com carga horária de vinte (20) horas semanais à Universidade de Passo Fundo, a fim de desenvolver trabalhos relativos à Pesquisa” (RD9217). O Grupo não soube claramente o porquê dessas cedências nem tampouco as atividades desenvolvidas pelos colegas cedidos; sabíamos apenas que não estavam ligados à Pesquisa de fato. Essas cedências, somadas à liberação dos professores, tanto da Equipe de Secretaria, como do GP e dos outros grupos de pesquisa, oneravam o projeto e chamava a atenção de quem se propunha a uma “administração criteriosa de recursos e cargos” (RD9320).

¹⁶ A publicação dos Anais, apesar de ter sido assumida pelo Secretário, foi custeada pela verba proveniente da FNDE/MEC. O projeto de pesquisa fora enviado à Fundação, juntamente com projetos de capacitação docente pela Faculdade de Educação. Além disso, o Grupo, que ficou com a gestão desse dinheiro (com a concordância do Secretário), cobriu com ele as despesas que a Linha de Pesquisa tivera consigo no decorrer de 1993 (Cf. RDGP9326 e REGP9340).

passofundense” (RD9336), ao mesmo tempo em que chegava da Secretaria de Educação um memorando proveniente da Secretaria da Administração, mais especificamente da Comissão responsável pelo Censo Municipal (que tinha por tarefa realizar um levantamento da situação do quadro de funcionários da Prefeitura, sua ocupação e regime de trabalho), pelo qual o GP é instado a responder, por sua conta, as seguintes questões:

- *Qual a necessidade da manutenção da Equipe de Suporte da Pesquisa?*
- *Quais os trabalhos apresentados como subsídio a esta Secretaria?*
- *Qual o horário de trabalho deste grupo de professoras junto ao ITEPA? (Cf. RD9321)*

Essa pressão foi vivida, particularmente, por RR, que, trabalhando na Divisão de Educação da Secretaria, sentia o descompasso entre o trabalho do Grupo e as indisposições que foram se avolumando em relação a ele.

... o que eu sinto [...] é que [...] pelo menos no órgão, você tem que ser aquilo que os outros querem que tu seja, [...] tu tem que seguir a orientação que é dada. E eu tava fugindo às normas [...], eu tava participando duma sessão de estudo semanal que não era uma proposta da Secretaria, que praticamente era uma opção minha [...]. Eu tava sendo quase que subversiva [...] E depois, [...] tudo o que era colocado nas reuniões eu era contra, eu não concordava, eu pensava diferente. [...] Porque, imagina um órgão municipal que dirige as escolas municipais, perceber que um grupo de professores, por pequeno que for, que era a Equipe de Suporte, conseguiu [...] fazer um Ciclo de Estudos com um grupo de professores, manter grupos de professores envolvidos, tentando fazer sessões de estudo. E a própria Secretaria não conseguia isso. E ainda mais, eu da Secretaria, fazendo parte de um grupo desses, [...] um grupo criticado. (EtAD9610)

É em função dessa pressão que RR se afasta, depois de dezesseis anos de trabalho junto à Secretaria, do Serviço de Orientação Educacional do Município e retorna aos trabalhos na rede estadual da qual era cedida (Cf. EtAD9610).

A pressão externa somada às cobranças internas decorrentes das crises do trabalho desenvolvido junto aos demais grupos de pesquisa, avolumadas em 1993¹⁷, faz com que no final do ano o Grupo, vencendo a tendência à dissolução, vá ao Secretário com uma proposta bastante humilde: sem o convênio que lhe dava sustentação, com o corpo docente das escolas participantes do projeto praticamente desmantelado pela suspensão dos regimes especiais e pela extinção das escolas de turno integral, sem horário nas escolas para trabalho com as professoras, solicitamos à Secretaria a liberação de um turno semanal para quem já tivesse iniciado o trabalho e quisesse dar continuidade a ele.

A Secretaria autorizou esses professores a participarem das reuniões como atividades previstas em seu regime de trabalho semanal. No entanto, eram poucas as colegas que conseguiam organizar a sua carga horária de modo a liberar um turno para a sessão de estudos. A carga horária não era menor em função de sua participação no projeto e não havia substituição.

¹⁷ Como veremos no decorrer da exposição essas crises remetem tanto a problemas internos do projeto quanto à força das políticas da Secretaria, que atingiam tanto diretamente os grupos (como o G1 e o G4, com a suspensão do atendimento em turno integral e, conseqüentemente, dos horários de planejamento e estudo concedidos aos professores), como indiretamente, através, por exemplo da desarticulação do quadro docente de algumas escolas com a revisão dos regimes especiais, ou da pressão sobre o G2, em função dos resultados obtidos nos testes padronizados (considere-se que um bom número de professoras do GP atuavam nesta escola).

Sozinho no projeto, o Grupo de Pesquisa, em 1994, mantém-se, no primeiro semestre, com as mesmas integrantes, enquanto tenta encerrar o relatório-texto de 1993, organizado a partir do tema “Escola de Periferia”, e elaborar um outro projeto de pesquisa, para buscar, novamente, apoio institucional.

O projeto de Pesquisa “*A Prática Pedagógica em Escolas de Formação de Professores e em Periferias Urbanas*”, elaborado nesse ano, propõe uma nova abrangência para o trabalho a partir da formação de outros grupos de pesquisadores. Uma das necessidades mais fortes e sempre lembrada era a de se aproximar da Universidade, especificamente, da Faculdade de Educação - instituição responsável pela formação de professores das séries iniciais, muitos destes recebidos pelas escolas municipais. Propôs-se então a organização de um grupo de pesquisa junto a professoras da Faculdade de Educação e outro, junto a alunas do curso de Pedagogia (candidatas a bolsas de Iniciação Científica ou não), caso houvesse quem demonstrasse interesse em participar dos trabalhos. Estes, por sua vez, a serem iniciados em 1995, seriam acompanhados por EB e, guiando-se pela mesma metodologia do Grupo, tematizariam as relações pedagógicas que perpassam o curso de Pedagogia. O projeto previa o envolvimento de três instituições: da Faculdade de Educação da UPF, do setor de Pesquisa do Instituto de Teologia e Pastoral e da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Passo Fundo. Em documento encaminhado à FAPERGS, a Secretaria se compromete a participar do projeto em parceria com as instituições já

citadas (Cf. RD9425). No Orçamento do Projeto, a SME consta como responsável pelo custeio de horas para as professoras municipais vinculadas ao trabalho, o que, ironicamente, deixa de acontecer ainda em 1994, ano de sua elaboração (PPGP9403).

No segundo semestre, passam a fazer parte do Grupo de Pesquisa sete professoras que já participavam dos grupos das escolas ou do Pólo e que desejavam continuar no projeto. A dificuldade de organização de um horário comum a todas fez com que o Grupo se dividisse em dois subgrupos, o que na avaliação de todas prejudicou os trabalhos de pesquisa e de estudo, prejudicando, inclusive, a participação dos professores-assessores.

Quanto à relação do Grupo com a Secretaria Municipal de Educação a partir de 1994, poucas coisas estão registradas nos relatórios. Inclusive a redação desses documentos é prejudicada logo no primeiro semestre, já que o tempo de que dispúnhamos era absorvido pelas sessões de estudo. No segundo semestre, esse problema é resolvido novamente com o auxílio da Linha de Pesquisa “Cultura e Religiosidade Popular”, que contratou para o serviço de secretaria, tanto dos seus grupos quanto do nosso, um aluno do curso de Filosofia.¹⁸

¹⁸ A Linha de Pesquisa “Cultura e Religiosidade Popular” (ITEPA/UPF) recebera financiamento da fundação alemã ADVENIAT, para a realização de seus trabalhos de pesquisa. A partir de 1994, o seu coordenador, EB, inclui o nosso trabalho como projeto vinculado a esta Linha para poder justificar os gastos realizados conosco. Estes, por sua vez, fornecem uma estrutura mínima que possibilita a continuidade dos trabalhos (serviço de secretaria, xerox, papel).

As atividades de divulgação dos trabalhos se reduzem sensivelmente. Enquanto em 1992, o Grupo apresentara a Pesquisa em sete eventos, a saber,

1. reuniões dos grupos de pesquisa da Linha de Pesquisa “Cultura e Religiosidade Popular”, em abril (RD9202) e novembro (RD9207);
 2. discussão com alunas do Curso de Pedagogia - Séries Iniciais (FAED-UPF), em maio (RDGP9204 e RDEB9205, MmAD9204 e MmNA9210);
 3. VII Encontro Estadual de Pedagogia, em outubro (Cf. REGP9247);
 4. reunião com alunos do curso de Teologia do Instituto de Teologia e Pastoral (ITEPA), em junho (Cf. RDRR9206 e MmRR9206);
 5. reunião de diretores das escolas da Rede Municipal de Ensino, em agosto (Cf. MmRR9210 e REGP9238);
 6. programa de uma rádio local, em outubro (Cf. REGP9251, RD9227);
- e, em 1993, em outros sete momentos, a saber,

1. seminário promovido pelo Curso de Pedagogia - regime de férias, em janeiro (Cf. REGP9301);
2. reunião com grupo de supervisoras da Secretaria (Divisão de Educação), em maio (Cf. REGP9309);
3. Reunião da SBPC/ Secção de Passo Fundo, em setembro (Cf. REGP9337);
4. Semana Acadêmica da Pedagogia, em outubro (Cf. REGP9334);

5. sessão “Espaço e Tempo da Pesquisa” (promoção da Universidade de Passo Fundo para divulgar pesquisas em andamento), em novembro (Cf. REGP9331);
6. III Mostra de Iniciação Científica (VRPE-UPF) (sob a responsabilidade de Nara I. V. Menegatti - bolsista/CNPq), em novembro (Cf. REGP9330);
7. IV Fórum sobre Religiosidade, Cultura e Educação Popular no Contexto Urbano, com o texto “*Prática Pedagógica: a função da escola na periferia de Passo Fundo*” (StGP9303) (Cf. REGP9338);

em 1994, registra-se apenas a sua participação em uma reunião de Diretores, tendo em vista a apresentação dos “Anais do II Seminário da Pesquisa”. Apesar das restrições quanto aos horários para o trabalho, consideramos a necessidade de fazer chegar esse produto de professores nas mãos de outros professores (Cf. REGP9401). Esforço semelhante é despendido pela aluna-bolsista (hoje componente do GP), Nara Isar Vidal Menegatti, para apresentar (com o seu prazo de bolsa vencido) a pesquisa na IV Mostra de Iniciação Científica (UPF).

Em 1995, a solução encontrada para a não dissolução do Grupo foi a passagem das sessões para o turno da noite. Em termos de condições de trabalho, as dificuldades se acirram. Mesmo aquelas que conseguiam, em 1994, justificar suas ausências, através do consentimento para participar do projeto proveniente da Secretaria, ficam sem esse benefício. Apesar de ter sido feito no início do ano, somente em agosto, depois da intervenção da

Diretora da Faculdade de Educação, Prof^a Selina Dal Moro, junto ao Secretário Municipal de Educação, a Secretaria responde ao pedido de liberação de horários para o Grupo com uma negativa, sob a alegação de que não haveria substitutas para as professoras que possuíssem classe.

Mantendo o seu fiel socorro ao Grupo, a Linha de Pesquisa “Cultura e Religiosidade Popular” contrata uma secretária, Adriana Bragagnolo, responsável pela organização dos trabalhos junto ao Grupo de Pesquisa e ao grupo de professoras da UPF, e subsidia os gastos com cópias e papel, propiciando a infra-estrutura mínima necessária à continuidade do projeto.

Em um dos encontros do Grupo com o Secretário de Educação, ele afirma que não concorda com a direção teórico-epistemológica da Pesquisa e diz que nosso quadro analítico é ultrapassado. Refere-se especificamente ao referencial marxista subjacente à bibliografia que dirige os nossos estudos. Em abril de 1994 (sic), o Secretário dá uma entrevista a uma revista local “Informação”, cujo conteúdo trata do fim dos projetos especiais (escola de turno integral, CIEPs, pesquisa). Nesse momento, ele reitera essa crítica ao Grupo e concorda com a tese segundo a qual esse projeto já pode ser considerado abandonado (Cf. REGP9404). Para nós esse ato “oficial” legitimava um estado de fato. Já, há algum tempo, nos sentíamos abandonadas. Mas sem vontade de sucumbir e não sucumbimos.

CAPÍTULO 2

O Grupo e seus projetos: aprendizagens e conflitos

Dada a forma como absorveu discussões e ações e desequilibrou potencialidades e seguranças, constituindo-se como uma das fontes fecundas de produção de conhecimentos, torna-se fundamental a exposição dos trabalhos desenvolvidos pelo GP, através do Ciclo de Estudos e dos projetos que deram origem a grupos de pesquisa em escolas e ao Pólo de Estudos.

2.1 O Ciclo de Estudos para a Teorização da Prática Pedagógica

1991 guarda sua marca em umas das memórias de RR: *“Estamos iniciando um processo que sinto que vai longe”*. Começou assim.

O Grupo de Pesquisa, coordenador dos trabalhos, apresentava às mais de noventa professoras que efetivamente iniciaram o Ciclo de Estudos para a Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora a possibilidade de desvendar as leituras que são feitas do mundo e a origem

das ações que constituem o dia-a-dia, através da conquista de um espaço e de um tempo para o estudo junto à Secretaria de Educação, assessorado por pessoas, EB e CD, que se dispunham a auxiliar nessa trajetória. Como contrapartida, era solicitada a disciplina na realização das tarefas, a assiduidade para manter a continuidade do trabalho e o auxílio na organização e no encaminhamento das sessões de estudo, através da preparação prévia (leituras e memórias) (Cf. RAGP9101).

Ao GP caberia “*encaminhar, discutir e fundamentar metodológica e teoricamente os encontros de Pólos*” (RAGP9101). Isso era feito em sessões de estudo semanais, nas quais eram planejados os trabalhos a serem desenvolvidos nos três pólos (nos quais foram divididas as professoras inscritas), escolhidos os temas norteadores da discussão e a coordenação dos trabalhos, além de ser feita a sua preparação através de discussões de textos que antecipavam e/ou orientavam as discussões do Ciclo.

Esse projeto de formação, cujo objetivo geral era

Proporcionar aos professores da Rede Municipal de Ensino um Ciclo de Estudos a respeito de temas relativos à fundamentação filosófica e sociológica, a fim de que, através da leitura, análise e discussão de aspectos teórico-práticos afins à Educação, percebam a sua atuação profissional enquanto prática político-pedagógica capaz de legitimar ou transformar uma determinada realidade (Cf. Projeto do I Ciclo de Estudos, in RAGP9101),

foi desenvolvido em nove sessões de estudo. Os temas abordados e os textos que subsidiaram o seu aprofundamento foram os seguintes:

- Positivismo

Texto: *Positivismo*, de EB. Contém fragmentos das obras: *Curso de Filosofia Positiva* e *Discurso sobre o Espírito Positivo*, de Augusto Comte; *As regras do método sociológico*, de Émile Dürkheim; *Ciência e comportamento humano*, de B. F. Skinner. (StEB9101);

- Fenomenologia

Texto: *O que é realidade*, de João-Francisco Duarte Jr. (Cap. 2, 3 e 4);

- Senso Comum

Texto: *Filosofia da Educação*, de Cipriano Carlos Luckesi (Cap. 5, “Filosofia do Cotidiano Escolar: por um diagnóstico do ensino comum”); e *Concepção Dialética da História*, de Antonio Gramsci (Cap. I);

- Materialismo Histórico

Texto: *Materialismo Histórico: uma interpretação do método dialético*, de Cláudio Almir Dalbosco (org.). Contém, em anexo, fragmentos das obras: *A Ideologia Alemã*, de Karl Marx e Friedrich Engels; *Ideologias e Ciência Social*, de Michael Löwy; *O Capital* (v. I), de Karl Marx; *História e consciência de classe*, de Georg Lukács; *Educação e contradição*, de Carlos R. J. Cury; *Concepção dialética da História*, de A. Gramsci (StCD9105).

Destes nove encontros, dois foram destinados à reunião dos três pólos em seminário e um, no final de 1991, a uma sessão de avaliação dos trabalhos.

No primeiro Seminário, em Julho, esteve presente o Prof. João-Francisco Duarte Jr., tratando sobre o tema “Crise da Modernidade e Crise do Conhecimento”. No Seminário de Novembro, o Prof. José J. Queiroz (USP) abordou, a partir das questões expostas pelos grupos, o tema “Práxis Pedagógica”.

As sessões de estudo dos pólos eram antecedidas (esta era a proposta e a solicitação) pela leitura dos textos indicados sobre cada tema e pela elaboração da “memória”. A esta caberia sistematizar as discussões da sessão anterior, somado à tentativa de fazê-las dialogar com o trabalho de sala de aula.

A sugestão dada para se registrar a experiência de cada encontro, ou seja, realizar a memória, tem um objetivo, que é ter uma visão unitária de cada momento de estudo coletivo. Porém, a proposta não entende a memória como uma síntese dos conteúdos abordados, mas algo que envolve a própria experiência metodológica. (RAGP9101)

Os estudos partiam dos dados contidos nas memórias e do conteúdo das leituras realizadas previamente.

Nas reuniões de Pólos, o primeiro momento era destinado à leitura das memórias. Logo após, eram feitas as indicações pedagógicas, ou seja, eram apontadas as questões trazidas pelas memórias que mereciam discussão mais aprofundada. O segundo momento era destinado à socialização das compreensões do texto lido previamente, à solução das dúvidas existentes em relação ao seu conteúdo e ao confronto entre este e as experiências do cotidiano escolar relatadas pelos professores. A assessoria auxiliava no sentido de ordenar a discussão em torno dos aspectos mais significativos a serem aprofundados e de clarear as dificuldades surgidas quanto ao entendimento do texto e da prática. (RAGP9101)

As discussões desenvolvidas nos Pólos de Estudos foram as seguintes, situadas conforme a sua procedência:

a) A partir das memórias redigidas pelas participantes:

- as diferentes maneiras de compreender a realidade - leitura objetivada e intersubjetiva;
- a pedagogia do senso comum;
- a necessidade de ciência pedagógica;
- a memória como instrumento pedagógico;
- alguns elementos sobre a pós-modernidade;
- a relação teoria e prática: problemas e desafios.

b) A partir das leituras prévias:

b.1) *Positivismo*:

- contexto histórico em que emergiu essa teoria;
- preocupações do Positivismo clássico;
- posturas vinculadas ao Positivismo;
- o Positivismo e as Ciências Sociais;
- implicações dessa teoria na prática pedagógica;
- concepção de conhecimento do Positivismo.

b.2) *O que é Realidade*:

- a importância da linguagem;
- o processo de edificação e de manutenção da realidade;
- a realidade como edificação social *vs.* a realidade natural conforme o Positivismo;
- elementos do método fenomenológico.

b.3) *Concepção dialética da História e Filosofia da Educação*:

- Antonio Gramsci: sua história, sua obra, sua importância para a América Latina;
- a filosofia presente na ação humana, a filosofia espontânea: a linguagem, o senso comum, o folclore;

- a filosofia sistemática *vs.* a filosofia espontânea;
- a filosofia crítica;
- a dicotomia pensar - agir;
- a importância da História da Filosofia;
- a importância do intelectual orgânico;
- elementos do método fenomenológico.

b.4) *O Materialismo Histórico: uma interpretação do método dialético*

- o Materialismo Histórico *vs.* o Idealismo;
- a versão de Dialética presente no Materialismo Histórico;
- as premissas do Materialismo Histórico e a prática pedagógica;
- a concepção de conhecimento do Materialismo Histórico.

(Cf. RAGP9101)

Apesar da supremacia quantitativa dos temas discutidos a partir dos textos, a discussão sobre a memória foi a que mais tempo tomou dos trabalhos dos Pólos. Em cinco das nove sessões foi preciso retomar seu papel e sua importância.

Muito embora a ênfase, eram poucas as colegas que elaboravam a memória. Essa ausência era justificada de diversas formas: *medo de errar, de se expor, de expressar o pensamento; dificuldade em lembrar os fatos; falta de tempo (cotidiano dominado pelo ativismo); dificuldade em escrever - "há um compromisso na escrita que nem sempre se quer assumir"; falta de clareza sobre o que realmente era para ser feito* (RAGP9101).

Por sua vez, as memórias elaboradas, ao deterem-se em um registro descritivo do que se passava na sessão, parecem manifestar os mesmos problemas. Poucas discutiam o conteúdo abordado em confronto com os seus

pontos de vista e o seu trabalho e outras aproveitavam-na para avaliar as propostas do Ciclo.

Essas dificuldades produziam uma ausência que, por sua vez, dava lugar a certezas provenientes de diferentes concepções prévias. Entre elas estava uma de muito trânsito na rede municipal, principalmente com o ambiente de “reciclagem” criado em torno das iniciativas de formação da Secretaria, a saber, uma certeza que projetava sobre a escola um caráter transformador das relações sociais e tinha no professor, competente e crítico, o mediador nesse processo. Outras certezas situavam-se próximas a compreensões elaboradas em outros momentos históricos, em que a escola era entendida ora como reprodutivista das relações sociais, ora como responsável pela superação das defasagens de nascimento que vitimam muitas crianças, entre outras. Tudo se misturava em um amálgama de entendimentos genéricos que ofuscavam as condições objetivas em meio às quais se organizava o trabalho pedagógico.

Vejamos algumas respostas dadas a um dos roteiros propostos pelo GP, que ingenuamente buscava essa materialidade através da questão “Como eu vejo o aluno, o professor e a escola”:

a) a respeito do aluno: sujeito com rica bagagem de experiências, com o conhecimento em processo progressivo; age e influencia o meio; é calado, passivo, agressivo, rebelde, carente de afeto, sem expectativas para o futuro;

b) a respeito do professor: é conhecedor das necessidades dos alunos; formador de consciência crítica; pessoa amiga, consciente, criativa, aberta a novas idéias; confuso, angustiado, inseguro, acomodado,

alienado, desmotivado; instrumento de repasse dos conhecimentos e de ideologia;

c) a respeito da escola: é um lar; veículo de politização e dignificação do homem; construtora do saber; local onde se discute, debate e aprende, ocorrendo a troca de experiências, de saber, de conhecimento, através da participação e da tomada de decisões conjuntas; reprodutivista, positivista, paternalista, assistencialista, tecnicista, elitista; resistente a mudanças, sendo um aparelho da classe dominante; seguidora de ideologia vigente; preocupada em executar programas e atividades.

(Extratos dos Registros do Ciclo de Estudos - RCE)

A carga de leitura, excetuando as muitas queixas sobre a dificuldade na compreensão dos textos, não foi objeto de crítica explícita pelos professores. Duas hipóteses podem ser levantadas para explicar essa “aparente” aceitação: por uma, as professoras, com a expectativa criada em torno do estudo, estavam esperando o Ciclo dispostas a enfrentar tais exigências; por outra, pode-se entender que havia uma recusa latente, ocultada para que não chamasse a si a atenção das colegas, dando chance a um julgamento que poderia por em destaque uma eventual má vontade em mudar, em buscar saídas para os problemas discutidos, dado o ambiente de “renovação” instalado. Assim como propostas não explicitadas dão chance para o surgimento de uma variada gama de posicionamentos, propostas hegemônicas ofuscam a existência de discursos diversos.

Importante nesse momento é considerar que, apesar de muitas vozes a seu favor, havia indisposições ou contrariedades que não se explicitavam, que corriam pelos “subterrâneos” do Ciclo de Estudos, dando origem a situações tais como esta a que os números apontam. A cada sessão, as

professoras tinham de entregar à Equipe de Secretaria o fichamento dos textos, a fim de contabilizar o tempo de leitura como horas/aula a constar no certificado de conclusão do Ciclo. Das sessenta e seis professoras que receberam o Certificado, quarenta entregaram o fichamento do texto “O que é realidade”, vinte, do texto de Gramsci e dezoito, do texto “Materialismo Histórico” (Cf. dados dos RCE).

Por outro lado, a primeira hipótese também explica (sem excluir a segunda). Entre as professoras também havia aquelas que, como o GP, viam no estudo e no grupo a possibilidade de efetivar as mudanças propugnadas pelos discursos em evidência.

O que me fez ir pro Ciclo de Estudos é que quando eu entrei no município, eu me deparei com a realidade que [havia] e [...] eu não me sentia assim preparada pra estar trabalhando [...] com as crianças que não conseguiam ir pra frente na leitura, na escrita. E eu entrei naquela ilusão, achando que as professoras já se reuniam e trabalhavam em conjunto e que queriam algo em comum. Aí eu comecei a ver que não era assim, [...] que ali [na escola] tinha aquele apoio das gurias, mas se me largassem sozinha na sala de aula, eu ia trabalhar do jeito que eu me formei, no curso de magistério. [...] eu entrei pro Ciclo de Estudos pra gente tentar buscar alguma coisa, [...] algum trabalho em comum na escola. (EtAD9502)

... eu achei super legal existir um grupo de colegas que estavam a fim de estudar e eu estava precisando estudar, eu queria. Porque a minha preocupação [...] era como continuar estudando, como não parar, como ir à busca de coisas que eu tinha necessidade de saber, de conhecer, que eu queria, mas eu nem sabia como. E daí no momento [...] que me convidaram, eu achei super legal de existir um grupo de colegas que se preocupou com isso, que tavam a fim, que tavam à busca, de conhecer mais coisas, de estudar, de fazer a relação das teorias com a prática. E foi isso que fez eu entrar. (EtAD9608)

Os professores encontravam-se pressionados, por um lado, a ter uma prática libertadora, baseada no diálogo, na participação e na crítica aos modelos pedagógicos tradicionais; e, por outro, a dar respostas à avalanche de problemas provenientes do seu trabalho, das tentativas de suspensão desse modelo, das reações das crianças, da organização do trabalho na escola, entre outros.

Quanto ao registro da prática, sugerido não só com a proposta de elaboração da memória, mas também com o encaminhamento de roteiros de observação¹, repetiam-se as narrações de registros genéricos. O material proveniente das tentativas feitas pelos professores apontam para a dificuldade, nas condições em que se encontram as escolas, de registrar o seu trabalho e as reflexões que realizam acerca disso e de superar o cerceamento das concepções prévias.

As falas, no entanto, traziam para as sessões os problemas e a complexidade do trabalho pedagógico. Isso, para o GP, era um problema. Os procedimentos necessários a uma “boa” reunião pressupunham determinadas condições (as leituras e as memórias). A partir delas seria possível, mediante uma determinada seqüência metodológica, “amarrar” os trabalhos e satisfazer os anseios tanto do Grupo como dos pólos.

¹ O mesmo roteiro que orientou o GP em sua participação no Fórum sobre Religiosidade, Saúde e Educação Popular no Processo de Urbanização, citado no capítulo anterior, foi sugerido aos pólos sem que houvesse retorno. Dois outros, elaborados pelo GP, foram encaminhados para que orientassem as observações (In: RAGP9101, p. 37 e 93).

Na sessão de estudos, era dado espaço para a leitura da memória, localizando a partir delas as indicações temáticas, e para o estudo dos textos lidos previamente, provocando uma síntese e novos encaminhamentos.

No entanto, confirmando a necessidade de descrever da linearidade quanto a trabalhos coletivos, as múltiplas reações repercutiam sobre essa estrutura, desestabilizando o planejamento e o Grupo. Se as memórias e os registros estavam ancorados em prescrições, mantendo as elaborações sobre a prática pedagógica no nível do que “deve ser”, e as falas expunham os dramas vividos, as concepções múltiplas e desarticuladas, restava ao Grupo, como coordenador dos trabalhos, reorganizar-se e tematizar esse conteúdo. Mas: como abordar o espontâneo, o que vem em fragmentos, o que não se prevê? Como sujeitar à sistematização e à crítica o que se caracteriza pela fluidez, o que, ao mesmo tempo, se mostra e se esconde?

A sensação que ficava entre nós era de impotência e despreparo. Isso impunha aos nossos olhos os nossos limites e expunha a nossa presunção em querer assessorar um processo pelo qual também nós estávamos passando como estreantes.

Por outro lado, essas exigências impulsionavam algumas colegas a uma busca que transcendia o tempo das discussões. São várias as referências em memórias a autores com os quais o Grupo não trabalhou como leitura comum.² A responsabilidade pelo trabalho fora assumida.

² São estes alguns dos textos aos quais se faz referência em memórias: *Escola e Democracia*, de D. Saviani; *Pensamento Pedagógico*, de V. Sukhomlinski; *Linguagem e Ideologia*, de J. L. Fiorin; *A*

Cabia buscar condições para desenvolvê-lo. Foi uma luta contra o tempo nem sempre compreendida.

Uma resposta encontrada a essa crise foi produto de uma avaliação restrita à reação das professoras à dinâmica da reunião, ao resultado de nosso planejamento. Sob esse ponto de vista, estava no respeito a essa dinâmica a possibilidade de amarrar a prática, a reflexão e o conhecimento teórico (eixo do Ciclo). Essa avaliação, a que viemos a chamar de “didatismo”, ocultava a nossa dificuldade em ter uma visão do processo que instaurávamos que nos possibilitasse dotar de significação o que ocorria nos Pólos. Talvez o motivo dessa impossibilidade estava no simples fato de que nós estávamos no mesmo nível do grande grupo, iniciando e fazendo com eles um caminho que, naquele momento, não tínhamos, tanto quanto ele, condições de perceber o seu futuro nem o seu alcance.

... acho que a gente não estava preparada [...] nós nos colocamos como equipe de suporte e na verdade [...] o que a gente pensou foi primeiro nos reunirmos pra estudar. [...] a gente elaborou aquele projeto, [...] já apresentou o projeto pro Secretário, já foi o projeto aceito e [...] houve exigência de que um grupo encaminhasse o trabalho. E a gente viveu toda aquela angústia [...] de ter de levar adiante um trabalho que envolvia cento e vinte professores e nem todas nós estávamos preparadas pra isso. Teoricamente.... Até porque a gente não tinha essa prática de estudo em escola. Tínhamos reuniões de planejamento e discutíamos assim com as colegas que a gente tinha maior afinidade, mas de sentar pra discutir e estudar, não. (EtAD9609)

Um outro entendimento (o assumido) levava a buscar essas respostas pensando, tematizando o próprio trabalho realizado junto aos grupos.

Ao avaliar esses encontros, o grupo tentava fugir do "didatismo" [...] para poder compreender e teorizar sobre os avanços e as dificuldades que os professores manifestavam, tendo em vista o processo pelo qual passavam, e que o Grupo de Suporte propriamente sentia em relação ao seu trabalho junto aos Pólos. (RAGP9101)

Essa aprendizagem influencia o trabalho junto aos pólos, porque da mesma forma que a intervenção do Grupo era avaliada em seu processo, como tentativa de projetá-lo, ele já não resistia em desenvolver esse tipo de reflexão com as colegas, nas sessões do Ciclo. Isso pode ser percebido pela reiterada discussão sobre a memória. Pensávamos que, se os grupos se percebessem em processo de formação e não em "reciclagem", o processo metodológico que os fazia ter na prática o seu ponto de partida seria assumido.

Essa constatação provocou uma forte mudança na relação do Grupo com os Pólos. Já não acreditávamos mais que todos poderiam realizar a proposta de tematizar o seu modo de compreender o mundo, através da problematização de seu cotidiano e de sua exposição para o estudo crítico, mas que somente poderiam fazê-lo aqueles que se dispusessem a isso, aqueles que sentissem vontade e necessidade de se expor ao expor o seu trabalho. Reconhecemos que um método e a reflexão teórica são importantes, porém, não determinantes do sucesso ou não de um processo, se considerarmos que ele envolve diferentes indivíduos e diferentes posturas em relação ao mundo.

A idéia da conquista de todos para uma opção e um projeto que eram nossos foi ganhando, aos poucos, a sua crítica e hoje compõe a memória desse passado:

Acho que o estudo, a vontade de estudar, de querer conhecer, saber, aprender [...] depende de cada pessoa e da vontade. [...] sou eu que tenho que sentir essa necessidade e buscar mudar nesse sentido [...] se eu não quiser, se eu não estiver a fim, [...] se essa necessidade não partir de mim, não tem quem vá fazer com que eu sinta essa necessidade. E acho que foi isso que a gente errou [...]. Hoje eu acredito nos pequenos grupos não no todo mundo. (EtAD9508: 27-8)

Nossos esforços de mediação entre as expectativas iniciais dos professores e a proposta que aos poucos foi se delineando, comoveram e foi feita compreensível a poucos. Dos cento e quatro professores inscritos, somente sessenta e seis tiveram o número de presenças necessárias para o recebimento do certificado de participação³, o que marca um índice de desistência bastante acentuado.

O que eu senti que faltou de vocês pra ter mais pessoas no grupo era ter explicitado melhor o que era aquilo. As pessoas estavam e não sabiam nem porque estavam... [...] E nem o que era aquilo, o Ciclo de Estudos. Na época eu lembro que as pessoas comentavam, falavam. Eu, embora não soubesse direito o que era, mas eu estava ali porque, ao menos, eu estava ali estudando e eu estava a fim de estudar. E eu sentia que a alguma coisa a gente ia chegar... (EtAD9608)

Muitas pessoas se afastaram... porque não entenderam bem a proposta. Hoje, tu fala com algumas pessoas que naquela época vivenciaram... percebe-se que [...] hoje talvez elas compreendessem melhor o que se estava dizendo, porque se qualificarem... (EtAD9609)

³ Dados fornecidos pela Secretaria da Faculdade de Educação - UPF.

Entre as que permaneceram até o final do Ciclo, fica evidente a percepção de um processo em construção.

... o processo vem gerando muitos conflitos, dúvidas, inseguranças, por ser difícil ter clareza, optar por um caminho e segui-lo; percebe-se que se avança em determinados aspectos e, seguidamente, volta-se para trás;

... professores do grupo vêm produzindo; atribui-se o título de "operários da educação" visto que constroem conhecimento a partir de suas próprias experiências, não se limitando a recorrer à elaboração de pessoas que possuem outras práticas. O que cada um constrói torna-se posse e, como tal, passa a integrar sua concepção da realidade. (RAGP9101)

Em sessão de avaliação, as participantes estabeleceram um paralelo entre a metodologia utilizada no Ciclo de Estudos e a de outras propostas de formação permanente. Quanto a estas, foram considerados os seguintes aspectos: *os professores não são considerados sujeitos, mas sim objetos; não valorizam a prática que os professores têm; não estimulam a um comprometimento; há dificuldades no confronto de opiniões; há condução para um determinado posicionamento; é uma mera exposição; senta-se, ouve-se, não há espaço para debate; não possibilita a relação com a prática (Cf. RAGP9101).*

O Ciclo de Estudos, por sua vez, foi objeto das seguintes considerações:

- *exigiu uma preparação anterior, sendo esta uma condição necessária para a compreensão dos assuntos abordados em cada encontro; foi requisito para assumir a posição de sujeito no processo;*
- *faz reconhecer a validade e a importância de registrar a prática;*

- *o instrumento pedagógico utilizado, a memória, faz escrever sobre o que se estuda e se vive, ou seja, teoria e prática;*
- *exige comprometimento e muita persistência;*
- *despertou vários questionamentos sobre nossa atuação junto à escola: - "Por que eu faço as coisas desta ou daquela maneira?" - e levou a um comprometimento maior com aquilo que realizamos;*
- *possibilidade de ser sujeito na vida, de construir algo a partir do que vivenciamos. Isso nos leva a analisar o que foi satisfatório ou não e, seja qual for o resultado, reconhecer que se tem participação, pois o processo dependeu também de minha interferência;*
- *evidenciou nossas deficiências, mas também ofereceu possibilidades de buscar elementos para superá-las;*
- *levou a compreender a importância da existência de um grupo para estudar e trocar experiências, ao mesmo tempo que motiva os elementos a engajarem-se sempre mais e assumirem uma posição de sujeitos dentro do processo. (RAGP9101)*

Esse confronto entre a experiência acumulada em programas de formação permanente e os trabalhos do Ciclo de Estudos (exposição *vs.* prática, objeto *vs.* sujeito, não comprometimento *vs.* comprometimento, direcionamento *vs.* questionamento) expressou, por um lado, os limites do primeiro e, por outro, as fragilidades e potencialidades do segundo.

As propostas de formação de professores em serviço (treinamentos, reciclagens, encontros) são decorrentes, em sua maioria, da busca de soluções para o que é visto (com muita força nos tempos atuais) como um dos problemas centrais da baixa qualidade do ensino: a precária formação dos professores.

Segundo Kramer (1989), nessas iniciativas,

... os sistemas de ensino não têm variado muito nas estratégias adotadas no sentido de superar as dificuldades originárias da

inadequada preparação dos professores para o exercício do magistério.
(p. 194)

A partir dessa constatação, a autora caracteriza dois tipos de estratégias: os “treinamentos via efeito multiplicador” e os “encontros de vivências”.

Nos primeiros, a prioridade é dada à transmissão de conteúdos ou técnicas, através do planejamento e elaboração de materiais de autoria de uma “instância central”. Esses “pacotes metodológicos” são repassados a “instâncias intermediárias”, às quais caberá repassá-los, através de treinamentos, aos professores ou aos especialistas das escolas (que, por sua vez, repassarão aos professores).

Nesse percurso, além da evidente divisão de trabalho entre os que estudam, pensam, elaboram os pacotes e aqueles que os executam, as propostas (mesmo de cunho democrático e participativo) são “distorcidas e transformadas em receituário; questões para discussão tornam-se normas; a teoria vira discurso fragmentado” (Kramer, 1989, p. 195).

Os “encontros de vivências”, centrados em aspectos sócio-afetivos, são organizados em torno de estratégias, tais como:

... laboratórios de sensibilidade, análise de ‘casos’, efeito “demonstração”, oficina de artes plásticas, música, teatro e outras atividades preocupadas basicamente em produzir um estado de relaxamento no professor e de congraçamento ou cooperação com seus pares. De posse e domínio de tais tipos de atividades, o professor irá, então (espera-se), atuar de forma mais ativa e dinâmica com seus alunos. (Kramer, 1989, p. 196)

Tanto em um quanto em outro conjunto de propostas, chama a atenção a visão dicotomizada entre teoria e prática, entre concepção e execução, entre conhecimento e emoção. O insucesso de tais iniciativas, já que dificilmente produzem o efeito esperado, reitera a “culpabilização” do professor pela situação problemática do ensino.

O Ciclo de Estudos, apesar de ser manter-se como o esboço de uma proposta de formação em serviço, tentou aproximar os professores de uma reflexão sistemática, organizada e coletiva sobre a prática. Restava ao GP a necessidade de dar prosseguimento aos trabalhos, partindo de alguns indícios do que poderia superar essa fratura “entre teoria (que vira discurso) e a prática (que é substituída pela técnica)”, produtos das aprendizagens, dificuldades e questões do Ciclo de Estudos (Kramer, 1989, p. 196). São eles:

a) O professor, em sua maioria, tem receio de se tornar sujeito de sua ação, seja ela a propiciadora de conhecimentos, a própria relação sua com o aluno e com a escola ou a sua participação como elemento da sociedade na instituição a que pertence.

b) A falta do exercício de uma prática de leitura, do registro da ação, da reflexão sobre o que se faz e do planejamento consciente do trabalho escolar são elementos que evidenciam o lugar a que foi submetido o professor: objeto passivo de assimilação de conteúdos.

c) Havia linhas de ação que orientavam o processo tendo em vista a teorização da prática pedagógica. No entanto, quem fazia o caminho eram aqueles que dele participavam. Sendo assim, houve a necessidade de avaliar e redimensionar constantemente os trabalhos. Sem dúvida, a construção participativa e coletiva do conhecimento é, ainda, o grande desafio.

d) Perceber os indivíduos reais e concretos, a sua ação e as suas condições materiais de vida significa romper com preconceitos e

iniciar um trabalho de reconhecimento sobre o que se pensa. Sem isso, o trabalho “a partir da realidade” se torna contraditório.

e) Há a necessidade de romper com o senso comum que orienta a prática fragmentada e incoerente, tendo em vista a práxis pedagógica, ou seja, a capacidade de, a partir da observação da prática e à luz de pressupostos teóricos coerentes e críticos, refletir e repensar sistematicamente a ação que se processa junto ao aluno.

f) A prática educativa está inserida em uma totalidade maior. Qual a relação da Educação com a sociedade? Qual o papel da Escola diante da sociedade que aí está?

g) Para responder às questões levantadas durante todo o processo sobre a prática pedagógica, entendida no âmbito da relação professor-aluno-ambiente, não se pode apenas repetir o processo de legitimação da metodologia. É necessário que haja avanços no sentido de levantamento de dados, de sua análise e de estudo teórico que auxilie nessa compreensão para que se possa construir coletivamente a alternativa à prática pedagógica, ou seja, a práxis pedagógica. (RAGP9101)

A pesquisa despontava, portanto, como mediadora entre a prática e a “práxis”, tais como eram concebidas pelo Grupo, entre a formação e a transformação. E novamente buscávamos companheiras de viagem. Ao serem consultadas sobre as possibilidades de investirem novamente em hipóteses que eram nossas, algumas aceitaram. Destas, houve quem sugerisse propor um trabalho a ser desenvolvido em nível de escola. Queriam instalar um processo de discussão nesse espaço até então não atingido. Outras colegas acharam isso inviável em função das oposições que enfrentariam. Julgaram melhor que o GP mantivesse um Pólo que aglutinasse os professores dispersos, remanescentes do Ciclo de Estudos.

O Grupo de Suporte (GP) se reorganizou, solicitou mais pessoas para a Equipe de Secretaria e mais horários para sessões de estudo, manteve o

apoio da Secretaria, elaborou um projeto de pesquisa, contatou com escolas nas quais havia professoras que manifestaram interesse em formar grupos de pesquisa e iniciou 1992.

RR acertou: foi bem mais adiante do que pensávamos.

2.2 Os projetos de pesquisa: buscando companheiros

Os trabalhos do GP de 1992 e 1993 deram origem a diversos outros grupos. Participaram, inicialmente, quatro escolas municipais (aqui identificadas como G1, G2, G3 e G4) e um Pólo de Estudos, envolvendo cento e vinte e uma professoras. Em 1993, o número de escolas foi reduzido a três, diminuindo para oitenta e um o número de professoras no projeto.

Entre as discussões que marcaram principalmente o ano de 1992, está a problemática vivida pelo GP em sua relação com os demais grupos: os acertos e os problemas na tentativa de

Desencadear um processo de práxis pedagógica, através da compreensão do contexto sócio-econômico-cultural no qual se insere a Educação, da sistematização da prática de sala de aula e de encaminhamentos para uma nova ação. (PPGP9201)

No primeiro relatório de 1992, são explicitadas as seguintes preocupações:

a) *Como a Equipe vai proceder diante dos professores dos outros grupos (Escolas e Pólo)?*

b) *Em que níveis se dará a participação e a produção e elaboração do conhecimento?*

c) *Que condições mínimas são necessárias para o processo de teorização?*

d) *Que instrumentos e estratégias serão utilizadas para que essas condições existam?*

e) *A relação Sujeito-Sujeito deverá, pela coerência à proposta de práxis, ser uma realidade nos diversos âmbitos da pesquisa: relação professor-aluno, professor-professor, equipe de suporte-pólo-escolas-assessoria-professores. O processo de Pesquisa deverá dar conta desta complexidade metodológica. (REGP9201)*

Sem ter as respostas para essas questões, mas com condições objetivas favoráveis a sua implementação, o trabalho é iniciado.

Em seus primeiros contatos com os outros cinco grupos, o GP convidava-os a:

... produzir um conhecimento que possibilit[asse] a compreensão e a intervenção consciente do e no cotidiano escolar. [...] A pesquisa sobre a relação professor-aluno-ambiente é a tentativa de assumir esse desafio e de, concomitantemente a elaboração de um conhecimento proveniente da prática e da realidade concreta das escolas municipais, possibilitar aos professores que se engajarem no processo momentos de formação direcionados a suas necessidades objetivas.

Oferecia, por sua vez,

... crescimento pessoal e profissional, buscando a negação do professor como repetidor de informações fragmentadas, superficiais e genéricas; [...] a busca de conhecimento científico - a elaboração de uma ciência pedagógica - e a sistematização dos conhecimentos até então elaborados e das observações já realizadas; o trabalho em grupo [...] a assessoria da UPF [...] e [...] o respaldo e incentivo da Secretaria Municipal de Educação.

Somava-se a isso a proposta segundo a qual o professor seria pesquisador em todos os momentos.

Participará na elaboração dos roteiros, na observação e na coleta de dados, na sistematização dos dados, na teorização dos dados e nos encaminhamentos para uma nova prática, ou seja, participará na produção do conhecimento ocorrida durante o processo de Pesquisa. (REPE9201)

A proposta, portanto, poderia ser resumida da seguinte forma: os professores pertencentes às escolas e ao Pólo poderiam, através da mediação do projeto a eles oferecido pelo GP, participar como protagonistas de um processo de formação e de produção de conhecimentos que partiria das suas práticas e seria direcionado à solução de problemas que perturbam o seu trabalho.

Sem abordar os limites dessa proposta, os quais serão manifestos no decorrer desta seção, cabe apontar para a tentativa que o GP faz de despertar em seus colegas professores municipais a mesma necessidade que emerge de sua história e de seu nível de entendimento.

Apesar de uma das aprendizagens do Ciclo de Estudos ter revelado a necessidade de as pessoas se disporem a problematizar o seu trabalho e o seu cotidiano, além de abordá-lo com o auxílio de teorias sistematizadas, o GP novamente incorre na proposta de oferecer a professoras que não tinham participado do Ciclo, através inclusive da intervenção de diretoras e supervisoras, uma proposta com tal nível de exigência. A partir dos relatos analisados, posso explicar essa conduta pela paixão que tomava os olhos do

Grupo, apegado a suas conquistas e às convicções construídas no ano anterior. Enfim, o projeto de um processo de práxis pedagógica, em construção, é oferecido e entregue a outras pessoas.

O convite aos grupos de professoras era feito mediante a leitura e a discussão de alguns itens do projeto elaborado pelo GP (PPGP9201): a metodologia, a justificativa e a problematização. Partindo dessas elaborações, o Grupo propunha o desenvolvimento junto a esses grupos do mesmo processo de investigação do cotidiano escolar que estava a iniciar.

Obtido o consentimento, o trabalho dos grupos, assim como o do GP, iniciou com a elaboração de um roteiro, atendendo a uma proposta inicial feita por EB. Pressupunha-se que a vontade de pesquisar exigia uma busca de respostas, uma busca de situações novas, uma prática que possibilitasse ver mais onde já se pensava não haver nada de novo. O roteiro agiria para despertar essa necessidade: *“O roteiro é um indicativo e não um questionário. O roteiro deve abrir caminhos para observação”* (REGP9207).

Essa forma de preparação para o trabalho de campo se assemelhava ao de outros grupos de Pesquisa (os da Linha de Pesquisa “Cultura e Religiosidade Popular”) ligados ao professor-assessor, EB (haja vista a primeira experiência de coleta de dados do GP, por ocasião do III Fórum, conforme parte anterior deste trabalho).

Para elaborá-lo, cada grupo fez uma primeira aproximação do que seria tomar a observação como método principal de coleta de dados. As

primeiras sessões de estudos foram ocupadas pelo relato de “registros” de aula (assemelhando-se aos Diários de Campo). De tais relatos eram extraídos indicativos, entendidos como temas ou questões que estariam subjacentes às ocorrências. Foram eles:

- no G1: Relacionamento professor *vs.* aluno, Regras Interferência do professor, Desafios/Chantagem, Agressividade, Criticidade, Afetividade, Liderança, Sexualidade, Relação Escola *vs.* Comunidade, Valores, Visão de professor/aluno, Relação familiar (Cf. REG19204 e RtG19205);
- no G2: Indisciplina, Fome/Merenda, Liderança/Gangues, Roubo, Justiça, Aprendizagem, Autoridade, Violência/Agressividade, Linguagem, Atenção ao aluno, Relações com a família, Reações do professor, Escola (como é vista, de quem é, qual a função) (RtG29201);
- no G3: Agressividade, Egoísmo-Individualismo, Interesse, Valores, Auto-estima, Afetividade, Disciplina, Autoridade, Troca de objetos, Furto, Visão da escola, Sexualidade, Aprendizagem, Visão que os alunos têm dos professores (RtG39207);
- no G4: Liderança, Organização de grupos, Brincadeira/auto-organização, Disciplina/indisciplina, Discurso do professor *vs.* intervenção, Discurso *vs.* prática da criança, Influência da TV, Sexo, Poder, Agressividade, Confiança (RtG49206);

- no Pólo de Estudos: Opção do professor pelo aluno, Discurso do professor, O que incomoda o professor, Ativismo do professor, Linguagem, Poder, Valores, Relação Escola *vs.* Comunidade, Aluno-problema (RtPE9204);
- no GP: Roubo, Polícia, Pactos e normas, Como chamam a atenção (os alunos), Relação entre atos heróicos e TV, Justiça, Futuro e Trabalho (RtGP9202).

A partir do relato e da identificação dos temas, eram elaboradas inúmeras questões que tinham em vista “abrir” o olhar das professoras-pesquisadoras para a diversidade de ocorrências que podem suscitar um fato e/ou em que ele pode resultar.

Nessa elaboração, era comum os registros e as questões indicarem para a observação do outro: não éramos nós que nos observaríamos, mas teríamos o outro como objeto de observação. Isso nos foi alertado por EB: se estávamos a tratar da relação pedagógica, um dos sujeitos a serem observados deveria ser nós, pois seria em nós que se desenvolveria ou não a possibilidade de uma práxis como era o desejo explicitado em nossos objetivos (Cf. REGP9209).

Quanto aos textos (outra prática do Ciclo mantida no projeto), eram indicados pelo GP, em conformidade com os temas postos em discussão pelos diferentes grupos. Entre 1992 e 1993, foram realizados os seguintes estudos:

1. *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (Cap. I) (G1, G2, G3, G4, Pólo);

2. *Quadro referencial das teorias educativas*, org. por Flávia E. Caimi (StFC9205) (G2, G4, Pólo);
3. *Práxis Pedagógica*, do Grupo de Pesquisa (StGP9201) (G2, G3, G4, Pólo);
4. *Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem?*, de Alicia Fernandez (G2, G4, Pólo).
5. *Escola, Grupo e Democracia*, de Madalena Freire (G2, G4, Pólo)
6. *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani (Pólo).
7. *Proposta Pedagógica*, do Grupo de Pesquisa (StGP9301) (G2 e G4);
8. *A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica*, de Ivani Fazenda (G2, G4 e Pólo);
9. *Caminhada no chão da Noite*, de José de Souza Martins (Cap. IV - “Dilemas sobre as classes subalternas na idade da razão”) (Pólo);
10. *Da doença à desordem* (Introdução), de Paula Montero (Pólo);
11. *Educação, ideologia e contra-ideologia*, de A. Joaquim Severino (Parte III, “Significação ideológica da educação brasileira e seu desenvolvimento histórico-social”) (Pólo).

As sessões de estudo mensais mantinham a mesma organização dada às reuniões dos pólos do Ciclo de Estudos. Permaneceram, portanto, as exigências da memória e da leitura como eixos articuladores das sessões de estudos. Cada sessão era registrada por uma das participantes e a partir disso era elaborado o relatório dos trabalhos desenvolvidos.

Durante o período de vigência dos projetos, houve quatro seminários entre grupos das escolas, Pólo e GP. Dois deles em 1992, um assessorado pelo Prof. Elli Benincá e Prof. Cláudio Almir Dalbosco e outro, pelo Prof. José J. Queiroz, já citado anteriormente, professor da PUC de São Paulo. Foi dele o desafio lançado aos grupos de pesquisa, para que publicassem os textos apresentados no Seminário, o que acabou por se realizar em meados do segundo semestre do ano seguinte. Em um dos seminários de 1993, ocorreu, então, o lançamento dos *Anais do II Seminário da Pesquisa Teorização da Prática Pedagógica* e no outro, um trabalho sobre a escola de periferia, com a assessoria da Prof^a Selina Dal'Moro (socióloga, professora da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo).

O Grupo de Pesquisa, inicialmente, responsabilizava-se pelo planejamento e pela coordenação das sessões de estudos. Em 1993, esse trabalho passou a ser dividido com as professoras dos diferentes grupos e avaliado e organizado em Sessões de Avaliação Metodológica (RM). Poucas foram as vezes em que EB participou dos trabalhos nas escolas. CD participava somente das sessões de estudo do GP. Três das quatro escolas possuíam professoras no GP. Cabia, portanto, ao GP, mais especificamente, à Equipe de Secretaria (FC, AD, IC e NA) acompanhar e assessorar, sistematicamente, todos os trabalhos.

Tomaremos alguns elementos particulares a cada grupo, já que o projeto e a intervenção do GP foram recebidos e encaminhados de diferentes

formas. Essas peculiaridades remetem a impasses e conquistas de diferentes ordens com os quais o Grupo se defrontou.

1) Grupo de Pesquisa E. M. G1

O trabalho nesta Escola iniciou no final do primeiro semestre de 1992. A sua inauguração fora recente e neste ano, com turmas em Pré-escola, 1ª e 2ª séries, estava sendo instalado o turno integral. O corpo docente continha vinte e seis professoras, em 1992, e vinte e cinco, em 1993, atuando com regime de trabalho de quarenta horas semanais, sob uma orientação pedagógica construtivista. Parte desse período era destinado a sessões de planejamento e de estudo, conforme organização da própria escola.

Ao estender o convite à participação dessa escola no projeto (sugestão dada também pelo Secretário Municipal de Educação), o GP considerou que já havia

... uma caminhada de estudo sendo desenvolvida e uma postura de abertura para a reflexão e a prática emancipatória por parte dos seus professores. (REG19201)

Apesar da expectativa criada em torno dessas condições, em outubro, com poucas sessões realizadas, doze professoras solicitaram a sua desvinculação do projeto. Estes foram alguns dos motivos dados para isso:

"Estamos preocupadas mais com a sala de aula, com questões sérias de aprendizagem, com problemas mais urgentes que o trabalho de Pesquisa."

"Não encontramos sentido na Pesquisa."

(MmNA9202)

"Cada uma estabelece prioridades conforme os seus critérios. Estabelecemos outra prioridade." (MmAD9216)

Na sessão anterior, problemas com a preparação prévia já haviam se manifestado:

No início da reunião, constatamos que os professores encontraram dificuldades para a elaboração da memória, pois ela não foi realizada. Isto impediu o desenvolvimento da pauta, conforme havíamos planejado.

[...] Uma professora disse que era falta de crédito na Pesquisa, pois ela não é importante. Outra reconheceu ter dificuldades em elaborar a memória, ela disse: "Em vez de sentar fazer a memória, acabo indo atrás do aluno, resolvendo outros problemas que aparecem". Outra professora se expressou, dizendo: "Senti dificuldades em seguir o roteiro de observações". (MmRR9212)

Uma professora [...] falou: "Se a Pesquisa para mim fosse tão importante quanto as outras coisas, eu não deixaria ela para trás e acharia um tempo para fazer a memória... Se eu não parei para fazer a memória é porque está faltando eu acreditar na Pesquisa". (MmNA9217)

As memórias de quem estava presente à sessão em que houve a referida solicitação tentam compreender a reação das colegas:

... quando a necessidade de estudo e reflexão não parte do próprio grupo, fica difícil exigir a adesão a um trabalho como o da Pesquisa, ou seja, para algumas pessoas a Pesquisa não foi necessidade, mas sim imposição. [...] Para as que desde o início sentiam a necessidade de estudo em grupo foi, a meu ver, melhor assim. Talvez, com o tempo, as que ficaram poderão ir conquistando as outras e as envolvendo no trabalho. [...] há um dado que, na minha opinião, deve ser melhor analisado que é o seguinte: todas as que ficaram trabalham com os clubes. Quem são as que saíram? Que tipo de trabalho desenvolve

quem trabalha com os clubes? Quanto tempo livre dispõe? Que trabalho fazem as que saíram? (MmNA9222)

Pensando sobre isso, tento achar uma justificativa para essa desmotivação do grupo pela Pesquisa. Na minha opinião elas confundiram, assim como o [G3] [...], o processo de elaboração do roteiro com a Pesquisa em si. Como essa primeira experiência com a Pesquisa foi maçante e não trouxe muitas novidades, elas construíram a idéia de que a Pesquisa é assim. (MmNA9217)

Creio que as dificuldades que elas enfrentam realmente explica o afastamento: elas tentam desenvolver uma proposta construtivista de alfabetização, poucas têm especialização nessa área, acredito que não tenham o aprofundamento teórico suficiente para avaliar sua ação e para propor uma didática. Nesse sentido, elas precisam de todo o tempo para buscar um referencial que as auxilie na orientação do trabalho. (MmAD9216)

A divisão desse grupo provocou no GP uma tensão acerca do seu campo de estudo: será que o trabalho desenvolvido na Pesquisa não daria condições às colegas de investigar os problemas de sala de aula e buscar respostas para suas questões? No entanto, não houve tempo nem maturidade para uma avaliação mais conseqüente.

Entre as professoras que ficaram e o GP, a sensação posterior ao choque foi a de cumplicidade: tornávamo-nos parceiras na tentativa de produzir o sentido da presença da pesquisa na escola.

Eu me senti à vontade com as colegas [...] Eu penso que elas se sentiram à vontade conosco. Nós pudemos dizer coisas a respeito da expectativa em relação ao trabalho e isso foi importante para "quebrar o gelo". [...] elas falaram da necessidade de sermos um grupo onde as pessoas que têm condições de auxiliar, dependendo o momento, não se sintam constrangidas, porque senão não haverá crescimento em conjunto. (MmAD9216)

No último encontro percebi que as professoras que optaram pela Pesquisa realizaram a memória. Penso que sem o instrumento da memória não há condições de avançarmos nesse processo. O grupo de professores me oportunizou a participação, possibilitando um bom

entrosamento e me senti bem na Escola. Alguns pontos significativos, que apareceram nas memórias lidas, revelaram uma motivação das professoras, para pesquisar a própria ação. (MmRR9214)

Junto a esse grupo, 1992 não foi um ano intenso. Duas reuniões para uma aproximação, exposição dos trabalhos, leitura do projeto; e cinco sessões de estudo, uma destas marcada pela situação já narrada. Ficou, dos trabalhos desenvolvidos, o anseio pelo aprofundamento da proposta de pesquisar a própria ação e pela superação das dificuldades metodológicas.

Num primeiro momento, todos os professores da Escola decidiram se engajar no processo. No decorrer dos trabalhos, o grupo dividiu-se, apresentando duas posições distintas: uma manifestou resistência à participação na Pesquisa, por entender que a Escola precisava atender a outras prioridades, enquanto outra mostrou-se desafiada a prosseguir.

Atualmente, o grupo que permanece na Pesquisa mostra-se empenhado no trabalho, encontrando, porém, algumas dificuldades: em fazer os registros levando em conta os indicativos elaborados; em redigir as memórias; em expô-las ao grupo e em expor-se como profissional.

Acreditamos que os primeiros passos para a efetiva realização da Pesquisa já foram dados. Temos a perspectiva, para o próximo ano, de ampliar as observações e os registros e aprofundar as leituras e as análises. (StG19201)

Sobre os trabalhos do ano seguinte, não há relatórios arquivados na secretaria da Pesquisa. Há apenas o documento em preparação ao seminário do primeiro semestre (DSG19302).

Essa Escola sofreu, durante 1993, uma significativa mudança em seus trabalhos, por ocasião da entrada do novo Governo Municipal. Os novos administradores, como já foi dito, suspenderam o atendimento das

crianças em turno integral e o tempo de trabalho das professoras destinado ao planejamento e ao estudo. A escola perdeu, portanto, o caráter de CIEP, além de perder, também, a prerrogativa de receber em seu quadro docente somente professoras interessadas em desenvolver uma proposta pedagógica de cunho construtivista. Como essas mudanças se “arrastaram” por todo o ano, talvez a tensão vivida pelo grupo explique, em parte, a falta de documentos e do seu envolvimento com a Pesquisa. Nessas condições, o trabalho para 1994 fica suspenso.

2) Grupo de Pesquisa E. M. G2

A E.M. G2 contava com um corpo docente, em 1992, de dezesseis e, em 1993, de vinte e três professoras. Destas, três participavam do GP (AD, FC e RC).

Essa escola está localizada em uma região precariamente atendida pelos órgãos públicos, composta essencialmente por pessoas que migraram do campo em busca do trabalho na cidade e, sem condições para disputar esses espaços, dedicam-se, em sua maioria, a ganhar a vida a cada dia através de atividades como diaristas, bóias-frias, faxineiras (Cf. RDG29412).

Algumas professoras que participaram do Ciclo de Estudos, somadas às integrantes do GP, assumiram a exposição do projeto de pesquisa ao grupo de professoras para que decidissem sobre a viabilidade de seu

desenvolvimento. No final de 1991, na reunião final de avaliação do ano, a proposta foi exposta e aceita.

O seu desenvolvimento foi justificado através de cinco argumentos. O primeiro referia-se à existência na Escola de sessões de estudos, como proposta de trabalho anterior a esse projeto. O outro remetia à necessidade de elaboração do Plano Global⁴ pelo grupo de professoras, no qual deveria estar explicitada a proposta pedagógica que nortearia a sua ação. Essa exigência expunha ao grupo a seguinte questão: "*Diante da sociedade em que vivemos, qual é o papel da Escola?*" (RSGP9201). Pensou-se, então, que o projeto de pesquisa poderia auxiliar a responder tal pergunta. O terceiro considerava a participação de vários professores no Ciclo de Estudos, o que dava um bom suporte inicial aos trabalhos. O outro evidenciava a necessidade do grupo de analisar a problemática presente em seu cotidiano. Uma realidade tão sofrida fazia do dia-a-dia da Escola um ambiente também sofrido e de difícil intervenção. Havia uma intuição segundo a qual a pesquisa poderia auxiliar nessa tarefa.

Como podemos resolver os problemas do cotidiano daqui? Não há livro que indique como resolver nossos problemas. Isso somos nós que precisamos procurar juntos. (REG29202)

⁴ O Plano Global é um documento de origem burocrática, geralmente elaborado pelos especialistas das escolas municipais de Passo Fundo. Ele expõe a organização da escola, as instâncias de poder do interior da escola e os direitos e obrigações dos diferentes sujeitos que a compõem. A partir de 1989, o Plano Global tem assumido um caráter de proposta pedagógica das escolas. Salienta-se a caracterização das comunidades e as concepções e estratégias que norteiam a ação da escola frente ao processo pedagógico, além de descrever a organização burocrática e os serviços prestados em seu interior. (Cf. RDG29412)

E, por último, aparecia a curiosidade: alguns professores estavam chegando neste ano à Escola e se propunham a fazer a "*descoberta do sentido da Pesquisa no decorrer do processo, descoberta da problemática do ensino público municipal*" (Cf. RSGP9201).

Importante referir que o grupo de professoras que aceitou integrar o projeto de pesquisa no final de 1991, já não era mais o mesmo no início do ano letivo seguinte.

... quando eu cheguei em 92, num ano anterior vocês já tinham um grupo, já tinham iniciado alguma coisa, que eu não sei muito bem o que era, mas me parece que, não sei, assim, já eram, já estavam... (EtAD9603)

Um dos problemas mais sérios enfrentados por essa Escola é a alteração freqüente no quadro de professores. Muitas justificativas são dadas a isso, mas as principais dizem respeito à localização da Escola (no limite entre zona urbana e zona rural de Passo Fundo) e aos problemas com as crianças (interesse pelo estudo, disciplina, agressão). Essa especificidade da Escola envolvia alguns mas, também, afastava outros.

O que mais me chamou atenção [...] foi a questão de sala de aula mesmo [...] a realidade que a gente enfrenta na periferia. Eu não esperava. A minha idéia da aula era entrar na sala de aula, o aluno querendo aprender, te ouvindo, te respeitando... E isso me apavorou. Tu presenciava certas atitudes, certos fatos de aluno dentro da sala de aula que tu jamais... Então isso foi me apavorando... (EtAD9603)

... foi um baque muito grande quando eu comecei a trabalhar lá na vila. Porque eu saí de um nível pra outro, de escola particular que eu trabalhava, [...] à escola de periferia. [...] eu fiquei doente, fui pro médico. Eu tinha taquicardia... [...] Daí ele disse que o meu problema era puramente emocional. [...] eu cheguei ao ponto [...] de querer me

vestir que nem eles, que nem as crianças lá da vila. Eu me sentia mal de botar digamos uma calça melhor do que eles [...]. O fato de ver crianças [...] aquela carência afetiva, aquela necessidade que eles têm [...] de um abraço teu, duma atenção tua. Tudo me chocava, me machucava muito [...]. Eu pensava: que mundo tão injusto... [...] viver dessa forma, dessa maneira. [...] Daí eu comecei ver os tipos de valores que eles tinham e que eu tinha. Eu aprendi.. Eu mudei muito desde que eu entrei lá na vila. [...] eu fui me adaptando. Fui trabalhando isso. E fui ficando e fui gostando... (EtAD9608)

Marcou o início dos trabalhos a preocupação com a indisciplina e com a agressividade existente na relação entre professores e alunos (haja vista os temas abordados pelo roteiro desse grupo). Algumas questões levantadas na sessão de estudos para a elaboração do Roteiro evidenciam a importância dada a essa temática:

- 1. Como agir com as crianças da periferia?*
- 2. Usamos uma postura com elas (geralmente agressiva e autoritária); em outras relações sociais agimos diferente.*
- 3. A escola, como está, na periferia, ainda poderá resolver seus problemas?*
- 4. As crianças vivem num mundo totalmente diferente do nosso. Será que nossa presença não os agride?*
- 5. Nossas metodologias tradicionais confrontam-se com a realidade da periferia.*
- 6. O que a criança está expressando por trás de sua "indisciplina"? Como desvelar o que está oculto atrás de determinadas manifestações dos alunos?*
- 7. Uma professora coloca a diferença entre uma escola pública estadual no centro da cidade e uma escola municipal de periferia[:] "Lá as crianças respeitam mais" - diz ela.*
- 8. Por que a Universidade não nos prepara para o enfrentamento com esta realidade? (REG29202)*

A constatação a que o GP dá ênfase em alguns de seus textos, segundo a qual os cursos de formação não preparam os professores para a realidade complexa da periferia e o professor chega em sala de aula despreparado tanto teórica quanto metodologicamente para trabalhar com a especificidade desse meio, é proveniente, principalmente, das discussões deste grupo (Cf. REGP9220; StGP9106, StGP9210, entre outros).

A relação do G2 com o trabalho de pesquisa foi bastante diverso. Ao contrário de outros grupos, conseguiu espaços para tentativas de reflexão sobre registros narrados em suas sessões, buscando referências em estudos já sistematizados (Cf. listagem de textos exposta anteriormente). No entanto, as reuniões nem sempre eram acompanhadas por todos. Dos relatórios que possuem o número de professoras presentes, em nenhum se registra a presença de todo o quadro efetivo.

Houve, portanto, quem nunca se envolvesse efetivamente com os trabalhos, ausentando-se, inclusive, das reuniões. Houve quem participasse, mas sem assumir as suas exigências. E houve, também, quem apostasse nas exigências e passasse a construir (na continuidade com o trabalho de Pesquisa) um caminho de investigação de sua prática.

O trabalho nas sessões de estudo e a sistematização do processo, através da elaboração de textos, sempre esbarrou nos limites dessa diversidade. Posso dizer que a produção não foi em momento algum produção de todo o grupo, mas, daqueles que acompanharam os trabalhos e

que acreditavam nele. Refiro-me, como produções, à memória, à elaboração dos relatórios, às intervenções nos seminários, à produção do texto para a publicação (StG29201).

Em reuniões de avaliação, várias eram as justificativas para isso:

... os problemas pessoais, a carga horária na Escola, a problemática dos alunos foram aspectos apontados que dificultam a Pesquisa. Insistiu-se que a Pesquisa deve partir das condições reais do grupo, considerando todas as dificuldades. No entanto, percebeu-se que foram evasivas, não se fixaram nessa discussão, o que leva a entender que tudo isso não constitui a causa principal do não envolvimento com a proposta, acredita-se que o maior problema é a opção, pois para esse aspecto é que se voltava a discussão. (REGP9233)

No I Seminário da Pesquisa, o grupo apresentou como componentes que estavam dificultando o trabalho de Pesquisa os seguintes dados:

A problemática enfrentada na Escola exige RESPOSTAS.

PESQUISA ——— PROCESSO X IMEDIATISMO

"Queremos respostas para os problemas."

"As discussões que a Pesquisa propõe não são aplicáveis em sala de aula."

"Nós temos resistência em fazer as coisas."

"O aluno esgota o professor. Não fica vontade para ler e escrever."

"Nós sabemos os motivos que levam as crianças a agir desta ou daquela forma."

[...]

Problema: organizar a vida

motivar-se

acreditar na Pesquisa (RSGP9201)

Dos grupos de pesquisa, o G2 era o que mais dificuldades enfrentava em relação às condições de trabalho. Era a única escola em que as professoras não tinham turnos para planejamento e estudo e em que o único turno possível de aglutinar todo o quadro de docentes (e não com muito sucesso) era o sábado pela manhã. Somava-se a isso os problemas provenientes de uma “escola pobre que atende a pobres”. Diante disso, é possível compreender, em parte, o sentimento de urgência que se espalhava entre as professoras, em relação ao enfrentamento de questões postas pelo cotidiano, tais como, disciplina, agressividade, interesse, entre outras. A busca de respostas, através de um processo de ação-reflexão-ação, do qual participavam todos os professores, não satisfazia as necessidades imediatas.

... na escola, nós cometemos um erro gravíssimo que foi querer enfiar [...] nas pessoas o estudo, a necessidade de estudar, de compreender as coisas [...] E eu senti que a gente errou e perdeu algumas pessoas [...] O que elas queriam? Respostas, né? Era indisciplina, era problema com aluno, era uma relação com aprendizagem e aí por diante. Mas que liam, estudavam e diziam: aí eu não encontro resposta nenhuma. Era isso que as pessoas diziam. (EtAD9608)

... as pessoas querem alternativas e soluções. Porque na hora que elas têm que sentar pra planejar, elas precisam das sugestões. Talvez na época a gente tenha pecado por já trazer textos, alguns textos muito profundos pra um grupo que não tinha tido contato nenhum... [...] Senso comum pedagógico, práxis, reflexão, filosofia, positivismo, marxismo, dialética, isso tudo foi jogado pra pessoas que, da mesma forma como eu, não tinham tido contato com teoria de conhecimento. (EtAD9609)

... [a memória,] eu detestava. Detestava, porque, claro, a gente não tem o hábito nem de ler, muito menos de escrever e de [...] relatar... Falar, de repente, até é fácil. Você chegar e se queixar de um monte de coisas que acontece dentro da sala, mas na hora de botar no papel, complica [...] Então, me lembro que era uma briga com a gente mesmo fazer aquela memória. [...] É, tudo vai da época que tu tá fazendo e do teu interesse. Eu pra mim era tudo muito novo. Eu nunca tinha

trabalhado. Pra vocês já estavam há mais tempo, então aquilo era uma coisa que já estavam visualizando que era necessário. Agora, pra mim não, [...] apesar dos problemas que eu encontrava, [...] imaginava que tinha alguma solução pronta em algum lugar... que não é... [...] vocês já sabiam [...] Às vezes a sessão de estudos eu achava um saco, mesmo porque [...] naquele momento, não tava nem preparada. (EtAD9603)

Apesar das resistências ao trabalho, muitas coisas ligadas ao cotidiano escolar de periferia “jorravam” para dentro das sessões sem que o GP conseguisse trabalhá-las em sua complexidade. São várias as vezes em que há a menção dessa situação em memórias.

No que diz respeito ao último encontro que tivemos constatei que algo ficou inacabado pois realizamos as observações conforme o roteiro, foram colocadas as observações feitas e até chegamos a levantar algumas questões pertinentes frente a essa prática que vivenciamos contudo tenho dificuldades de ver onde chegaremos, as soluções. (MmCV9203)

Eu me senti muito animada sábado por participar daquela sessão de estudo. A grande parte das colegas fizeram a memória ou registraram observações (4 das 16 não fizeram - sendo que 3 destas sentiram-se, creio eu, pressionadas a dizer alguma coisa - inclusive uma delas fez um relato "oral" muito importante). Não sei se a satisfação que senti, foi o sentimento que elas sentiram já que não houve tempo para aprofundar qualquer questão. (MmAD9213)

Uma peculiaridade deste grupo foi a de não receber, salvo ocasionalmente, o acompanhamento de outras pessoas senão daquelas que cotidianamente estavam na Escola (AD, FC, RC). Isso em termos de organização de horários que favorecessem a preparação prévia, de envolvimento com a problemática da Escola, de presença constante chamando a atenção para fatos que poderiam ser registrados, de criação de

um ambiente que, em meio a dificuldades e situações conflituosas, tentasse propiciar momentos diversos de reflexão e de planejamento, auxiliava um pouco no andamento dos trabalhos.

Gramsci (1989) diz que a substituição do senso comum por um nova concepção exige que não se canse jamais de repetir os seus argumentos: “a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular” (1989, p. 27). Por outro lado, a pressão que desejávamos auxiliasse na consecução dos objetivos propostos pela Pesquisa, tornou-se (como há menção nos fragmentos das entrevistas acima), em muitos casos, opressão, gerando resistência e desistência frente ao trabalho na Escola.

Em 1993, aproveitando a exigência de elaboração de um novo Plano Global feita pela Secretaria de Educação para o período de sua gestão, a E.M. G2 opta por realizá-lo conjuntamente e tomando como referência o texto do Grupo de Pesquisa, “*Proposta Pedagógica*” (StGP9301).

A elaboração do Plano Global da Escola [...] não se deve apenas à exigência feita pela Secretaria Municipal de Educação. Pensamos que nossa Escola, assim como toda instituição educacional, não deve pautar as suas ações e projetos a partir de pressupostos não explicitados, sistematizados, discutidos.

[...]

A cada dia, professores, equipe diretiva e até funcionários são postos diante de situações que nem sempre se sentem preparados para enfrentar. Se cada um agir de uma forma e entre essas ações não houver sequer um elo de relação, o convívio escolar se tornará, como muitas vezes se viu, impossibilitado. Para que os professores que passam pela Escola pensem sobre a especificidade desse meio e sobre a necessidade de repensar suas práticas tendo isso em vista é que o plano político-pedagógico da Escola foi elaborado em conjunto. [...] As sessões de estudo orientadas por preparações prévias, leituras e

observações, as entrevistas em visita às famílias, a elaboração de textos, a participação dos professores nas discussões e elaborações, envolvem práticas que fazem parte da proposta de trabalho da escola, esboçada a partir da necessidade anteriormente abordada de se ter um modo de ação que unifique as diversas ações realizadas em seu cotidiano. Cabe-nos, num primeiro momento ressaltar, que a metodologia utilizada para a construção de uma proposta pedagógica participativa é resultado de anos de discussão. Discussões estas realizadas pelos vários grupos de professores que desempenharam seus trabalhos pedagógicos nesta Escola no decorrer dos últimos oito anos letivos. (Cf. RDG29412)

O tempo das sessões de estudo foi absorvido pelo trabalho em preparação ao Plano Global. São realizadas dez sessões de estudo durante o ano, sendo que destas, a Secretaria da Pesquisa somente possui quatro relatórios. Além dos textos estudados, já mencionados anteriormente, o grupo destinou duas sessões para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e outras (não há o registro de quantas), no segundo semestre, para os trabalhos de entrevista às famílias.

Manteve-se, apesar disso, a tensão já mencionada entre as colegas que defendiam os trabalhos e se posicionavam como pessoas que se modificaram em seu processo e as colegas que silenciavam (e se omitiam dos trabalhos) ou que reclamavam a ação imediata da Escola sobre os problemas do cotidiano.

Esse grupo, mesmo com a indisposição da SME para aceitar que dias letivos fossem destinados a trabalhos entre professores, mantém-se, em 1994, mobilizado em torno da produção do Plano Global. Esse trabalho guardou todos os limites de ser realizado por professoras que nem sempre

optam por estar na Escola e que a qualquer momento, diante de uma melhor possibilidade, dirigem-se a outras unidades escolares. Desta forma, o grupo que iniciou a elaboração do Plano Global em 1993 é um pouco diferente daquele que o concluiu em 1994. Mesmo assim, o documento tentou ser a síntese do esforço de todos aqueles que o despenderam. É algo que, apesar de seus limites e dos limites da produção em uma escola pública, mostra a viabilidade de isso ser feito.

3) Grupo de Pesquisa E. M. G3

Em 1992, a E. M. G3 contava com um corpo docente de quarenta e sete professoras e estava iniciando, assim como o G1, o atendimento das crianças em turno integral. Logo nos primeiros contatos, o GP soube da existência de um projeto elaborado na própria Escola, tendo em vista a atualização dos seus professores. Tal proposta dava continuidade a um trabalho desenvolvido desde 1989.

Em resposta ao convite para a sua atuação no projeto como um grupo de pesquisa, dirigido às professoras em função do interesse demonstrado pela diretora e supervisora da escola, o GP teve um sinal positivo, sob a condição de uni-lo ao que já estava em curso e deixar a coordenação das sessões de estudo para as professoras da escola (Cf. REGP9205). O GP aceitou essa exigência, reclamando, por sua vez, a manutenção da metodologia de trabalho proposta pela Pesquisa (Cf. REG39202). Essa

aceitação não foi unânime, se consideradas as reclamações de algumas professoras que, diante do convite, diziam que as exigências do projeto não poderiam ser realizadas no tempo disponível na escola (Cf. REG39201). Essas colocações foram silenciadas pela Direção que cobrou os turnos de planejamento e estudo concedidos aos professores, conforme o projeto dos CIEPs.

As professoras já haviam iniciado o programa proposto para o ano, tendo, inclusive, recebido bibliografia para estudo. Das seis sessões de estudos ocorridas no primeiro semestre, duas foram ocupadas com encaminhamentos e discussões orientadas pelo projeto original da escola (março e abril), uma com a organização e elaboração do Roteiro de Observação (maio), duas com avaliações (junho e julho) e uma com relato e análise de observações (junho)⁵.

Das primeiras sessões de que participaram, NA e RR trazem em suas memórias uma versão otimista acerca das possibilidades do trabalho na Escola. Para NA,

... as respostas [das professoras às questões propostas pela Supervisora] ficaram mais no nível do ideal, do que se deveria fazer e não do que, realmente, se faz. Um exemplo disso, foram as seguintes colocações: "Devemos falar em sala de aula da importância do bom relacionamento entre eles"; "Com diálogo se consegue tudo"; [...] "Ter

⁵ Apesar do projeto prever a elaboração dos relatórios das sessões de estudo pelos professores dos grupos, no G3, eles foram elaborados, em sua maioria, pela Supervisora da escola. Da reunião de avaliação de julho e de relato e análise de observações de junho, não há relatório arquivado na secretaria da Pesquisa. Junto aos registros existentes, encontram-se os relatórios das reuniões que representantes do GP realizaram com as professoras que coordenavam as sessões de estudos, a Diretora e a Supervisora da Escola (REG39202, REG39204, REG39207).

respeito às opiniões individuais de cada aluno"; [...] "Desenvolver o espírito crítico dos alunos"; etc. (MmNA9209)

Essa situação produzira nela “*uma angústia muito forte e uma sensação de incapacidade*” (sentimento que pensava estar sendo vivido pelas colegas que com ela escutavam a discussão do plenário), pois

... a impressão que se tem é que não acontece o conflito. Que todos nós já estamos acostumados com uma prática pedagógica democrática, que faz com que o aluno seja sujeito. Será que é isso mesmo? (MmNA9209)

Sentira sua “*impressão*” confirmada quando uma professora disse “*não saber como agir diante de uma briga de alunos, quando ela mesma não sabe quem começou a briga. ‘Como é que vou conversar com eles: queridinho não faz isso, se na hora eu tenho que tomar uma atitude mais enérgica’*” (MmNA9209).

A discussão produzida pelo confronto entre o “ideal” exposto no quadro e as situações narradas, fez com que NA se sentisse, segundo suas palavras, “*confiante e satisfeita*”.

... elas reconheceram a necessidade de se fazer um trabalho diferente daquilo que até hoje estavam acostumadas a fazer, isto é, a sentar, relatar os problemas e discuti-los ao nível do ideal e, assim, sucessivamente, de encontro a encontro. (MmNA9209)

Em seu registro, RR aborda o confronto entre vivência e falas, através da referência a dois momentos distintos da sessão: no momento do trabalho em pequenos grupos, ouviu a narração de situações conflitivas da ação

docente, tais como: "*Eles [os alunos] não são fáceis, não sabem escutar, querem que o professor grite*"; "*Há falta de respeito com os professores em todas as escolas*"; "*Os alunos não gostam de escrever, não sabem escrever, não elaboram. Sabem por ex.: as regras gramaticais, mas isoladamente, não sabem colocar em prática, aplicá-las nas frases*". No momento da exposição em plenário, essas falas foram substituídas ou foram ofuscadas por outras, tais como: "*A ação do professor é poderosa*"; "*Tudo depende da postura do professor*". Nesse momento, as professoras rejeitavam os conflitos existentes no cotidiano escolar e tentavam preservar, diante das colegas, a sua integridade e competência profissional, através de uma abordagem prescritiva da ação docente.

Para as colegas do GP, o reconhecimento da existência de conflitos na prática pedagógica, seja em que nível de manifestação, era o elemento em comum necessário para falar do projeto de Pesquisa sem falar de algo alheio às necessidades das colegas.

Percebe-se que, diante do desejo do GP de encontrar parceiras de trajetória, havia uma compreensão (bastante romântica) que vinculava essas manifestações à vontade de se capacitar para enfrentar os problemas da ação docente, de entender a diversidade de determinações que a permeiam, etc. Logo essa "ilusão" mostrará os seus limites.

Um outro elemento da memória de RR evidencia uma suspeita que no decorrer dos trabalhos irá se aprofundar:

No momento em que tivemos a oportunidade de introduzir o Projeto de Pesquisa, retomando as falas das professoras durante a reunião e esclarecendo o objeto da pesquisa, a relação professor vs. aluno vs. ambiente, percebemos que eram propostas diferentes do Projeto da Escola e este era o desafio que o grupo de professores assumiu. Após a orientação para a elaboração do roteiro de observação, a tendência de uma professora foi apressar o processo e obter resultados imediatos. Ela sugeriu que após as indicações dos professores, a Supervisão e Orientação da Escola elaborassem o roteiro e apresentassem na próxima reunião. Percebi mais uma vez que houve resistência para romper com uma prática velha e assumir uma nova prática, que exige uma mudança interna. O conflito se instalou e nos prepararemos para o próximo encontro. (MmRR9203)

Ao propormos a elaboração do roteiro pelas próprias professoras e não por alguém a quem delegariam tal responsabilidade, instalamos um primeiro confronto. O GP, apesar de não coordenar as reuniões, orientava e detinha a compreensão e o controle do projeto. O grupo da Escola teve seu trabalho original desfocado e as discussões anteriores desprestigiadas. Isso mereceria uma resposta. E ela veio...

Perpassou todo o trabalho na Escola o confronto entre propostas diversas. Vínhamos nós com a proposta de partir das condições objetivas das crianças e de cada professora, tendo em vista a elaboração de um projeto de produção coletiva, e vinham os professores com o recurso a uma clara divisão de trabalho: entre eles havia os que pensavam e os que faziam, aqueles que conceberiam o roteiro de observação e aqueles que o aplicariam, aqueles que elaborariam as questões para discussão e aqueles que as responderiam.

Essa situação começava a deixar marcas profundas, principalmente, entre aquelas professoras do GP que se responsabilizaram pelo acompanhamento a esse grupo (AD e NA). Em vários momentos, a divisão de tarefas no GP definiu o traçado tênue entre o indivíduo e o grupo. Fazer algo sob a orientação e discussão prévia do Grupo, não implica, necessariamente, que as situações e conflitos produzidos por essa ação serão assumidos da mesma forma por todos ou que não marcarão de modo peculiar um ou outro de seus componentes.

O objetivo nosso em participar dessa reunião era encaminhar a elaboração das questões para o Roteiro, mas já de início percebi que não éramos bem-vindas na Escola. O modo como fomos recepcionadas e introduzidas na sala onde os professores já estavam trabalhando, me deixou com a impressão de que estávamos lá, não como quem iria ajudá-las no trabalho, mas como quem iria fiscalizar. O descaso e a ironia de alguns professores me deram a certeza daquilo que já havíamos pressentido no encontro anterior: o Projeto não está sendo visto com bons olhos na escola. [...] Será que o problema é a Proposta da Pesquisa em si? Será que o problema é o fato delas não confiarem em nós por sermos professoras do mesmo nível que elas e, aí, não acreditarem na Pesquisa? Não será por isso que a supervisora cobra muito a presença de alguém de fora "como o Pe. Elli"?

[...] Quando percebo esse "clima estranho" nas minhas aulas, paro e pergunto: O que está acontecendo? [...] Senti vontade de fazer isso [...]: Perguntar a elas o que está havendo.. [...] provavelmente não funcionaria com elas, por uma razão muito simples: elas não confiam em nós. (MmNA9211)

Em junho, a colega MM, integrante do GP e do corpo docente da E. M. G3, traz em sua memória o modo pelo qual as professoras estão vendo o trabalho desenvolvido junto à escola. Diz ela:

- As professoras dizem não ver validade na Pesquisa, que observar a realidade, o cotidiano escolar é perda de tempo, pois elas já sabem

como é o aluno. Na sua concepção é mais importante trazer respostas, coisas aplicáveis em sala de aula, do que observar as ações e reações do professor e aluno na relação pedagógica. Levantam que a intervenção da Equipe de Suporte, na Escola, foi falta de respeito, pois não considerou o projeto de formação que a Escola tinha, impondo o Projeto de Pesquisa.

- A Diretora diz que as professoras estão tendo dificuldades com a Pesquisa, porque ele faz repensar sua própria ação. Não é fácil olhar para si mesmo. É mais fácil olhar para o outro (aluno).

- A Supervisora diz que o projeto de pesquisa deve levar mais em conta o projeto de formação que a Escola tem em andamento paralelamente à Pesquisa. (REGP9224)

Tais conflitos ficaram latentes no I Seminário da Pesquisa. No uso do tempo, estava dada a resposta: em sua fala, o G3 expôs o trabalho que havia ocorrido em anos anteriores e no mesmo ano, antes da chegada do GP para o desenvolvimento da Pesquisa na Escola.

Queríamos crer que tudo fazia parte de um processo de conquista do engajamento e os conflitos que ocorriam eram necessários à aprendizagem que estávamos nos propondo a fazer. Tentamos novamente...

À sessão de estudos seguinte ao Seminário compareceu EB. As professoras se envolveram com a discussão, participaram com seriedade, expuseram problemas com a escola de turno integral com espontaneidade. Para NA, essa mudança se deu primeiramente em razão de uma reunião preparatória em que avaliamos o projeto, juntamente com a equipe de direção e as coordenadoras da sessão de estudos. Segundo ela, as professoras que estavam presentes, as quais "*têm grande influência sobre os demais professores*", tinham sido esclarecidas acerca do processo que estava

sendo desenvolvido: *"elas acreditando no Projeto, os outros também passam a acreditar"* (MmNA9213). Outro motivo apontado por ela se deu pela presença do assessor: *"de nós, Equipe de Suporte, eles não esperam muita coisa, mas do Pe. Elli, eles esperavam bastante"*.

Ao abordar essas possibilidades explicativas para uma mudança tão radical na reação aos trabalhos, NA mostra a insegurança que a tomou ao ter de fazer um trabalho de assessoria sem estar certa de que teria condições para isso.

... eu saí bastante angustiada porque durante toda a reunião eu só pensei numa coisa: "se não fosse o Pe. Elli conduzir o encontro, eu não saberia o que fazer com todos aqueles dados" [...] Esse momento de teorização que estamos fazendo nas escolas é fundamental para os professores e nós não podemos decepcioná-los, uma vez que passariam a desacreditar na Pesquisa. [...] É uma questão de preparação e eu não me sinto preparada para isso. (MmNA9213)

De minha memória, também consta a percepção da mudança e o modo de como isso repercutiu em mim. Enumero considerações:

a) *percebo que apesar de nós termos participado em 5 encontros sempre falando a respeito da metodologia e do processo de Pesquisa, as colegas não perceberam as diferenças existentes entre o projeto da escola e o de pesquisa.*

b) *o que nós falamos foi levado como a tentativa de fazer prevalecer o "nosso" sobre o "delas". [...]*

d) *nós somos iguais e assim somos tratadas; encaminhar um trabalho, explicitá-lo, ordená-lo significa ter que ouvir um "Quem é você para dizer o que temos ou não a fazer?" [...]*

f) *A presença do Pe. Elli talvez tenha conseguido alterar a visão que se tem do projeto. Tratou sobre a metodologia, a importância do registro, da observação, da elaboração em conjunto. [...] as nossas explicações passam a ser tidas como chatas, presunção; nós nos preocupamos em fazer "certo" - seguir uma unidade que é a unidade ditada pelo nosso*

planejamento. Nós fazemos assim porque precisamos ter onde nos agarrarmos, onde buscar segurança. A nossa experiência não nos dá segurança, o que nos dá segurança é a nossa organização prévia: saiu disso - nos perdemos. Mais do que nunca sinto que a relação GP - Escolas se explicita e delinea as suas limitações. (MmAD9206)

No último encontro do semestre, apesar do comportamento da sessão que lhe antecedeu, as professoras voltaram a destacar a importância de retomar o projeto de formação da Escola.

... sentem a necessidade de trazer palestrantes para fazer a teorização, alegando que os profissionais da educação não têm capacidade para abordar e elucidar questões relativas à psicologia, medicina, sociologia, etc.;

... entendem os indicativos como problemas que devem ser observados de uma vez, para ser discutido e encaminhado em uma sessão de estudo. Voltar a observar e refletir é sinônimo de atraso no processo;

... desejam avançar sem ter que se voltarem constantemente para a problemática real. Dizem que já partiram da realidade, agora devem fazer algo a mais. (REGP9233)

Esse é um dos momentos, entre outros que se repetiram nos diferentes grupos, em que a presença de EB “faz a diferença” nas sessões de estudo. O fato de as professoras “esperarem bastante de nosso assessor” e não de “nós” remete a um problema de maior amplitude.

Nós éramos professoras municipais que queríamos estender as nossas aprendizagens, as nossas convicções e os nossos projetos a outras colegas, através da proposta de “teorização da prática pedagógica”, tendo em vista a práxis pedagógica. Para isso, propúnhamos que elas fizessem o mesmo percurso feito por nós, que elas produzissem as suas sínteses e

descobrissem, com a criação de um espaço de formação sistemática e de pesquisa (o seu grupo), as alternativas às situações reconhecidas como indesejáveis. O comando, no entanto, desse processo estava conosco e éramos nós que dávamos as suas diretrizes.

Admitida a possibilidade de, como adultas, já tituladas, na posição de professoras, estarem, ainda, em um processo de formação, considerando que muitas vezes ficam sem respostas para as situações enfrentadas no cotidiano da escola, aceitam assumir esse processo, mas rejeitam a idéia de atribuírem autoridade a pessoas idênticas a si.

A referência de autoridade depositam, por sua vez, em EB. Nele reconheciam uma autoridade, produto de suas vivências e de sua história. Ele teria condições de auxiliá-las a se prepararem para o enfrentamento de problemas futuros. Por entenderem dessa forma, reclamam a sua presença, ouvem o que fala e ainda relacionam-se com ele considerando-o um interlocutor.

Apesar disso, o que diz não as mobiliza para a proposta de se envolverem no processo de investigação dos seus problemas. Lovisolo (1990) faz uma distinção entre fala da autoridade com poder e fala da autoridade com prestígio, pertinente nesse momento. Segundo ele, o que diferencia uma fala de outra é a possibilidade de aplicar sanções. O ouvinte, por sua vez, pode “ligar” ou “desligar” ambas as falas, produzindo diferentes reações.

Diante do “desligamento”, a fala do poder pode igualmente aplicar suas sanções e o cidadão não fica eximido por desconhecer a lei; em

oposição, a fala do prestígio se apaga de fato e não possui formas para se impor. (1990, p. 77)

Inclino-me a pensar que a fala de EB foi “desligada”, enquanto voltava à cena a reação à suposta autoridade das professoras do GP, que, sem prestígio e, muito menos, sem poder, queriam assumir um espaço de fala junto ao grupo.

Para o GP, foi sugerido que acompanhasse a retomada do projeto da escola, durante o segundo semestre, auxiliando na escolha de textos que servissem de base para os trabalhos. Optamos por nos retirar de sua presença, em meio a um profundo desgaste emocional, que além de desestabilizar o Grupo, repercutia sensivelmente sobre cada colega que participara da experiência.

A reunião de avaliação [...] me deixou bastante deprimida. Saí da reunião com a sensação de que nada mais pode ser feito lá em termos de continuação da Pesquisa. O fato de eu ter ido sozinha à reunião fez com que me sentisse culpada pela forma como algumas professoras reagiram às minhas colocações. Será que eu não contribuí para que reagissem assim tão violentamente contra a Pesquisa? Será que nós, enquanto Equipe de Suporte, também não temos levado o grupo a agir assim, ou é correto achar que o problema todo está com elas? [...] elas se fecharam a nós e tomaram uma atitude de resistência ao nosso grupo. Tudo o que dissermos ao grupo será desconsiderado porque elas não estão dispostas a caminhar conosco. [...] Pode até ser válido continuarmos com a Pesquisa lá, mas eu não estou mais disposta a continuar indo. Eu não preciso passar por essas humilhações todas para buscar o conhecimento que julgo necessário e se elas não acreditam que nós possamos contribuir para suas formações, por que motivo nós insistiríamos nisso? (MmNA9202)

Não creio que se nós tivéssemos fazendo uma pesquisa quantitativa, utilizando questionários e levantamentos genéricos, teria ocorrido toda essa situação. [...] Estou emocionalmente muito envolvida na [E.M.G3] e não sei como justificar a continuidade da nossa presença

lá. Penso que talvez ela criasse muito mais conflitos do que já há, que acarretemos a divisão do grupo, não sei. (MmAD9207)

Foram várias as tentativas de explicação para esse “fracasso”. Além da que já foi abordada, outras mobilizaram as atenções do Grupo. Primeiramente, parecia não ter sido um fracasso do Grupo, mas das pessoas que encaminharam os trabalhos na Escola, pelo fato de não terem conquistado suas colegas para o que propunham. Sem deixar de considerar que, em parte, algumas resistências em nível pessoal determinaram as reações às propostas, fomos adiante e percebemos outras coisas.

Quando a proposta foi levada à Escola o foi em função do interesse particular da Diretora e da Supervisora da Escola de vinculá-la ao projeto. Ao ser exposta, foi dito que havia o interesse da equipe diretiva no encaminhamento dos trabalhos na escola. O grupo concordou, mas não o assumiu efetivamente.

Além disso, o projeto de pesquisa distinguia-se, em termos metodológicos [mas não só!], radicalmente da proposta em curso na escola por ocasião de nossa chegada. Nesta, conforme os trabalhos de março e de abril, as professoras se reuniam em grupos para responder a questões propostas pela Supervisora, as quais incidiam basicamente sobre problemas de aprendizagem, desenvolvimento mental infantil, sexualidade, socialização, auto-estima, (sem esquecer da) educação democrática e transformação social (Cf. REG39201 e REG39203).

Outro elemento que contribuiu para essa crise vinha do interior do Grupo. Entre as professoras, havia colegas com experiências próximas de pesquisa. Delas provinham sistematicamente questionamentos acerca da legitimidade de chamar um trabalho como o que estava sendo proposto de pesquisa.

4) Grupo de Pesquisa E. M. G4

Essa Escola, fundada, em 1990, a partir de um convênio entre Prefeitura Municipal, Universidade de Passo Fundo (UPF) e Serviço Social da Indústria (SESI), atendia, em turno integral, duzentas crianças, provenientes de trinta bairros da cidade. As professoras desta Escola (23, em 1992, e 27, em 1993) exerciam uma jornada de quarenta horas semanais, sendo que vinte horas eram destinadas ao atendimento das crianças e o restante, ao trabalho de planejamento e avaliação do ensino e ao estudo. A Escola recebeu, até final de 1993, a assessoria de professores da Faculdade de Educação (UPF) e norteava o seu trabalho por uma perspectiva teórica e metodológica construtivista.

A Escola se vinculava ao projeto de Pesquisa, por ter "*como objetivo buscar coletivamente o entendimento da prática através de embasamento*

teórico. O Projeto de pesquisa veio colaborar na reflexão sobre a prática, através de observações sistemáticas, estudos, reflexões e ações".⁶

A metodologia de trabalho, principalmente no que se refere à preparação para a participação, através das leituras prévias e da memória, foi assumida praticamente por todos os professores. O grupo, aberto a uma proposta metodológica inovadora, abriu-se, em sua maioria, para a possibilidade de sistematizar os conhecimentos orientadores de suas práticas.

Elaborada a partir das observações com referência ao indicativo "Liderança", essa memória dá indícios da inclusão do projeto de pesquisa na vida da escola:

Venho observando, há algum tempo, as manifestações de lideranças em nossa escola. [...] Mas, o que está muito forte em nossa Escola, e que vem me angustiando e preocupando muito, é a relação de liderança, diria até de poder, que está se firmando em cima da minha pessoa, enquanto diretora da Escola. [...] Para as crianças basta a minha presença para que todas as regras sejam cumpridas. [...] Os professores, diante de suas angústias, medos e indecisões diante de certos fatos, me delegam o poder, mas em troca, também esperam que todos os problemas que foram para mim repassados, sejam solucionados. O papel a mim delegado, de detentora do poder, é o papel que toda a diretora, de qualquer Escola "normal", deve exercer. Diante disto tudo, me sinto pressionada, em certos momentos, a exercer esse papel, a dar soluções a todos os problemas surgidos na Escola, e me torno uma "diretora autoritária", grito e agrido as crianças com palavras e ameaças. (MmDF9201)

⁶Os dados expostos neste parágrafo e no parágrafo acima foram extraídos do Relatório do I Seminário da Pesquisa (RSGP9201).

Diferentemente do que ocorreu no grupo anterior, o GP era bem recebido - reação, que segundo NA, sinaliza para a aceitação ou não da Pesquisa. Segundo a colega (que, juntamente com AT - supervisora na escola, IC e FC, foram as responsáveis pelo encaminhamento do trabalho nesse grupo), a história da escola, seu envolvimento com uma proposta de trabalho que prevê estudo e avaliação constante, formava um ambiente favorável ao nosso projeto.

As reuniões que acontecem no [G4] sempre serviram para me dar ânimo nesse processo de Pesquisa. A forma como nos recebem e nos tratam durante a reunião, faz com que nos sintamos bem-vindas lá e isso, de certa forma, nos ajuda no trabalho. [...] Certamente, a caminhada de estudo e reflexão que elas já vêm fazendo há bastante tempo, tem servido para que tenham essa abertura diante da Pesquisa. (MmNA9214)

Outro elemento que se destaca no acompanhamento a esse grupo, é a necessidade que vai emergindo no GP de buscar elementos teóricos (principalmente em J. Piaget e E. Ferreiro) que auxiliem a compreender o trabalho que as colegas desenvolviam na Escola. Tal grupo, por ter horas para estudo e assessoria sistemática de professoras da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, avança em termos de compreensão do processo ensino-aprendizagem mais do que nós conseguíamos fazê-lo. Isso gerou pressão para que o Grupo buscasse elementos para acompanhá-las (Cf. MmNA9206). Porém, não há registros de que nesse período essa necessidade tenha sido encaminhada.

Os professores estão com sede de aprofundamento teórico e nós não estamos aproveitando muito essa disposição do grupo para leituras.

Penso que o que eles estão sentindo é semelhante ao que sentimos quando decidimos fazer duas reuniões semanais este ano, sendo uma só de estudo de textos. Quando paramos com o estudo, sentimos uma sensação de vazio, de estagnação. Elas talvez devem sentir a mesma coisa. (MmNA9214)

Em relação à minha atuação na Escola, percebo que já esgotei meu reservatório de conhecimentos. Sinto necessidade de fazer leituras relacionadas com a problemática das Escolas, mas não encontrei, ainda, uma bibliografia para isso. O fato de eu perceber que estamos avançando muito pouco em termos teóricos, me deixa bastante angustiada porque sei, o grupo do SESI, nesse sentido, avança. (MmNA9220)

A prática do registro e da avaliação escrita dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelo professor fazia parte da rotina da Escola, através da elaboração de relatórios mensais de atividades. A partir da reunião de setembro, as professoras solicitam da Direção e das representantes do GP a permissão de unirem em um só documento memória e relatório, já que "*vários fatos que contam na memória, também estão presentes no relatório*" (REG4929)⁷. Essas duas formas de registro e de reflexão sobre o trabalho docente passam a ser uma a partir de outubro.

Como manifestação de um movimento não linear, algumas professoras voltaram a levantar questões sobre coisas que, conforme a memória de NA, "*já deveriam estar superadas*" (MmN9220). Entre as dificuldades abordadas estavam:

- não compreensão do que é a memória;[...]

⁷ No acervo de documentos, encontram-se dois relatórios de uma das professoras desse grupo (MmMF9201, MmMF9202).

- redigir a memória, dificuldade de registrar o que se expressa oralmente, e fazer uma relação entre a observação e a teoria; [...]
(REG49209)

Aproveitando tal situação, cabe dizer que nem sempre a voz que se ouve no grande grupo é a voz de todos. Nesse caso específico, havia muitas colegas que não se pronunciavam, que tinham dificuldades e incompreensões que eram ofuscadas pelas falas que representavam uma situação diferente da sua. Por se perceberem em situação diversa da maioria e, inclusive, dos anseios do GP e da equipe diretiva, deixam-se sob o silêncio até que surja um ambiente mais propício para a sua exposição, não se comprometendo de fato com o projeto encabeçado pela maioria.

Do G4, não há, em 1993, nenhum relatório arquivado na Secretaria da Pesquisa. Sabe-se do conteúdo de seus trabalhos pelo documento em preparação ao Seminário entre grupos de Pesquisa (DSG49303), do qual consta um relato das sessões de estudos. Através deste documento e dos relatórios do GP, sabe-se de quatro sessões de estudos, todas no primeiro semestre de 1993. No segundo semestre, está registrada a sua participação no lançamento dos Anais e no seminário sobre educação em periferia.

Nesse segundo semestre, a Escola sofre um processo desgastante: a relação com a Universidade de Passo Fundo, que lhe dá sustentação pedagógica, é suspensa por intervenção da Prefeitura Municipal, o turno integral, para 1994, fica extinto e as professoras perdem o regime de

trabalho especial (com horas de estudo e planejamento) e acabam, muitas delas, afastando-se da escola.

4) Pólo de Estudos (PE)

As professoras pertencentes a esse grupo, nove em 1992 e seis em 1993, são as “herdeiras” do Ciclo de Estudos. O fato particular de o grupo ser composto por professoras vindas de diferentes escolas, onde não encontravam ambiente propício para um trabalho coletivo (pelo menos naquele momento), permitia que a escola e a prática docente não somente sua mas a das colegas pudessem ser submetidas ao crivo da observação sistemática. Esse dado contribuía, por um lado, para que o cotidiano escolar emergisse em sua complexidade e crueza, e, por outro, essa percepção se torna no decorrer dos trabalhos fator de angústia e de desmotivação.

O Pólo permite o distanciamento da problemática da Escola e ajuda olhar de maneira diferente e reelaborando esta realidade. (RSGP9201)

Os professores do pólo sentem uma revolta em relação aos demais colegas da escola que não se envolvem no processo. (RSGP9201)

Eu aprendi a descobrir a causa das coisas e [...] foi o pólo que ajudou. (REPE9206)

Destaca [a IM] o Pólo como um grupo importante mas deseja um grupo na escola para pensar a prática pedagógica [...] ela é apenas uma das doze professoras que trabalham com os alunos. Por mais que mude a sua relação a metodologia com os alunos, ela é apenas uma. Os alunos terão a influência de muitas outras propostas e metodologias... Adianta trabalhar sozinha? (REPE9208)

A professora que iniciou a leitura da memória, salientou a importância do Pólo, pois muitas vezes sente-se sozinha, como elemento da sua Escola, participando do Projeto de Pesquisa. Disse que falta diálogo entre os professores. (REPE9205)

O limite entre a busca de uma proposta pedagógica que envolva as ações desenvolvidas na escola (Cf. RSGP9201) e a solidão dessa tentativa, tinha no grupo o seu espaço catártico: as angústias e os medos são expostos, as tentativas individuais são referendadas, o isolamento é rompido e cada uma volta ao trabalho fortalecida pelo encontro com a outra.

As professoras traziam em suas memórias as tentativas de mudanças que tentavam realizar no seu trabalho e as reflexões que faziam sobre elas.

Alguns fragmentos do trabalho de IM (1) e, depois, a voz da IA (2):

(1) A observação e a reflexão levaram-me a descobrir que não havia interesse nas aulas e o nível de aprendizagem era muito baixo. Por coincidência, chegou até mim uma leitura que auxiliou-me - "Metodologia Dialética em sala de aula", fiz a leitura e passei para minha realidade, (reflexão), escolhendo técnicas que possibilitassem a motivação e visão de totalidade para com o assunto proposto [...]. [...] os alunos uniram-se com um único propósito, que foi a descoberta em cima do tema proposto, curiosidades. A sala de aula, nos dias de trabalhos, parecia uma "colméia", foi uma correria em busca de livros, revistas, montagem de textos, desenhos, etc., um empolgava-se mais que o outro querendo falar ou mostrar as novidades descobertas. [...] [na] exposição dos grupos [...] surgiram dois elementos novos [...] que nunca havia percebido antes: o esforço que o grupo que estava apresentando fazia para explicar numa tentativa de convencer os colegas, e o questionamento dos ouvintes na tentativa de avaliar a compreensão do assunto por parte dos expositores. [...] No final da 2ª etapa deste trabalho pedi aos alunos que avaliassem esta metodologia [...]. "Professora as aulas devem continuar assim." "A gente procurando, lendo, aprende mais." [...] "Quando nós montamos textos, memorizamos mais; entendemos mais." "Quando a senhora só ajuda dizendo como fazer, mas nós é que fizemos, e a senhora só tira as dúvidas, é mais gostoso, eu me sinto importante e não dá sono." (MmIM9201)

(2) ... tenho consciência que dentro das possibilidades e limitações, também estou tentando ter uma prática pedagógica mais interessante e significativa na minha vida e na vida dos alunos. [...] quero expressar a minha felicidade por alguns resultados do nosso trabalho. Neste bimestre trabalhei com cartas, porque era conteúdo do currículo.

Porém não houve por parte dos alunos nenhuma oportunidade mais concreta para iniciar o trabalho. Iniciei então solicitando que os alunos trouxessem ou escrevessem uma carta para ser lida na aula de leitura. Os alunos trouxeram apenas alguns bilhetes. Pensei! Pensei! Conversei com eles e percebi que a carta não faz parte da vida dos alunos. Eles vêem a carta como uma "fofoca". Mas eu precisava trabalhar cartas! No mesmo dia, conversei com eles e combinamos então que eu levaria na próxima aula algumas cartas, demonstraram interesse e perguntaram se era eu quem iria ler. Combinei que eu daria para os primeiros que chegassem. [...] Escrevi também uma carta para eles e inscrevi ela para a leitura. Após a leitura de todas fizemos a votação para ver qual seria copiada pela turma, a escolhida foi a que a professora leu. [...] Fiquei com várias interrogações pois ela não era a menor carta. Geralmente eles votam nos textos mais curtos. [...] Solicitei que quem quisesse respondesse a carta. Vieram algumas respostas e achei interessante que além daquelas bajulações que os alunos fazem nos bilhetes, eles fizeram questionamentos e depoimentos referente à aprendizagem. (MmIA9202)

A relação do GP com o Pólo foi peculiar. Este grupo parecia, além de uma fonte de pressão e de aprendizagem, um apoio para as colegas do GP que, da mesma forma, encontravam-se sem um grupo de reflexão em suas escolas. O GP, pressionado pelas atividades do projeto, carecia de momentos em que os trabalhos das professoras que o compunham viessem com toda a sua força e limitação.

... o grupo do Pólo expressou a mesma angústia que eu estou sentindo. Essa intranqüilidade que elas apresentaram frente a suas atuações profissionais eu também sinto. Nesse sentido, a reunião do Pólo de certa maneira serviu para me confortar, pois percebo que o que sinto não é diferente daquilo que elas sentem, ou seja, não estou só. Não percebo esse tipo de angústia na nossa Equipe, por isso achava que essa angústia era só minha. (MmNA9201)

O Pólo é um grupo no qual [me] sinto à vontade, mas muito responsável pelo seu desenvolvimento e permanência. Sinto [...] que, se vou preparada para um encontro, eu consigo [...] dosar o meu discurso (...) de forma a inseri-lo em um momento que julgo importante, sentir-me bem comigo e com o grupo. É porque se elas

vêm com elementos que enriquecem os encontros, eu sinto obrigação de também levar alguns para apresentar no "banquete". (MmAD9216)

A quantidade de questões, de observações que vinha para a reunião, o envolvimento de algumas professoras com o seu trabalho e suas tentativas de mudança, narradas principalmente a partir do segundo semestre de 1992, deixavam aquelas que acompanhavam o Pólo de Estudos inseguras frente a que orientação tomar. O Pólo precisava avançar mais, mas não sabíamos como provocar sínteses a partir de um aglomerado de elementos aparentemente desconexos que compunham o nosso cotidiano. Ficava a sensação de algo inacabado, incompleto.

O grupo de trabalho não anda, está faltando algo. (REPE9206)

Quanto ao trabalho no Pólo de Estudos em 1993, há seis sessões de que se tem registro e mais uma sobre a qual há referências sem que haja o relatório. Pode-se notar pela quantidade de textos estudados pelo Pólo (cf. listagem acima) que, comparativamente aos trabalhos junto aos outros grupos, houve maior espaço tanto para o estudo como para as discussões com base em registros de observações e na memória.

Peculiar a esse grupo é o fato de as pessoas que dele participaram, dirigiram-se ao grupo por vontade própria, já que não foi algo que atingiu o corpo docente de sua escola - apesar de esta ser uma circunstância reconhecida, como foi visto, como um de seus limites. A dificuldade em participar, conseguir liberação de turno na escola, entre outras dificuldades,

fez com que a sua presença fosse produto da luta, ao mesmo tempo em que também determinasse, muitas vezes, juntamente com as exigências do projeto, o afastamento de algumas pessoas.

Com o fim do Convênio que dava sustentação aos trabalhos, o Pólo deixou de existir, passando algumas de suas componentes a compor o GP. Semelhante processo aconteceu relativamente aos outros grupos. Desfeitas as condições de trabalho, algumas professoras, ao buscarem apoio e continuidade, juntam-se ao GP, passando a integrá-lo a partir do segundo semestre de 1994.

Dessa história permanece, entre outras, uma pergunta:, a qual só é respondida por exercícios de divagação, a saber, se permanecessem as condições objetivas favoráveis, o GP teria dado continuidade ao processo junto aos grupos das escolas e do Pólo?

A tentativa de acompanhar os trabalhos das escolas, através da antecipação das discussões no Grupo, concomitante à realização de seu próprio percurso, de embate com as observações, de teorização e síntese, dava sinais de esgotamento. As crises provenientes da falta de condições teóricas para auxiliar os grupos a se distanciarem de seu cotidiano e provocar a sistematização dos conhecimentos produzidos nesse movimento, avolumam-se cada vez mais.

Cada escola nos obriga a estudar um assunto diferente. As exigências internas da GP nos obriga a estudar outros. A tentativa de elaboração

de textos nos remete a outros. As atividades particulares que temos nos exige a leitura de outros. Isso sem contar que o tempo disponível que temos para leitura, deve ser dividido com execução de várias atividades como relatórios, memórias, reuniões. Qual é a fórmula mágica para que consigamos fazer tudo isso sem, é claro, comprometermos nossa saúde física? (MmNA9206)

Não tivemos tempo nem espaço para redimensionar essa nossa inserção. Da proposta inicial de formação de professores-pesquisadores, ficaram muitas dúvidas e algumas conquistas: o Grupo de Pesquisa, ampliado pelas forças emergentes dos grupos dissolvidos, e o gérmen da busca de alternativas coletivas em algumas daquelas escolas.

Do que se sabe (pela presença de algumas de suas professoras no GP), o G1 e o G2 permanecem lutando, com as limitações impostas pela gestão essencialmente administrativa da Secretaria de Educação e em meio às fragilidades próprias de um trabalho coletivo, pela organização dos professores no espaço da escola.

... o que ficou depois de [...] quatro anos lá na escola? [...] Um relatório de avaliação onde [o professor] avalia o bimestre. É o único instrumento dentro da escola que tem essa exigência da escrita, que o professor tem que escrever. E mesmo assim alguns resistem. E depois assim que tu coloca em discussão o que ele escreveu ele [...], às vezes, até se surpreende com o que ele escreveu. Porque tem professores com um potencial... [...] Se quisessem fazer uma pesquisa, se se dispusessem teriam todas as condições. Mas o professor não se acredita como produtor de conhecimento. [...] Ele se vê muito como um instrutor, alguém que está numa função burocrática. [...] Tem muita coisa que a gente vai [...] clareando com o passar dos anos e vai [...] percebendo o que precisa na escola, o que não precisa, o que é importante. E essas questões só um grupo que discuta. [...] Agora surgiu no final do ano a necessidade de se ter uma proposta pedagógica, de algo que dê [...] coerência, dê um rumo pro grupo, único, um caminho... [...] Eu vi que isso mexeu com a maioria das pessoas. [...] ... agora tem pessoas que estão entendendo [...] que é necessário pra uma escola que se caminhe

junto. Que um não [...] pode exigir o contrário do que o outro exigiu, porque senão como é que fica a criança!? Então, agora eu senti assim chão pra se trabalhar o Plano Global, a proposta pedagógica. A gente tem aquele plano [...] mas a proposta pedagógica, eu acho que tem que se fazer com a cara do grupo que está. [...] Ficou [...] [como] uma exigência da escola. [...] isso aí é uma vitória. Porque o que a A. e R. defendiam, era elas que defendiam. Não era do grupo, era nosso... (EtAD9609)

II

SOBRE O GRUPO DE PESQUISA: SÍNTESES POSSÍVEIS

CAPÍTULO 3

A emergência de um Grupo de Pesquisa: influências e construções

*O início da elaboração crítica é a consciência
daquilo que somos realmente, isto é, um
“conhece-te a ti mesmo” como produto do
processo histórico até hoje desenvolvido, que
deixou em ti uma infinidade de traços recebidos
sem benefício no inventário. Deve-se fazer,
inicialmente, este inventário.*

Antonio Gramsci

O grupo de professoras municipais, que se organiza, em 1990 e 1991, em torno de uma proposta de formação (o Ciclo de Estudos), projeta os seus trabalhos, a partir de 1992, orientando-os para uma proposta de pesquisa. Para entender essa guinada é preciso analisar alguns elementos do movimento interno dos trabalhos, confrontando-os com uma perspectiva teórica mais abrangente.

É freqüente, no decorrer do Ciclo de Estudos, nos relatórios das sessões de estudo dos Pólos e nas memórias do GP, a menção à necessidade de uma *ciência pedagógica*, uma ciência que seja produzida a partir das ações dos professores e sirva-lhes como orientação. Esse conceito é formulado como contraponto ao *senso comum pedagógico*. Segundo este,

... o dia-a-dia do educador escolar tem por base não uma filosofia criticamente construída, mas sim um *sensu comum* que foi adquirido, ao longo do tempo, por acúmulo espontâneo de experiências ou por introjeção acrítica de conceitos, valores e entendimentos vigentes e dominantes no seu meio. (Luckesi, 1990, p. 93) (grifo do autor)

A necessidade de construção de uma ciência que se opusesse à fragmentação das concepções que sustentam o trabalho docente dominava as discussões e as produções escritas. Dos dez relatórios de 1991, seis abordam questões relativas à ciência pedagógica, enfatizando a necessidade de produção de conhecimentos e de crítica sobre o trabalho docente (Cf. RAGP9101). Todos os textos produzidos em 1991 (seis, ao todo) tematizam esses assuntos, sendo que, em quatro deles, trata-se da “construção de uma pedagogia” e da “ciência pedagógica” como eixos centrais de abordagem (Cf. StEB9102, StGP9103, StGP9104, StGP9106).

Apresento alguns fragmentos desses textos para que possamos perceber em que termos essa temática é posta pelo e no Grupo.

Precisamos construir uma pedagogia para esse tempo e para o nosso mundo. Há a necessidade de fazermos ciência. Toda a ciência pedagógica parte da observação. No entanto, essa observação precisa de registro para que não se perca no esquecimento. Esse registro é feito através da memória. A memória poderá trazer presente a prática pedagógica (experiências de sala de aula, reuniões das quais participamos) e revelar a relação interativa entre aluno, professor e ambiente. (Elaboração da fala de EB, em sessão do Ciclo de Estudos; RAGP9101)

As considerações sobre a investigação da prática pedagógica têm como pressuposto epistemológico uma certa coerência entre a prática e os princípios teóricos que a inspiram. A existência de uma consciência espontânea, nos termos gramscianos, nos induz a pressupor que a prática também se orienta por princípios teóricos que atuam de forma inconsciente. O esforço do investigador voltar-se-á, então, para a compreensão dessa relação teoria X prática. (Id. ao anterior)

Quem não tem método de análise não consegue compreender a prática pedagógica num contexto maior. Se há essa clareza, a pessoa se liberta, se assume, tem autonomia - sabe dizer sim ou não conforme a compreensão consciente e explícita da questão analisada e não mais apela para a sua intuição ou para o senso comum. (Registro de trabalho em grupos em sessão do Ciclo de Estudos; RAGP9101)

Pudemos ver que alguns conceitos gravitam em torno dos temas acima citados. São eles: método, memória, relação teoria *vs.* prática, senso comum, transformação. Cabe aqui uma digressão a respeito de como esse campo de significação se compôs.

A ênfase à necessidade de ruptura com o senso comum e da busca da ciência pedagógica, como eixo temático do Ciclo, é provocada, fundamentalmente, pela intervenção de EB. Do relatório da primeira sessão de estudos, faz parte o registro de uma de suas falas, produzida a partir das discussões sobre as várias perspectivas de se abordar o real. Diz ele:

Temos tendência de nos orientarmos dentro dessa concepção [senso comum] porque ela é algo "dado" a nós, agimos espontaneamente. Por exemplo: a maneira como refletimos manifesta o modo como fomos tratados na Escola; não tivemos oportunidade de fazer a nossa observação das coisas, de descobrir o nosso jeito de aprender, de sistematizar; a tendência, então, é repetirmos a observação, o conhecimento, a sistematização experienciada por outros.

Podemos romper com o senso comum e com os fragmentos positivistas que estão compondo o nosso modo de compreender o mundo. Podemos construir a nossa ciência pedagógica, através da reflexão sobre a prática que implementamos diariamente.

No entanto, essa reflexão cobra de nós a necessidade de vermos qual é a nossa prática. Enquanto ocultarmos o real em favor da manifestação do ideal não saberemos como as coisas são. [...]

Como fazer ciência pedagógica se não conseguimos fazer uma investigação da realidade?

Essa dificuldade manifesta um problema de ordem metodológica que precisa ser analisado e solucionado. [...]

O Ciclo de Estudos vai tentar rever esse problema metodológico, abordando os métodos de compreensão da realidade, para, através da reflexão, possibilitar o acesso a um modo dialético-fenomenológico de ver o mundo. (RAGP9101)

Notadamente, é possível, a partir de um olhar informado, perceber indícios de uma tentativa de “conciliação” entre uma *prática* permeada por valores do *senso comum* e uma abordagem científica do real (*reflexão* com base em *princípios teóricos* e em uma empiricidade - produto da *observação*), através da apropriação de um *método*. Essa possibilidade encontra nos próprios professores as potencialidades necessárias à sua consecução (“*Podemos construir a nossa ciência pedagógica, através da reflexão sobre a prática que implementamos diariamente*”).

Segundo Lovisolo (1990), a tentativa de conciliação entre prática e teoria, crenças e racionalidade traz subjacente um conjunto de concepções que orientam o trabalho em Educação Popular. O autor, em seu estudo sobre o movimento de Educação Popular nos últimos trinta anos na América Latina, situa-a “no contexto das expectativas e aspirações da intelectualidade para construir a modernidade nas camadas populares” (1990, p. 21). Segundo ele, esse movimento

acredita na liberdade como condição para o diálogo entre os homens, e seu projeto reside na criação dessa condição. Exercitar os homens no uso da liberdade de sua razão através do diálogo com outros homens é o miolo do projeto inicial da Educação Popular. (1990, p. 28)

Ao tematizar a intervenção dos intelectuais, o referido autor faz uso privilegiado de duas categorias que por ora nos ajudarão a compreender a tentativa, iniciada no Ciclo de Estudos, de crítica à prática sem retirá-la do cenário das teorizações, ao se ter em vista a sua transformação e a emancipação dos seus sujeitos. Para ele, um dos eixos possíveis para se compreender certos fenômenos sociais, entre eles o da Educação Popular, constitui-se a partir dos conceitos de **distanciamento** e de **pertencimento**.

Quanto ao primeiro, trata-se de um valor, situado nos marcos das elaborações iluministas, atrelado ao exercício da razão, ou seja, a “um mecanismo produtor que leva em conta tanto os princípios formais do pensamento quanto a atenção redobrada sobre o empírico” (Lovisol, 1990, p. 28). O segundo, associado à tradição romântica, é um valor expresso no entendimento segundo o qual o homem é produto de sua cultura; sua ação expressa seu pertencimento a uma tradição cultural. Esse enraizamento configura no homem uma maneira de representar o real, expressa em suas vivências, sentimentos, valores, saberes, lógicas (p. 173-175).

A Educação Popular, entendendo que o processo educativo deve respeitar os pertencimentos das camadas populares - “as orientações práticas para agir no mundo; as peneiras das lógicas e valores culturais com os quais constroem suas representações sobre as existências e seus modos de acontecer” (Lovisol, 1990, p. 173) -, mas que, por outro lado, não pode

deixá-los livres já que neles há contradições, elabora um programa em que prevê o encontro do povo e seus pertencimentos com os intelectuais e seus distanciamentos.

O povo, então, é o berço das emoções e dos sentimentos; da paixão e do sofrimento, as raízes da árvore e o combustível do navio. Os intelectuais representam o distanciamento, as folhas sem raízes, a reflexão sem paixão, a verdade sem sofrimento, a luz sem fonte de energia. O povo está enraizado, o intelectual desenraizado; o povo arraigado, e o intelectual desarraigado. (Lovisoló, 1990, p. 179)

Esse encontro favoreceria o desenvolvimento do “lado bom” dos pertencimentos, associado à liberdade, igualdade, solidariedade, fraternidade, consciência crítica, e o desencorajamento do “lado ruim”, associado ao preconceito, à tradição e à autoridade (1990, p. 175-176). Ao mesmo tempo em que motivaria os intelectuais a enraizarem-se, comprometendo-se com os destinos dessas camadas.

... é como se conciliar significasse, por momentos, introduzir a intelectualidade e suas propriedades no povo e vice-versa, introduzir o povo na intelectualidade. Há, então, um projeto de cópula cultural, do qual emergiria idealmente uma articulação entre pertencimentos e distanciamentos. (p. 179-180)

Nessa relação, em que os intelectuais relativizam os distanciamentos e o povo critica os pertencimentos, o conhecimento se torna produto de um duplo movimento que vai de dentro para fora e de fora para dentro: aos intelectuais caberá aproximar-se do distante (povo) para compreendê-lo, enquanto ao povo, caberá distanciar-se do próximo para julgá-lo (pela mediação dos intelectuais).

... o distanciamento dos intelectuais pode ajudar a purificar os pertencimentos do povo e que estes podem colaborar para o enraizamento dos distanciamentos daqueles. (Lovisoló, 1990, p. 35)

Rememorando os nossos primeiros passos, podemos dizer que as motivações que nos levaram a elaborar um projeto de estudos estavam pautadas, fundamentalmente, pelo anseio de nos vermos capazes de pensar coerentemente e de referendar teoricamente o nosso trabalho.

Quando o ainda pequeno Grupo sai à procura de EB, vai buscar o distanciamento, o intelectual que poderá auxiliar a concretizar as aspirações de emancipação. Nele encontramos não o intelectual iluminista que preza a sua percepção como “o ponto alto do desenvolvimento ou evolução da razão” (p. 28), mas um educador com fortes influências do ideário da Educação Popular, reforçado, fundamentalmente, por seu vínculo com a Igreja Católica, conjunturalmente, na América Latina, sob a emergência da Teologia da Libertação, a qual se apóia, segundo o mesmo autor, em muitas das contribuições teóricas e metodológicas desse movimento.¹

Encontramos um intelectual que iniciaria conosco uma aprendizagem sobre como conciliar o que parece ser inconciliável, sobre como aproximar o distante. Com ele não estava o caminho pronto a seguir, nem afirmações

¹ Segundo Lovisoló (1990), a Teologia da Libertação “assume a metodologia de Freire como o caminho operacional válido para a realização de sua ação”. No entanto, o autor recusa-se a considerar a Pedagogia do Oprimido como “metodologia de organização e da ação do trabalho na Igreja a partir da opção preferencial pelos pobres” ou como “a operação de relacionamento educativo da teologia da libertação”, defendendo o seu caráter autónomo, visto que assumida também por intelectuais não vinculados à Igreja Católica, mobilizados em torno de um movimento de “ida ao povo”, defensor da cultura popular e de seus saberes (p. 19).

categóricas sobre a realidade, mas algumas idéias sobre como poderíamos iniciar esse processo.

Sobre a prática como ponto de partida e a memória

Uma dessas idéias era reforçada reiteradamente por EB: a necessidade de que partíssemos, em nossos estudos, de nossa prática e do nosso entendimento sobre ela. Estavam aí os nossos pertencimentos e as potencialidades para a **maioridade**, entendida como “processo de superação da experiência da dependência, de conquista do agir autônomo, de construção da identidade, de organização dos próprios interesses” (Lovisolo, 1990, p. 94). A sua expressão, entretanto, precisava ser antecipada pela escrita, com a produção da memória.

Segundo EB, essas exigências estavam ancoradas em aprendizagens anteriores. Tendo por referência a sua reflexão sobre o Curso de Pedagogia, cuja avaliação expunha os seus limites quanto a promover mudanças qualitativas nas ações dos professores egressos da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, propunha como ponto de partida para os trabalhos dos professores e as suas práticas.²

² Essa reflexão de Elli Benincá está desenvolvida no capítulo 1 deste trabalho.

A memória, por seu turno, como instrumento pedagógico e metodológico, é produto de sua vivência com um grupo de professores, durante o Curso de Especialização para Docentes em Serviço em Filosofia da Educação (1979-1983) (Cf. Cadernos..., 1983). Diante de conflitos internos e como reação à desvinculação dos cursos de pós-graduação das necessidades e problemas que o professor enfrenta em sua prática, participantes do grupo passam a vir para as reuniões com uma memória de suas aulas, juntamente com a leitura da bibliografia indicada. Segundo EB, “foi ali a descoberta da *prática de sala de aula*” (EtAD9501).

No texto “*A prática pedagógica da sala de aula*”, produzido a partir da experiência desse curso e do seu trabalho como professor, Elli Benincá (s.d.) propõe a “elaboração da experiência da aula” feita ao término de cada turno de trabalho e lida ao iniciar o seguinte.

É necessário enfatizar que essa atividade propicia aos alunos uma ocasião ímpar para fazer a experiência do ato de escrever que, quando precedido do ato intenso de ler e debater, é quase uma consequência inevitável.

Ademais, essa memória da aula é, sem dúvida, um exercício de síntese indispensável para uma visão unitária de cada encontro. (Benincá, s.d., p. 13)

Subjacente a essa proposta, EB objetivava uma “ação dialógica”, a

... manifestação recíproca das pessoas através da palavra. [...] No diálogo, as pessoas se anunciam e se revelam, e ele acontece, quando as consciências das pessoas se põem em confronto. (s.d., p. 02)

Segundo ele, por ocasião do seu encontro conosco, havia uma intuição na qual a possibilidade de mexer com as concepções arraigadas estaria em tomá-la como objeto da escrita, da memória.

Eu não tinha uma prática que me desse a metodologia, que eu dissesse faça isso, este é o caminho. [...] De tal forma que eu precisei construir com vocês todo o processo [...] desde 90. Desde lá, se vocês olharem, eu, embora tivesse assessoria, [...] de fato, acabei construindo todo o processo junto com vocês. [...] mesmo da memória, eu tinha a experiência de sala de aula. [...] Agora, eu não tinha uma prática sistemática como passou [...] por esse grupo da pesquisa, porque todas as experiências que eu tinha de memória, eram experiências [...] isoladas. Nunca foram experiências [...] sistematizadas, [...] nunca isto foi colocado em cheque, testado, avaliado, confrontado, como começou com vocês. (EtAD9501)

Nessa perspectiva é possível entender o porquê de sua insistência nos “comos” mais do que nos “quês”, na elaboração da memória e na observação, mais do que no aprofundamento das teorias do conhecimento, nos métodos de abordar a realidade mais do que nas verdades produzidas por essas abordagens.

O “novo iluminismo” da Educação Popular, segundo Lovisolo, caracteriza-se pela transmissão dos modos pelos quais a ciência chega aos seus resultados (ao conhecimento): “O importante é aprender a aprender” (1990, p.50). Aos educandos cabe tomar seus pertencimentos como objeto de reflexão e de crítica, através de formas objetivas de pensar.

Nesse sentido, a ação de EB de provocar-nos para a observação, para a memória e para a construção de uma ciência pedagógica está muito próxima dos propósitos desse movimento em sua tentativa de favorecer o

distanciamento, através da introdução de mecanismos, valores e processos em conformidade com um ideal de ciência. Este, em seu conteúdo, reage ao cientificismo e à dicotomia entre fato e valor produzida por ele e defende que qualquer indivíduo pode ser produtor de ciência se dominar o método (ou métodos)³.

Se conosco estavam as vivências, a prática pedagógica, os conflitos, as crenças e com EB outras vivências que o levaram a sistematizar alguns princípios capazes de ordenar pelo menos o início dos trabalhos, estavam dadas as condições iniciais de diálogo. Era preciso fazer com que a compreensão fragmentada, quase “mágica”, que a tudo explicava, fosse superada por uma consciência reflexiva que nos tornasse autônomas, em condições de fazer nossas opções e defendê-las coerentemente.

Ao defender os valores da racionalidade e da reflexividade, mediadores do diálogo entre iguais, a Educação Popular, segundo Lovisolo, mantém-se apegada a um conceito de conversão, como “aquisição de uma nova cosmovisão”, próximo do fenômeno da revelação e da desocultação, do que se infere uma relação entre um ser superior e um ser inferior. Aqui está, indica o autor, um dos paradoxos não solucionados por esse movimento educacional (p. 27-28).

³ Método, conforme Lovisolo (1990), implica a “formulação de hipóteses com base empírica, falseáveis por qualquer indivíduo e, portanto, intersubjetivas”. De acordo com a abordagem em curso, a ciência identifica-se com método, dando origem a uma concepção “pública e aplainante” de ciência e admitindo a pluralidade metodológica (p. 279).

Ao remeter-se ao intuito da Educação Popular em aliar a difusão da escrita à emergência de uma “consciência reflexiva”, “do homem à temporalidade e à construção da identidade”, o autor, no entanto, não aprofunda essas relações. Apesar de várias vezes, no Grupo, ter sido mencionada a necessidade de “ter clareza”, de “tomar consciência”, de “dar-se conta”, expressões que em um primeiro momento remeteriam à essa idéia de conversão exposta acima (do fragmentado ao coerente, do espontâneo ao reflexivo), há que se considerar o papel que a memória vai assumindo em nossa trajetória.

Do que o nosso trabalho dá indícios (e aqui está um dos elementos a serem melhor investigados) é que a escrita, o registro da prática, a memória, a produção de textos e de relatórios, como práticas sistemáticas submetidas a um espaço coletivo de reflexão, têm contribuído para produzir um estranhamento (Lovisololo fala de “admiração”) em relação ao que se faz e o que se pensa, possibilitador do distanciamento a que se fez referência e, não contraditoriamente, do cultivo da paixão pelo trabalho e da utopia. Nisso não se expressa, portanto, nenhum fenômeno de “revelação”, mas se constitui um processo laborioso e reflexivo, em que o sujeito em sua relação com os outros vai reconstruindo a sua identidade e fazendo, em caminho inverso, a sua consciência.

Do anseio pelo estudo à prática de pesquisa

As nossas tentativas de “fixar” as nossas práticas, as nossas vivências, os nossos conflitos no papel e de colocá-lo em diálogo com as teorias do conhecimento começam a produzir novas necessidades. A observação passa a educar assim como a educação aos poucos passa a ser objeto de conhecimento.

É nesse meio que o Grupo produz o texto *A relação observador-observado é uma relação pedagógica* (StGP9106). Aceitar o convite para participar do *III Fórum sobre Religiosidade, Saúde e Educação Popular no Processo de Urbanização*, em outubro de 1991, não foi uma concessão aos grupos de pesquisa promotores do evento. Foi uma atitude decorrente do momento vivido pelo Grupo. A ciência pedagógica encontra na perspectiva de pesquisa um meio de ser viabilizada.

O texto apresentado no Fórum representa o momento pelo qual estávamos passando.

A constatação de que o que vemos no cotidiano escolar nem sempre é a revelação da essência desse cotidiano; de que o nosso olhar tem em si um modo de olhar, ou seja, um método; de que este método determina uma prática; de que esta prática, julgada equivocada, somente poderá sofrer modificações se o seu sujeito compreender o método que a orienta; de que essa teorização se dá na relação teoria e prática, num processo dialógico constantemente avaliado; enfim, essas constatações nos permitem dizer que a participação nesse projeto deixa em nosso grupo a certeza de sua validade. Cabe a nós, professores, termos competência para aliar esses conhecimentos elaborados a partir da reflexão sobre a nossa relação com os alunos, ou seja, sobre a relação

observador-observado, à construção de uma nova pedagogia.
(StGP9106)

A partir desse momento de síntese, o Grupo assume que a investigação sistemática precisaria de um espaço em seus trabalhos. A premissa, segundo a qual as concepções de mundo não se modificam através da adesão do indivíduo a um novo discurso, mas através da reflexão sobre a prática considerada em seu processo de transformação (esquecida desde a nossa primeira conversa com EB), volta ao cenário e desta vez é reconhecida. A tentativa de conciliar reflexão e ação tem nesse texto a sua primeira objetivação: o Grupo exterioriza as suas aprendizagens, os seus conflitos, os empecilhos encontrados nesse processo. As reflexões adquirem a força da prática.

A pesquisa passa a ser vista como método, como um processo de abordagem das relações interiores à escola, tendo em vista a sua transformação qualitativa.

A reflexão sobre a prática pedagógica traz presente os problemas que se manifestam freqüentemente nas escolas: evasão, repetência, indisciplina, falta de interesse e motivação... Isto problematiza a busca de uma ciência pedagógica.

A necessidade de observar, compreender e transformar essa realidade educacional levou o grupo a inserir-se no processo de pesquisa desenvolvido pela Equipe de Pesquisa ITEPA/UPF, como também a encaminhar uma proposta de realizar pesquisa na Educação. Este passo revela-se como necessário para fornecer elementos que possibilitem mudanças significativas na prática pedagógica. (Síntese das discussões do Grupo de Suporte; In: RAGP9101)

A pesquisa se insere, portanto, inicialmente, nos trabalhos do Grupo como prática de coleta de dados, elaborados através da memória, compreendida em suas determinações e associada a uma perspectiva de transformação do existente.

Do que foi dito é possível compreender a opção do Grupo por **pesquisa, práxis e formação**, cada uma das dimensões imbricando-se com as demais, numa tentativa de promover uma outra conciliação: entre ciência, política e pedagogia.

CAPÍTULO 4

Práxis Pedagógica: um conceito em construção

A referência ao conceito de *práxis pedagógica* feita pelo Grupo remete, tal como fizemos com a noção de pesquisa, à sua história. Para reconstruí-la, é preciso retornar à concepção de prática emergente em suas primeiras reflexões.

Pode-se dizer que, no nível da prática pedagógica, o ato educativo ocorre sem a interferência (fundamentação) consciente da teoria pedagógica. Portanto, trata-se da experiência genérica e espontânea de todo o educador. Por isso se diz que ela possibilita uma relação espontânea, desorganizada, assistemática, acrítica. [...] O educador, nessas circunstâncias, dificilmente possui condições de conceber a relação pedagógica como integrada a uma práxis social. Ao contrário, sua tendência é vê-la de forma isolada e a-histórica. (PPGP9201)

Pode-se perceber que nesse entendimento radica-se uma concepção gramsciana de “senso comum”. Segundo Gramsci, senso comum

... não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o “folclore” da filosofia e, como folclore, apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconseqüente, adequada à posição social e cultural das multidões, das quais ele é a filosofia. (1989, p. 143)

Como resposta à necessidade de superação desse caráter da prática, o GP propõe (fundamentalmente a partir das reflexões de EB) a elaboração de uma *ciência pedagógica*, que oriente as ações de modo coerente e defensável, contribuindo dessa forma para as mudanças julgadas necessárias nas relações que constituem o dia-a-dia da escola.

No final de 1991, em sua fala durante o seminário entre os pólos do Ciclo de Estudos, o professor-assessor José J. Queiroz desafia as professoras a buscarem a *práxis pedagógica*, como alternativa à “*ação das forças dominantes da sociedade*”, a prática pedagógica.¹

Segundo Kosík, a práxis nasce “como resposta filosófica a um problema filosófico: *quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade*”. Para ele, práxis

... é a esfera do ser humano. [...]

... é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é a atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. [...]

... é atividade que se produz historicamente - quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -. unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. (Kosík, 1976, p. 202) (grifos do autor)

¹ O Prof. José J. Queiroz, professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, foi orientador do Prof. Elli Benincá, e trabalha com grupos de educação popular. Sobre práxis pedagógica, Queiroz volta a falar, em 1992, aos grupos integrantes do Projeto de Pesquisa “Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora”. Esta segunda fala está publicada, juntamente com os textos apresentados pelos grupos em seminário, nos “Anais do II Seminário da Pesquisa Teorização da Prática Pedagógica”, lançados em setembro de 1993.

Em seus estudos, Kosík tece críticas à consciência ingênua, que por se achar bem informada sobre a práxis, dissocia esse conceito, “a grande descoberta da filosofia materialista”, da “pesquisa filosófica originária, sob cuja luz se fizera a descoberta”. Segundo ele,

... a consciência comum se apropria dos resultados da filosofia e os considera como coisa sua. Mas, por não haver percorrido o *caminho* da filosofia e ter chegado às suas conclusões sem esforço, não as leva muito a sério e as trata como coisas óbvias. A consciência comum toma como óbvio aquilo que a filosofia *descobriu* tirando-o da ocultação, do esquecimento e da mistificação e tornando-o *evidente*. Nessa obviedade, tudo aquilo que a filosofia *tornara* visível, claro e perceptível, volta a decair no anonimato e na obscuridade. (1976, p. 198) (grifos do autor)

Esse mecanismo de apropriação volta a ser tematizado por Heller (1994). Segundo ela, o saber cotidiano, como “a soma de nossos conhecimentos sobre a realidade que utilizamos de um modo efetivo na vida cotidiana” (p. 317), acolhe certas aquisições científicas e filosóficas, mas não o “saber científico como tal”. O saber cotidiano engloba tais conhecimentos em sua própria estrutura, isolando-os do meio no qual foram produzidos e incorporando-os ao “pragmatismo” do pensamento cotidiano, ao passar a reger a sua conduta a partir disso (1994, p.319-26). Os conhecimentos são apropriados “como um dado, como lei, sem estudar a gênese e penetrar no meio específico da ciência” (p. 323).

Diante da questão sobre o que afeta o seu conteúdo, Heller é enfática ao responder: são as necessidades sociais. Mesmo mediante específica apropriação, tais saberes são formas de objetivação genérica que,

introduzidos no saber cotidiano, provocam um “ato súbito de conhecimento” e influem sobre a experiência cotidiana à medida que dão condições a um indivíduo de “aprender coisas que até aquele momento não havia aprendido” (p. 325). Em sentido inverso, a autora aponta para a proximidade entre o saber cotidiano e o saber científico, ao indicar que, não raro, esta objetivação resume experiências cotidianas e pode ser por elas controlada em sua autenticidade. Segundo Heller, a distância entre fontes “superiores” (formas de objetivação genérica: produção científica, filosófica e artística) e fontes “inferiores” do saber cotidiano será cada vez menor à medida que se avançar para o desmantelamento da divisão social do trabalho (1994, p. 326)².

Tomando como referência o conceito de *praxis* elaborado por Kosík, podemos cotejá-lo com os sentidos dados à práxis pedagógica pelo Grupo, e perceber, com o auxílio de Heller, o que foi possível “*ver mais*” a partir desse movimento de apropriação e em que medida eles atuam para complexificar o trabalho de pesquisa, projetando o Grupo sobre o futuro, numa tentativa de superação, mesmo que com a divisão social do trabalho na esfera do trabalho docente.

No primeiro projeto de pesquisa elaborado pelo Grupo, práxis pedagógica recebe a seguinte formulação:

² A compreensão do que se entende por “formas de objetivação genérica” remete à distinção feita por Heller (1992 e 1994) entre “ser particular” e “ser genérico” e à possibilidade de “elevação consciente ao humano-genérico”, acima, portanto, de sua cotidianidade, através de formas privilegiadas como a arte e a ciência. Esse estudo está exposto com mais profundidade no Capítulo 7 deste trabalho.

Toma-se o conceito de práxis pedagógica, no contexto da Pesquisa, como um ideal a ser alcançado. Evidentemente que algumas conquistas do I Ciclo de Estudos, sobretudo em termos metodológicos, além de demonstrarem no plano do real a possibilidade de se realizar relações pedagógicas baseadas na práxis, construíram, efetivamente, elementos de uma práxis pedagógica que precisam ser preservados.

... simboliza o horizonte onde se pretende chegar, permitindo, desse modo, o necessário e permanente confronto entre o ser e o dever ser, pois ela própria carrega em si aquilo que é e aquilo que poderá vir-a-ser.

A amplitude da práxis pedagógica só pode manifestar-se claramente, na medida que se compreender a teoria da práxis.

A práxis pedagógica pressupõe uma relação pedagógica intersubjetiva, baseada na ação recíproca e no vínculo orgânico entre professor e aluno. Ela exige que os agentes participantes da relação sejam [...] sujeitos do processo. A intersubjetividade pressupõe o diálogo, a escuta e a interação entre os agentes.

... cria condições para que ocorra uma relação consciente, ordenada, crítica e que possua como objetivo último a transformação do existente.

... pressupõe e exige um processo permanente de ação-reflexão.
(PPGP9201) (grifo meu)

Aí ela aparece amarrada à perspectiva de transformação do existente (“ideal a ser alcançado”, “horizonte que se pretende chegar”, “carrega em si aquilo que é e aquilo que poderá vir a ser”) e a um modo de conceber a relação pedagógica (“pressupõe uma relação pedagógica intersubjetiva”, “exige que os agentes participantes da relação sejam [...] sujeitos do processo”, “cria condições para que ocorra uma relação consciente, ordenada, crítica e que possua como objetivo último a transformação do existente”, “pressupõe e exige um processo permanente de ação-reflexão”). Aparece, portanto, imbuída de uma dimensão política e metodológica, mais do que ontológica, dimensão em que Kosík radica o seu conceito.

Podemos dizer com isso que o GP fez uma apropriação do conceito de práxis que o incorporou a uma determinada estrutura, a partir da qual ele concebe o trabalho pedagógico: estando a prática sob o domínio do senso comum, constrói uma alternativa em resposta à necessidade de superá-lo, tendo em vista a transformação da prática e das condições materiais de existência e a imbricação teoria-ação em uma unidade dinâmica. A práxis, nesse contexto, é entendida como *“reflexão que se faz sobre a ação sistematicamente, tendo em vista a transformação qualitativa do processo pedagógico”* (StGP9201).

Essa alternativa encontra o seu veio inicial na abordagem feita por Queiroz, segundo quem a práxis é a

... elaboração de um saber instrumento dentro de um processo real de produção da vida, objetivando a transformação da realidade que aí está. (RAGP9101)

Ao que acrescenta:

... o educador precisa constantemente perguntar-se como ele está dentro do processo de produção de vida real: em que condições ele produz; para quem ele produz; a que interesses ele serve. O educando também precisa ser percebido dentro do processo real: quem são os alunos, quais as relações sociais que ele mantém, que valores possuem, qual a sua cultura, etc.

O GP, portanto, vai conceber a práxis pedagógica, não com a mesma radicalidade manifesta no conceito de prática (ao vinculá-la à abordagem gramsciana), o que seria proveniente (dada a tradição a que se agrega) da

aceitação de *praxis* por intermédio de Kosík, mas como contraponto ao senso comum, aproximando-a da ciência pedagógica e, não, da reflexão filosófica.

Se considerarmos o processo de incorporação do conceito de pesquisa, tematizado na seção anterior, à qual se destina o papel de mediadora entre pertencimentos e distanciamentos, poderemos compreender o modo pelo qual a práxis pedagógica foi apropriada pelo Grupo. Estando colada à ciência, ela necessariamente remete a uma determinada concepção de conhecimento (como algo produzido pelo sujeito nas relações e ações que cria e recria) e a um determinado modo de produção desse conhecimento. Tanto é assim que o Grupo passa a denominar a sua metodologia de metodologia da Práxis. Esta, por sua vez, como

... uma forma de conduzir a ação [...], por um lado, inspira o como devem se concretizar as relações dos indivíduos no contexto escolar, por outro, encontra na teoria sócio-filosófica do Materialismo Histórico seu fundamento e sua justificativa. [...] Tendo como objetivo um ideal desejado, a utopia, a metodologia da Práxis opera a transformação, na medida em que gera condições para que esses indivíduos teorizem sua prática e produzam os conhecimentos pedagógicos para modificarem a si mesmos e ao contexto que os reproduz.

Um dos momentos essenciais da metodologia da Práxis [...] é o esforço de compreender os fundamentos que estruturam e originam as diversas concepções do mundo que orientam a ação dos sujeitos presentes no cotidiano escolar. Esse momento será garantido pela observação sistemática que os sujeitos fizerem de suas práticas, do cotidiano que os cerca, dos outros sujeitos com os quais se relacionam. No entanto, não basta observar, é preciso analisar a leitura subjacente a essa observação. É para isso, é preciso ter o cuidado de não permanecer em uma análise baseada no senso comum. É preciso desconfiar do que a observação traz. Como já se disse na problematização, é preciso levantar sobre ela suspeitas e indagações e, conseqüentemente, buscar referências teóricas para ser compreender para além dos fenômenos, ou seja, para tentar desvelar aquilo que não

está explícito: as relações subjacentes à fragmentação dos fatos.
(StGP9301)

Percebamos que, apesar das restrições e permeado pelos mecanismos de apropriação abordados por Heller e aludidos por Kosík, o Grupo passa, a partir de suas necessidades, a tematizar a práxis como relação teoria/prática, como algo em processo e como produto e realização do homem. Isso lhe possibilita, aos poucos, vincular o trabalho docente a uma esfera da realização humana, que o projeta para o futuro superando as determinações do presente.

É por essa apropriação que se torna possível ao Grupo denunciar o caráter dicotômico da relação entre teoria e ação, entre concepção e execução que caracteriza e determina o trabalho docente, assim como o trabalho em geral, na sociedade capitalista, inserindo a prática pedagógica em uma compreensão do mundo como totalidade.

Na *praxis* e baseado na *praxis*, o homem ultrapassa a clausura da animalidade e da natureza inorgânica e estabelece a sua relação com o mundo como totalidade. Na abertura o homem - como ser supremo - ultrapassa a sua própria finitude e se põe em contato com a totalidade do mundo. (Kosík, 1976, p. 206)

Faz parte dos registros dos trabalhos do GP a reiterada manifestação de insatisfação em relação à sua fragilidade quanto à reflexão filosófica inerente a suas opções teóricas e metodológicas. Em resposta a tais críticas o Grupo, principalmente em 1992, busca no estudo de textos compatíveis com essas incipientes e não muito autônomas opções (já que profundamente

arraigadas às opções teóricas dos professores-assessores e às nossas intuições e anseios transformadores), o aprofundamento necessário à sua problematização e à sua defesa.³

Em 1993, essa temática retorna com a elaboração do segundo projeto de pesquisa. Marca esse momento, a realização de um seminário interno de estudos para o aprofundamento da reflexão sobre a práxis, enquanto conceito filosófico. Voltam à discussão os textos de Kosík e de José J. Queiroz (publicado nos Anais do II Seminário da Pesquisa), juntamente com os textos de Gaudêncio Frigotto, *A produtividade da escola improdutiva*; de Antonio Gramsci, *Concepção Dialética da História*; e de Carlos Nuñez Hurtado, *Educar para transformar; transformar para educar*. São indícios de que, apesar de ter se apropriado de um conceito sem ter “percorrido o caminho da filosofia”, o Grupo o “leva a sério” e não o trata como coisa óbvia, tentando imprimir-lhe a sua radicalidade.

Dada essa problematização, podemos perceber que tanto a concepção de pesquisa quanto a concepção de práxis apropriadas pelo Grupo remetem a um *determinado* conceito de *pesquisa* e de *práxis* com pontos de intersecção entre si e de reciprocidade, em que o primeiro desemboca no segundo, e este não pode prescindir do primeiro. Essa peculiaridade, na aproximação entre tais noções, faz com que o Grupo transite em meio a

³ Nessa perspectiva são desenvolvidos os estudos de *A Ideologia Alemã*, de K. Marx e F. Engels; *História e consciência de classe*, de G. Lukács (Cap. I - “O que é marxismo ortodoxo”); e *Dialética do Concreto*, de K. Kosík (Parte IV - “Práxis e Totalidade”).

outras tensões: se, por um lado, propõe-se à pesquisa sobre a relação pedagógica, e com isso precisa referendar seu trabalho em determinados parâmetros epistemológicos; por outro, propõe como objetivo a si “*desencadear um processo de práxis*” que remete necessariamente a uma complexificação do trabalho docente e à busca contínua de sua superação no conjunto das determinações que constroem a totalidade do mundo.

Nesse contexto, os seus projetos não se vinculam aos tradicionais métodos de investigação, nem fazem uso das técnicas comumente utilizadas nas pesquisas educacionais (com exceção da observação, assumida, fundamentalmente, como postura diante do real). Isso traz, além da dificuldade de obter reconhecimento junto a instituições ligadas à pesquisa, (haja vista os pareceres da FAPERGS e da Vice-Reitoria de Pesquisa da UPF), o problema da “avalanche” de dados empíricos (muitas vezes coletados sem o rigor necessário, dificultando a sua utilização) que, nos limites das condições de trabalho do Grupo, não conseguem ser esgotados analiticamente.

Importante dizer que esse seu percurso e a busca de legitimidade através dos estudos filosóficos não garantiram por si uma iniciação em um processo metodológico sistemático de produção de conhecimentos que tivesse por meta abordar um dado objeto empírico, conquistando-o de sua

imediatez, construindo-o como objeto científico e constatando a sua complexidade (Cf. Santos, 1991).⁴

Sabemos agora, através do contato com a obra das pesquisadoras Ezpeleta e Rockwell (1989 e 1991), que a escola (e acrescentaríamos, o trabalho docente a partir de quem o realiza) é um objeto a ser construído e isso exige uma aproximação que além de teórica, é, fundamentalmente, como extensão da teoria, uma aproximação metodológica. Não quero dizer com isso que não havia metodologia em nosso trabalho (o que contraria o que até agora fora dito). Todas as conquistas que tivemos em muito se devem a um conjunto de processos coerentes com a concepção de conhecimento construída pelo Grupo e com ele (por ação de EB), no decorrer de seus trabalhos. Apenas saliento que o trabalho intelectual que se debruça sobre dados empíricos exige, além de um acúmulo de conhecimentos teóricos e de instrumentos de abordagem do real, um enfrentamento metódico, instrumentalizado, que somente a reflexão sobre como o conhecimento pode ser produzido quando produto do enfrentamento com determinada faceta do real, transformado em dado empírico, e sobre sistematizações existentes relativas a isso, pode assegurar. Esse caminho o Grupo ainda está a trilhar.

Por outro lado, ao partir de uma proposta de intervenção pedagógica na perspectiva da práxis, o Grupo é desestabilizado sistematicamente pelos

⁴ Ver nota nº 6, na Introdução.

limites próprios da organização do trabalho na sociedade capitalista, que não sustenta em seu meio a possibilidade de realização humana em sua plenitude (o homem como ser ontocriativo). Soma-se a isso, a ausência recorrente que as suas produções e os registros de suas discussões vão manifestando da reflexão política e do caráter transformador do trabalho docente aos quais eram remetidos originalmente.

Nessa luta contraditória, entre o que se quer (mesmo que intuitivamente) e o que se consegue, conquistam-se zonas fluidas de liberdade, nas quais são produzidos valores e conhecimentos que apontam para um dever histórico, sem realizá-los em sua plenitude. As determinações que concorrem para isso marcam profundamente os trabalhos do Grupo e acarretam um processo dialético inconcluso, em que a negação da negação fica suspensa em meio à tensão entre o que é e o vir-a-ser, entre o conceito de *praxis*, assumido em sua radicalidade, e a prática.

CAPÍTULO 5

O Grupo de Pesquisa: a constituição de um espaço de produção e de resistência

*Se fôssemos caminhar sozinhos,
talvez andássemos mais depressa,
mas como decidimos andar em grupo
percebemos que às vezes temos de
esperar e marcar passo; outras vezes
consequimos mostrar a direção, mas
sempre de forma a traçar
um mesmo caminho.*

Rosane Colussi

Continuar sendo professor, permanecer na escola de periferia e, nos turnos livres, escrever, refletir e produzir sobre sua prática são esforços que se alimentam da força do outro. Eu e os outros que fazem as mesmas opções criamos uma instância superadora de cada um tomado individualmente.

Marx (1988), ao tratar da passagem da manufatura para a cooperação, auxilia-nos a dar forma a essa imagem. Segundo ele,

Do mesmo modo que a força de ataque de um esquadrão de cavalaria ou a força de resistência de um regimento de infantaria difere essencialmente da soma das forças de ataque e resistência desenvolvidas individualmente por cada cavaleiro e infante, a soma mecânica das forças de trabalhadores individuais difere da potência social das forças que se desenvolve quando muitas mãos agem simultaneamente na mesma operação indivisa [...]. O efeito do

trabalho combinado não poderia neste caso ser produzido ao todo pelo trabalho individual ou apenas em períodos de tempo muito mais longos ou somente em ínfima escala. Não se trata aqui apenas do aumento da força produtiva individual por meio da cooperação, mas da criação de uma força produtiva que tem de ser, em si e para si, uma força de massas. (1988, p. 246-7)

Esse efeito, chamado por Marx de “emulação”, característica do trabalho cooperativo, decorre da própria cooperação:

Ao cooperar com outros de um modo planejado, o trabalhador se desfaz de suas limitações individuais e desenvolve a capacidade de sua espécie. (p. 249)

Reconhecendo as especificidades das situações analisadas, creio que são possíveis algumas aproximações entre o nosso entendimento de Grupo e essa noção tecida por Marx, para compreender o que acontece nesse espaço e porque o Grupo, com a produção da “emulação”, passa a ser fundamental, se não condição *sine qua non*, na constituição do professor-pesquisador.

Retomemos um dos instrumentos metodológicos que se tornou fundamental para a “apreensão” da prática pedagógica e de seus determinantes: a memória. É no Grupo que esse instrumento ganha sentido. É sobre esse texto, é sobre a palavra ordenadora que cada uma de nós se debruça. É através de sua posse que exteriorizamos e pensamos sobre o nosso trabalho. Esse é um dos momentos mais marcantes de nosso processo metodológico.

A memória, por exemplo, [...] era um momento [...] de conflito extremo [...]. Acho que pra maioria de nós do grupo. E eu comecei a me questionar [...] o que eu sabia, [...] que concepções eu tinha e [...] continuo ainda... [...] Eu tinha um bloqueio muito forte em escrever.

[...] eu me sentia que nem uma folha em branco. E hoje, ainda me sinto assim [...] Pra mim ainda é conflituoso. (EtAD9609)

Tingir páginas em branco, que inicialmente produziam pavor e impotência, com a palavra viva que suga o seu sentido da ação e da reflexão de cada sujeito, dá origem a uma “obra”, produtora de uma sensação de estranhamento. Já não sou somente eu que apresento a minha vivência, é uma extensão de mim que pode ser percebida, analisada, surpreendida por todas as minhas colegas. A dor da exposição do vivido é superada pela exposição do outro que comigo caminha.

... tu sair do trabalho, o trabalho lá onde a gente vive [...] e, à noite, ir lá pr'aquele grupo, com todas as limitações que a gente vive aí [...] pra mim foi ótimo, [...] porque foi a partir daí que eu consegui no outro dia ter vontade de voltar pro trabalho [...] Teve momentos assim de tu chegar a desanimar [...] Mas assim, [...] de eu ir lá com esse grupo e de ouvir as pessoas falar daquilo que eu queria ouvir, sabe? Talvez assim [...] se eu chegasse aqui em casa, ficasse aqui, não ouvisse ninguém falando de escola, vendo como é que estava acontecendo lá na tua escola, tentando ver o trabalho, o processo de todo grupo, [...] as próprias colegas do grupo [...] colocando como estavam, as várias situações... (EtAD9605)

Da mesma forma, é no Grupo que o conhecimento acumulado por um auxilia o outro a compreender as situações narradas. A complexidade da escola de periferia, a fluidez de nosso objeto exige um esforço coletivo de observação, análise e sistematização. Tomar a prática pedagógica como objeto de estudo, tendo em vista interferir na dinâmica da realidade escolar de periferia não pode ser um projeto individual.

Dadas as condições de trabalho dos professores, o Grupo favorece a suspensão provisória do cotidiano ao possibilitar momentos de análise e de síntese que tomem por eixo esse objeto.

Muitos problemas foram gerados a partir desses e de outros propósitos, ordenadores da trajetória do Grupo de Pesquisa, provenientes de conflitos de diferentes naturezas. O Grupo, nesse processo, tal como indica Lapassade (1977), se fez e refez continuamente, tentando mobilizar-se em torno de projetos aglutinadores dos esforços individuais.

... a primeira característica do grupo que se organiza (e que define o momento em que o grupo, verdadeiramente, tem início) consiste em que o grupo se trabalha: ele se faz grupo e só continua a ser grupo, na medida em que se faz continuamente. Ele toma a si próprio como objetivo para poder procurar objetivos: o grupo supõe uma autocriação contínua do grupo. (1977, p. 236-7)

A possibilidade de, no Grupo, encontrarmos pessoas que, semelhantemente a nós, têm dificuldades, anseios, convicções e, nesse convívio, reafirmarmo-nos como professoras que lutam pela reapropriação do nosso trabalho como algo que potencialmente carrega consigo a concepção e a execução, a teoria e a prática, fez com que várias ações mobilizassem-nos em torno de sua continuidade.

Inclino-me a pensar que também a produção de textos veio para isso, para dar sentido à existência do Grupo. Como ele construiu, em sua trajetória, um conceito que remete ao professor imbuído dessa luta, o

professor-pesquisador, este, por sua vez, passa a ter como espaço privilegiado de emergência o Grupo de Pesquisa.¹

Esse movimento, no entanto, não é linear. O mesmo Lapassade mostra que da mesma dispersão (serialidade) contra a qual um grupo se organiza, provêm também as tensões que concorrem para a sua dissolução.

O grupo é, portanto, o inverso da serialidade. Ele constitui-se por meio e no interior da dispersão que precede o grupo; ele mantém a sua existência graças a uma luta permanente contra uma volta, sempre possível, dessa dispersão. (1977, p. 229)

Os mesmos processos que levam o Grupo à “coesão” (as ações provenientes de suas finalidades), também podem atrair “forças de repulsão” (divergências que o levam ao esfacelamento) (Id., p. 67-68). A prática coletiva de produção de textos produziu diversos conflitos, alguns deles a serem abordados no capítulo a seguir, que foram gérmen de avanços, mas também de rupturas. Isso porque o momento da sistematização é um momento em que o Grupo se debruça sobre tudo o que acumulou durante um período ou sobre um tema e em que cada integrante precisa fazer o esforço de buscar em sua memória a compreensão desse passado (essa é uma das etapas da produção coletiva). É nesse momento que as potencialidades e os limites individuais se evidenciam. A exposição das perspectivas com que se trabalha um tema, a profundidade com que se tem condições de abordá-lo expõem à crítica não apenas o Grupo, mas fundamentalmente as

¹ A construção do conceito de professor-pesquisador pelo GP será tematizada no Capítulo 6 do presente texto.

fragilidades da pessoa que o sistematiza. As limitações teóricas, a dificuldade no trabalho empírico, o senso comum afloram e dão origem a conflitos que, se não avaliados, acabam por provocar crises e, não raramente, perdas.

A produção de textos pode ser (e se mostrou como) um momento de avanço tanto teórico quanto de percepção do significado dos trabalhos desenvolvidos, tanto coletivo como individual, como também deflagrador da renúncia a toda a trajetória. Quem não consegue produzir sente-se desqualificado e isso não permite que permaneça no Grupo sem conflito. Não contribuir é visto como um ato de sonegação.

Cada observação que sonegamos, cada estudo que não socializamos é uma possibilidade a menos que temos enquanto grupo de construirmos uma Pedagogia da práxis. (MmRC9201)

O que não ocorre com quem produz, que, apesar de muitas vezes reconhecer insuficiências, apresenta-se diante dos demais como alguém que faz avançar o Grupo por ter feito o esforço de avançar individualmente.

Eu não me sinto participante [na elaboração do texto coletivo] [...] pra me sentir participante mesmo, eu teria que ter [...] produzido muito mais, [...] eu poderia ter produzido e não produzi [...] Tem dados, tem registros, mas eu mesmo não fiz isso [...] Mas eu consegui fazer um texto. Isso foi um sucesso pra mim também. O meu, eu fiz, [...] como eu consegui eu fiz. Pequeno, assim, talvez não muito rico, mas bem dentro daquilo que eu consegui escrever [...] Uma coisa assim que eu sentei e escrevi, do meu jeito, como eu pude fazer [...] Eu acho que realmente pra me sentir parte desse texto aí eu teria que ter me envolvido muito mais... (EtAD9605)

Durante o processo de elaboração do texto [Ser sujeito] desencadeou-se uma reflexão sobre minha própria ação, gerando conflito. [...] Não me

sentia bem quando tinha que refazer algum aspecto, tive dificuldade em relacionar o que teoricamente conheço sobre o tema com a prática, através de situações concretas, envolvendo o ambiente. [...] esse processo de elaboração do texto provisório foi muito significativo. Estou modificando a minha maneira de ser e algumas pessoas com quem me relaciono também percebem. Tinha muita resistência para escrever, hoje, sinto necessidade. [...] A própria elaboração do texto está possibilitando o “Ser Sujeito”, pois desestabilizou algumas potencialidades. Estou vivenciando um processo constante de reflexão e não mais mera realização de atividades. (MmRR9201)

Nesse processo, há sujeitos que podem ser anulados ou outros que se sobreponham aos demais. Foram várias as circunstâncias em que as “forças de desenvolvimento”, “aquelas que ‘impulsionam’ um grupo para os fins que ele se atribui”, a partir de construções individuais, impuseram-se sobre o silêncio e o despreparo dos demais (Lapassade, 1977, p. 67).

Em meio a crises provenientes de situações com essas características, o Grupo, a partir das reflexões de EB, começa a trabalhar com a noção de *subalternidade*². O GP passou a dar essa denominação a um tipo de relacionamento em que pessoas do Grupo ou os grupos de pesquisa das escolas ou do Pólo, submetiam-se a uma colega ou ao GP, respectivamente, estabelecendo uma relação de dependência e colocando-se em condição de inferioridade.

A relação de subalternidade pode ser objetiva, quando se trata de condições objetivas de inferioridade social [...], ou subjetiva, no momento em que alguém se considera incapaz de assumir a tarefa do

² Essa discussão teve espaço privilegiado em um seminário interno do GP (REGP9249), no qual, as referências para a discussão ficaram em torno de Gramsci (1989), do texto “Subalternidade” (StEB9208), de EB, e de “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire (1985). Somaram-se a estes, as observações registradas a partir do roteiro elaborado pelo GP (RtGP9203), encaminhado na sessão em que esse problema se manifestou mais explicitamente.

outro, ou então, porque não tem interesse ou o hábito de assumir as responsabilidades de um cargo e prefere a dependência. (StEB9208)

A explicitação dessa relação, como muitas vezes foi percebida no GP, foi feita por RC em uma memória:

É muito comum entre grupos o surgimento deste tipo de relações [...] de dependência. [...] Sempre encontramos alguém que achamos “saber mais” que os outros. Aquele é legitimado pelo grupo como líder. Mas se esta questão não for discutida pelo grupo, este “líder” acaba sendo rejeitado no interior do grupo, sem que isto se manifeste claramente [...]. Quando nos sentimos subalternos tendemos a não nos sentirmos responsáveis pela proposta do grupo. Existe “alguém que desempenha o trabalho melhor do que eu”. Percebemos aí a nossa não autonomia de pensamento. É claro que existirá alguém ocupando um espaço verdadeiramente meu. [...] A omissão permite comportamentos autoritários dentro de um grupo. (MmRC9202)

Para um Grupo que busca a constituição de sujeitos, esse estudo contribuiu para explicitar alguns dos empecilhos encontrados e um dos enfrentamentos necessários nessa busca. A tentativa de compreender as crises provenientes da relação indivíduo-grupo e do domínio de um sujeito sobre os outros transformou a angústia em problema a ser superado pelo diálogo. No Grupo, tudo precisa (e precisa) ser dito, tudo precisa ser discutido, defendido, resolvido no espaço da sessão de estudos. Fora desse âmbito, a decisão não é dotada de legitimidade. Outro mecanismo instituído para neutralizar as fontes de subalternidade foi a preparação prévia (através das memórias, dos registros, das leituras). Com ela, cada um dá sentidos à sua participação, dota de significado o trabalho proposto e se torna habilitado ao diálogo.

Nessa discussão sobre *Subalternidade*, o Grupo olhou para si buscando pensar sobre a sua própria dinâmica. Ao transformar angústias e conflitos em problemas, explicitou suas determinações e, com isso, capacitou-se a criar formas de enfrentamento. Segundo Lapassade (1977), um grupo também se define como um ato sobre si mesmo.

... o grupo se trabalha incessantemente; uma práxis comum, virada para o exterior, só é práxis de um grupo se aqueles que a efetuam juntos estabelecem uns com os outros as relações que constituem o grupo. Um grupo só é verdadeiramente tal se for fundado, de maneira permanente, ao mesmo tempo na autogestão, ou na autodeterminação, e na autocrítica, ou na auto-análise. A heterogeneidade destrói o grupo e provoca o retorno da serialidade. (1977, p. 229) (grifo do autor)

Esse caráter “vivo” do Grupo e o fato de ele ser fruto de vontades individuais que tomaram o caminho da organização torna-o suscetível à falta de garantia para a sua permanência, mantendo-se dependente de atos de “escolha”.

Com isso, o Grupo passa a ser a “síntese das sínteses”:

... cada um, no grupo, é agente totalizador, [...] a totalização [processo contrário à serialidade] se encontra, ao mesmo tempo, em todo lugar e em nenhum lugar. (Lapassade, 1977, p. 230)

A unidade, produzida nessa síntese que é o Grupo, não é ontológica, mas prática: “trata-se de uma relação sintética que une homens por um ato e para um ato” (p. 233). Esses homens, por sua vez, mantêm-se íntegros e de sua iniciativa depende a organização do grupo.

Eu acredito muito no grupo, [...] em termos pedagógicos, principalmente, eu não acredito que a gente construa alguma coisa se não for em grupo. [...] não é a gente ser um dependente do outro, mas é a gente conseguir ser um grupo onde exista uma interdependência. Eu preciso de ti, A., como tu precisa de mim, e nós precisamos, por exemplo, da R., nós precisamos umas das outras, mas isso não impede que cada uma de nós seja sujeito e que faça o seu processo e que tenha a sua autonomia e que tenha a sua liberdade e que faça a sua condução. Só que se nós ficarmos juntas, nós vamos construir mais. Agora, se tu fizer o teu processo pedagógico, tu independente, eu o meu independente, a R. o dela independente, nós vamos também construir, só que nós vamos ter muito mais construção, eu acredito, essa é a minha convicção, se nós nos unirmos. Porque é nessa troca das nossas experiências pedagógicas é que nós vamos crescer e que vamos construir algo de novo. (EtAD9610)

Para se manter, portanto, o Grupo precisa do compromisso de cada uma. O autor a que temos nos referido trata o vínculo estabelecido entre os sujeitos em um grupo como “juramento” - “é o poder de cada um sobre todos e de todos sobre cada um: ele me garante contra a minha própria liberdade e ele institui o meu controle sobre a liberdade do Outro” (p. 236).

Em condições adversas de trabalho, torna-se mais difícil ainda manter esse vínculo, já que interesses provenientes de outras esferas poderão agir sobre as vontades individuais e invadir o espaço do grupo, desequilibrando-o sistematicamente.

Se alguém põe em questão o processo, todas de alguma forma sentem suas convicções abaladas, visto que todas as forças hegemônicas externas ao Grupo (que, por vezes, reproduzem-se internamente) pressionam-no para a sua dissolução. Em meio a uma formação ideológica que tem no individualismo um de seus alicerces essenciais (saídas individuais,

competição, sonegação), a vivência em grupo, a interdependência, a produção coletiva precisam necessariamente mostrar a sua fragilidade e a sua dificuldade em se apresentar como alternativa. Só o fato de algumas práticas indicarem a possibilidade de elas vingarem, só o fato de elas existirem estremece as forças hegemônicas.

Por um lado, esse “perigo permanente da dissolução” leva o Grupo à “exigência da unanimidade”, ao enfatizar sistematicamente o juramento e as forças de coesão, enquanto tenta afastar e/ou neutralizar as forças de repulsão.

... jurar-se-á contra toda força “centrífuga”, contra o próprio risco da liberdade que interessa a cada um na medida em que é atraído para outra parte, por uma dimensão de si mesmo. (Lapassade, 1977, p. 235)

Compreende-se, a partir disso, algumas saídas que ocorreram no Grupo, em momentos em que este não mais atuava como força “centrípetas”, como “poder de todos” sobre o um e, nele, a professora não mais encontrava o sentido de sua “escolha”.

Essa força que emana do Grupo faz com que as professoras sintam-se fortes para intervir em seus locais de trabalho com posições e com práticas coerentes com as suas propostas. Isso acarreta inúmeras conseqüências que vão desde o seu afastamento em relação a suas colegas, produzindo resistências ao seu modo de ver e agir na escola, até a tendência a não mencionar a sua participação (espontânea) em um projeto de estudo e

pesquisa, na tentativa de se proteger e proteger o Grupo da pressão sobre suas escolhas.

... a gente até o ano passado, [...] tinha um grupo que caminhava... Claro, tinha as pessoas que tinham resistência, mas esse ano [...] as pessoas impuseram um boicote às reuniões de estudo, na nossa escola. Então, eu, que participo desse projeto, que já tenho isso - isso me angustia de uma forma assim que eu não tô conseguindo... Dá vontade de pular fora.

... lá na escola [G1] a gente antes trabalhava em cima de uma proposta, ao menos o grupo todo era fechado em cima de uma proposta de trabalho. De repente, a escola aumentou, o grupo mudou. Mas aquele grupo que ficou na escola, que fazia parte desse nosso trabalho, agora tá se reunindo de noite, tá se encontrando [...], tá estudando, tá voltando a estudar a proposta, tá lendo o material novo [...] Tem que sair de dentro da escola pra se alimentar.

... quem hoje consegue sobreviver num grupo destes [...] ele, além de ser privilegiado, [...] imediatamente fica à distância do resto. Fica à distância...

Eu não tô gostando dessa sensação porque a gente vai se sentindo sozinho. Parece assim que tu vai caminhando e aí de repente pra se preservar, tu tem que até deixar de dizer pras pessoas que tu tá fazendo isso, porque daí as pessoas ou elas te isolam.... ou elas te queimam. É a angústia assim de você ver tudo acontecendo e não saber até como interferir pra mudar. É super difícil...

Enquanto eu participava do projeto e [...] estava na Secretaria Municipal de Educação, eu sofri muito [...] Eu sofri muita pressão... Pra mim foi assim um problema muito sério. Porque tudo o que acontecia, era pra me agredir, pra me prejudicar, pelo fato de eu estar participando do projeto. Agora, que eu tô noutra escola, [...] eu não falei pro grupo que eu participava desse projeto e eu sinto que consigo conviver bem com os colegas, participando bem, sem os colegas estarem sabendo que eu participo do projeto. Porque parece que o fato de a gente participar cria uma distância. O pessoal afasta você, sabe?

Quando a gente fala que a gente tá participando de uma pesquisa parece que você já está se diferenciando e quando você se diferencia, eles não conseguem mais ter uma relação de confiança com a gente. De amigo...

Ser professor-pesquisador realmente não é fácil. Olha, é um desafio muito grande. Eu vejo por mim. A gente tenta fazer o melhor que a gente pode, mas eu sinto assim que a tendência realmente, se a gente não tiver um grupo, é a gente não continuar... o processo de registro,

de observação, de poder discutir as questões. É fundamental o grupo. É fundamental, porque chega a um ponto que tu sozinha não consegue mais dar... A correnteza é tão forte [...], que tu não aguenta.

(Fragmentos de gravações de reuniões; GvAD9501 e 02)

Ao mesmo tempo em que essas reações (tanto de ocultamento quanto de diferenciação) ajudam a manter afastadas as forças de repulsão, comprometem o trabalho político do Grupo na conquista de novas companheiras. O Grupo tende a se fechar para se proteger e, mantendo-se protegido, corre o risco de não influenciar sobre a escola tal como pretendia, passando a ser um fim em si mesmo.

Por outro lado, essa força aglutinadora para a qual convergem as pessoas que fazem semelhantes escolhas é que alimenta a utopia. Cada um se nutre da presença e do compromisso do outro, para que, diante dos percalços, a proposta de trabalho seja, a cada encontro, reafirmada em sua validade e os seus sujeitos reconhecidos e fortalecidos. Está em cada um, portanto, a responsabilidade de manter o outro. Nessa perspectiva, a desistência de uma colega estremece não só a estrutura do Grupo e de seus projetos, mas também os alicerces de cada uma individualmente. Uma fala, nesse contexto de perda, auxilia nessa reflexão:

... por mais que ela diga que o grupo foi importante, que ela quer voltar, mas eu acho assim que alguma coisa ela, ela percebeu, sei lá, alguma coisa ela sentiu que pra ela era melhor o afastamento. [...] me dá às vezes assim aquela sensação de que será que é isso mesmo que eu tenho que fazer, investir aqui, nessas leituras aqui?... porque eu fico pensando assim... E se eu mudasse, começasse a estudar outro tipo de coisa, [...] sei lá... (EtAD9606)

Eu preciso encontrar alguém que acredite no que eu acredito para sentir que aquilo que nutre e dá sentido à minha existência não é ilusão, mas é força material que pode mover a minha ação e a de outras pessoas. Uma perda (no sentido de alguém com quem não posso mais partilhar essa necessidade) significa uma “força centrífuga”, um movimento contrário ao Grupo dentro dele mesmo, uma negação de si proveniente não do contexto mas de seu interior. Afastar-se sob a ação das forças de repulsão fere a ética que o próprio Grupo construiu e na qual referencia a sua ação: a ética do compromisso (o juramento).

Trabalhos como o do Grupo de Pesquisa são alternativas contra-hegemônicas. São professores que se organizam em grupo e que buscam um projeto de trabalho e de produção de conhecimentos sobre a realidade em que atuam, baseado em um processo coletivo. A responsabilidade gerada nesse processo produz um temor.

... um indivíduo que atua com base em normas com conteúdo de valor positivo conhece o temor pela responsabilidade, no entanto este temor, quando se trata de uma causa carregada de valor, não o induz a abdicar da responsabilidade, mas a tomar uma decisão que implique a assunção da responsabilidade e a superação do temor. Hamlet disse ao final do primeiro ato: “Os tempos estão em ruína. Oh, maldito desassossego, nunca deveria ter nascido para ter de restituir-lhe a ordem!” Shakespeare representa na figura de Hamlet a dialética entre saber e responsabilidade. Para Hamlet superar o temor da responsabilidade significa *saber, estar seguro* de que seu ato é *adequado* e não arbitrário (e que não trata de uma ação puramente convencional). (1994, p. 354) (tradução nossa)³

³ O texto a que se faz referência está publicado em língua espanhola.

Para ela, de valor positivo são

... as relações, os produtos, as ações, as idéias sociais que fornecem aos homens maiores possibilidades de objetivação, que integram uma socialidade, que configuram mais universalmente sua consciência e que aumentam sua liberdade social. Consideramos tudo aquilo que impede ou obstaculiza esses processos como negativo, ainda que a maior parte da sociedade empreste-lhe valor positivo. (1992, p. 78).

Assumir a responsabilidade de manter o outro, o Grupo e a utopia exige que se saiba para onde se está indo. Estando o Grupo em construção, mantém-se a tensão da produção de um caminho, à medida que pensa sobre si mesmo. Pode-se dizer (antecipando em alguns momentos o que daqui se segue) que nele se encontram alguns indícios de resistência, de vivência que guarda em si sinais desses valores.

Talvez se possa apostar no Grupo como a síntese de várias tentativas em que uma delas, com uma configuração bem mais precisa, manifesta a possibilidade de construir a si não só como instância de produção de um conhecimento pedagógico, mas como constituidora de um professor que luta por assumir a condução de seu trabalho e assume esta luta na mesma proporção em que a reproduz na existência do outro. Nesse esforço coletivo, nessa “emulação”, está (com certeza) o único espaço de reflexão que ainda resta àqueles que dele participam. Nele, também, talvez esteja, em gérmen, o desenvolvimento pleno das capacidades do professor, em suas tentativas de síntese entre teoria e prática na esfera do trabalho docente.

III

**DA CONQUISTA DE UM OBJETO DE ESTUDO À
REAPROPRIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:
UM PROCESSO EM CURSO**

CAPÍTULO 6

A trajetória do Grupo na construção de seu objeto de estudo: o trabalho docente em escolas de periferia

As produções do GP a que farei referência não remetem a sínteses definitivas. As suas produções são representativas de momentos históricos por que passa. Muitas são provisórias inclusive em sua redação: parágrafos desconexos, conceitos não explicitados, jargões de uso comum.

No estudo de sua trajetória, esses textos ao serem assumidos pelo Grupo como produto de suas reflexões, de suas tentativas de conciliação entre teoria e prática, entre pertencimentos e distanciamentos, vão assumindo um caráter de objetivação: o produto do processo vivido pelo Grupo é fixado em algo exterior a si, no qual cada uma (professora-pesquisadora) vê impressa a sua marca.

Enquanto o modo de aprender ocupa um espaço maior do que “o que” aprender, a produção do Grupo está marcada pela reconstrução do seu caminho metodológico. À medida que essa reflexão vai sendo amarrada a

novas circunstâncias e às exigências do trabalho pedagógico, o Grupo vai percorrendo (e deixando os sinais desse percurso) um processo de conquista e de construção de um objeto de estudo (ainda inconcluso). Neste, suas integrantes se definem como professoras-pesquisadoras e elaboram esse conceito transitando pelas dimensões de pesquisa, práxis e formação.

Tentarei refazer as reconstruções que o Grupo fez, abordando, inicialmente, a sua produção sobre o processo metodológico que pôs em curso, para, em seguida, mostrar os avanços e os conflitos na conquista de seu objeto de estudo, a saber, o seu trabalho em escolas de periferia. Para isso, tomo como eixo a concepção de prática pedagógica que o Grupo vai elaborando no diálogo com múltiplas influências. Esse movimento provoca, por sua vez, alterações de rota na conduta do Grupo no que se refere aos estudos teóricos.

Serão instrumentos, nesse momento, basicamente, os textos assumidos como produções coletivas. São eles: *Memória* (StGP9103), *A compreensão da realidade* (StGP9104), *Práxis Pedagógica* (StGP9201), *Relatório das investigações sobre a teorização da prática pedagógica* (StGP9210), *Proposta Pedagógica* (StGP9301), *Prática pedagógica: a função da escola na periferia de Passo Fundo* (StGP9303), *Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora - texto-relatório de 1993* (StGP9401), *A escola de periferia no olhar do professor-pesquisador* (StGP9516).

6.1 A produção sobre a metodologia de trabalho

Memória (StGP9103)

O texto *Memória* (1991) é a primeira produção que tem por objeto o caminho que estava sendo feito pelo Grupo. Nele, a memória é apresentada como instrumento para construção de uma ciência pedagógica.

Não é apenas uma síntese dos conteúdos, mas envolve a própria experiência metodológica. [...] A memória é a sistematização, revela questões e dúvidas. (StGP9103)

Ao mesmo tempo, permite ver a concepção de prática que marcara esse momento:

A atividade constante de leitura e debate gera a necessidade de escrever. Surgem muitas idéias que necessitam ser organizadas individualmente. [...] Cada professor do grupo de apoio [GP], elabora, por escrito, a experiência do encontro. Essa elaboração é pessoal e o professor escreve o que já conseguiu construir. [...] Nesse procedimento, revelam-se as limitações e deficiências da própria prática pedagógica do professor. As experiências escritas são resultado das observações, das leituras, das pesquisas e das vivências. Este registro exige uma preparação prévia e estudos preliminares individuais. [...] Através da memória, se revela a concepção de mundo e se modifica a prática, realizando uma nova teorização. Na memória não se faz dicotomia nas relações entre professor e aluno, pois ambos tornam-se observados. Nestas relações são percebidos os problemas, erros e contradições. (StGP9103) (grifo meu)

Pelo que está expresso, o que gera a necessidade de escrever é “a atividade constante de leitura e debate”, enquanto a prática mantém-se como o espaço dos “problemas, erros e contradições”. A escrita parece legitimar uma atividade coerente e dialógica, não podendo ser invadida por algo fragmentado, repleto de incoerências e armadilhas. Com dificuldade de dar coerência à prática e receosa por ser tomada pelo senso comum, a memória tenta tangenciá-la, sem conseguir tal feito, e acaba, muitas vezes, por sucumbir diante das questões produzidas no trabalho docente.

Se à escrita cabe estruturar a consciência e a identidade (Certeau, 1982), aí se explicita a nossa oscilação entre a necessidade de aprofundamento teórico e os conflitos que a prática impunha, entre a busca do distanciamento em meio aos pertencimentos.

A compreensão da realidade (StGP9104)

O estudo sobre a abordagem teórico-metodológica da realidade ganha o seu espaço no texto *A compreensão da realidade* (1991). Nele estão sintetizadas as discussões e os estudos acerca de um dos pressupostos orientadores do Ciclo de Estudos: a existência de diferentes maneiras de compreender a realidade.

Essas diferentes maneiras de compreender a realidade são decorrentes das diferentes leituras que dela são feitas, dos diferentes métodos utilizados para analisá-la.

Segundo o Grupo, essa diversidade é produto das vivências dos sujeitos, do lugar cultural e social a partir dos quais eles constroem sua compreensão do mundo. Em seguida, são abordados sinteticamente os seus estudos sobre teorias do conhecimento (positivismo, fenomenologia, dialética), tendo por eixo a relação sujeito-objeto. Estes foram orientados pelos textos também indicados aos professores do Ciclo de Estudos (já referidos no Capítulo 2 desta exposição), acrescidos de alguns capítulos de *O Espírito Positivo*, de A. Comte, e *A Ideologia Alemã*, de K. Marx e F. Engels.

A relação observador-observado é uma relação pedagógica

(StGP9106)

Tendo em vista a sua participação no III Fórum sobre Religiosidade, Saúde e Educação Popular no Processo de Urbanização, o Grupo, após um trabalho de campo, elabora o texto *A relação observador-observado é uma relação pedagógica* (1991). Nesse texto, o Grupo recompõe a sua trajetória e tematiza as aprendizagens feitas com a experiência de observação como prática sistemática.

Começamos a nos perguntar sobre até que ponto conhecemos a realidade da qual falamos e, por outro lado, que realidade é essa que dizemos conhecer.

[...]

Quando começamos a observar as crianças, comprovamos algumas coisas que começavam a se fazer presentes em nossas discussões: o que elas revelam de si não é o que nós pensávamos que elas fossem, isto é, o nosso olhar sobre as crianças pressupõe um tipo de vida, de idéias, de experiências; no entanto, as manifestações que emergem de sua fala e de seu comportamento anunciam um outro ser. Isso gera

instabilidade e insegurança, porque a nossa pedagogia, a nossa prática educativa está baseada na concepção de mundo que nós julgamos que as crianças tenham [...]. Essa pedagogia do senso comum, em suas definições genéricas e universalistas, espontâneas e acríticas, conflitua com a percepção de uma realidade complexa, múltipla e diversa que norteia o cotidiano das crianças. (StGP9106)

Apesar de mencionar que existe uma fala, um comportamento diferente dos esperados, uma realidade complexa, múltipla e diversa norteando o cotidiano das crianças, o texto não expõe esses dados. Não tematiza as suas concepções prévias nem o que foi observado. Prioriza, por sua vez, as aprendizagens e os conflitos produzidos a partir do momento em que o professor assume uma postura de observação.

Como superação do estágio da “admiração”, aparece no texto a perspectiva da pesquisa. Por intermédio dela seria construída uma ciência pedagógica que fundaria uma pedagogia capaz de captar e trabalhar com os sujeitos em sua diversidade e complexidade, contrapondo-se ao senso comum.

É nesse texto que o Grupo sistematiza, tomando por eixo a relação entre reflexão e ação, pela primeira vez, suas críticas ao processo de formação de professores, previsto em dois tempos: o tempo do “apreender” e o tempo do “praticar”. Nos cursos de habilitação para o magistério e de licenciatura,

... a reflexão sobre a prática fica para quando “chegar o momento”. No entanto, chega o momento mas a reflexão, pelo fato de não ter sido um exercício freqüente e constantemente avaliado, torna-se um poder não exercido, adormecido nas mãos do professor. Por fim, a prática e a teoria incorporam-se à concepção de educação desse profissional como

elementos dicotômicos e estanques, compondo uma relação pedagógica espontânea e fragmentada. (StGP9106)

Essa dicotomia seria para o Grupo, superada por um processo de imbricação entre teoria e prática, no qual o método assumiria um papel fundamental.

À medida que o grupo passa a refletir sobre a prática, percebemos que o confronto entre saberes (do professor e do aluno, do observador e do observado) traz satisfação e gera conhecimento. Para isso, há a necessidade de repensar a prática através da reflexão teórica e, também, contestar uma teoria através da prática. [...] para que a práxis aconteça, é fundamental que o professor reconheça o modo pelo qual ele pensa os elementos do seu cotidiano, que método rege a sua ação, a partir de que pressupostos ele julga, ele emite considerações. Sem isso, a observação ficará obstruída pelo olhar do professor. [...] Saber observar sem submeter o real a um conjunto de idéias pré-concebidas é o grande desafio que deve estar presente no cotidiano do educador. (StGP9106)

O método aqui está restrito a um modo de abordagem do real para o qual concorrem observação, representações e práticas, e reflexão teórica.

Práxis Pedagógica (StGP9201)

O conceito de práxis, em uso na produção anterior, é tematizado no texto *Práxis Pedagógica* (1992). Nele, práxis pedagógica é

... a reflexão que se faz sobre a ação sistematicamente, tendo em vista a transformação qualitativa do processo pedagógico. É inerente à tentativa de práxis pedagógica a opção pelos grupos subalternos (alunos de periferia). (StGP9201)

Da forma como está posto, ele evidencia uma compreensão de Práxis, marcadamente metodológica, enquanto um caminho para o rompimento com o senso comum, e política, enquanto expressão da inserção do processo pedagógico em uma sociedade de classes.¹

Contribui para a definição da práxis pedagógica o seu confronto com as teorias acríticas e crítico-reprodutivistas, partindo da caracterização que faz delas Saviani (1991) (apesar de não ser uma referência explícita). Por esse confronto, a práxis “não é” a legitimação da ordem social vigente e não concebe a ação da escola como redentora das diferenças sociais. Reconhece, portanto, “*a totalidade das relações sociais e os determinantes sócio-ideológicos presentes no fenômeno educativo*”, ao mesmo tempo em que não aceita a escola como mera reprodutora da ordem social vigente (StGP9201).

O Grupo nesse texto explicita os critérios de participação de um professor em um processo de práxis pedagógica. Segundo ele, há necessidade de que:

a) “*em primeiro lugar, o professor faça uma opção ético-política*”. Essa opção tem como pressuposto o reconhecimento de que a sociedade é “*estruturada em torno de interesses antagônicos e legitimada pela ideologia dos grupos que detém a direção da sociedade*”;

b) o fenômeno educativo seja compreendido em suas relações com o contexto histórico-social;

¹ Essa compreensão de práxis pedagógica está no centro do estudo exposto no Capítulo 4, do presente trabalho.

- c) o professor tenha clareza quanto a seus objetivos e aos objetivos do Grupo pelo qual faz a opção;
- d) o ser humano seja entendido como ser de potencialidades e o professor *“como um elemento desestabilizador destas potencialidades”*;
- e) o ser humano seja compreendido como *“ser histórico, que tem história e que faz a história, não só como indivíduo mas como um ser coletivo”*.

Nesse texto, o Grupo reconhece a “escola de periferia” como um *“espaço onde esses mundos culturais diferentes se confrontam e onde os problemas sociais se evidenciam (fome, falta de recursos para a Educação)”*. Os mundos culturais a que se refere têm por sujeitos a criança de periferia e o professor proveniente de uma outra realidade cultural e econômica, diversa daquela. Novamente esses mundos escapam da apropriação pelo lápis e não são explicitados.

Relatório das investigações sobre a teorização da prática pedagógica
(StGP9210)

Assim como em 1991, um momento intenso de revisão e sistematização do processo de pesquisa ocorreu em preparação a um evento organizado pela Linha de Pesquisa “Cultura e Religiosidade Popular”: a Sessão de Estudos sobre Práticas Sociais Populares no Processo de Urbanização. Nosso espaço na sessão foi ocupado por um texto, *Relatório*

das investigações sobre a teorização da prática pedagógica (1992), produto das tentativas de síntese dos trabalhos desenvolvidos em 1992, feitas através de memórias (MmNA9215, MmRR9213, MmRC9202, MmAD9217). Esse texto expunha as primeiras hipóteses decorrentes de algumas constatações sistematizadas pelo GP, referenciando-se, basicamente nas reflexões sobre os trabalhos junto aos grupos de pesquisa (G1, G2, G3, G4 e Pólo).

O referido texto apresenta esse momento:

O processo de pesquisa, a partir da experimentação de uma metodologia de observação e teorização da prática pedagógica, deu-nos a possibilidade de fazermos algumas constatações, tanto em relação ao cotidiano escolar, quanto ao próprio processo desencadeado pelos professores/pesquisadores, na investigação de sua ação docente.

A orientação epistemológica da Pesquisa não propiciou o estabelecimento de hipóteses a priori. A partir da observação, do registro e da análise dos dados empíricos trazidos, fez-se algumas constatações, das quais formulou-se algumas hipóteses. Salientamos que estas hipóteses não estão suficientemente claras, como não está claro o processo de formulação das mesmas. (StGP9210)

As constatações e as hipóteses expunham uma compreensão do trabalho presente há pouco tempo no Grupo: nós estávamos produzindo conhecimentos sobre o nosso processo de formação como pesquisadoras.

Nós, professoras, precisamos aprender a sermos observadoras e sistematizadoras de nossa prática. E esse não é um conhecimento dado, é um conhecimento a ser construído pelo processo de ação-reflexão constante. (StGP9210)

A Práxis impunha a crítica ao senso comum pedagógico. Essa necessidade passava a ser reconhecida como objeto de produção de conhecimentos.

Para fazer isso julgamos ser preciso observar, teorizar, sistematizar. No entanto, a nossa formação não propiciou essa prática e, aí, sem aprender a observar, sem buscar um referencial teórico que auxilie no processo de sistematização, não há caminho para a Práxis. [...]

Talvez essa dimensão da formação com a qual todas nós nos vemos envolvidas seja a fonte dos dados para a Pesquisa. O processo de rompimento com o senso comum propicia uma aprendizagem mas fundamentalmente produz um conhecimento sobre o seu desenrolar. [...] O objeto da Pesquisa, diante disso, assume uma nova dimensão: é o olhar do professor sobre a relação que ele estabelece com o aluno. Esse olhar sofre modificações à medida que o professor adere à metodologia; esse olhar começa a conceber a relação pedagógica mediatizada pelo ambiente; esse olhar passa a ser de alguém que se estuda enquanto ser na relação, de quem investiga a sua ação investigando-se a si próprio. (StGP9210)

Disso podem ser extraídos vários elementos que irão compondo o caráter do professor-pesquisador, definido aos poucos pelo Grupo. São eles:

- investiga a sua ação na relação com o aluno: observa, teoriza, sistematiza;
- constrói-se enquanto tal em um processo de ação-reflexão constante;
- faz tentativas de superação do senso comum;
- concebe a relação pedagógica inserida em um determinado contexto.

Quanto às constatações e hipóteses que expressam as aprendizagens acerca do processo de rompimento com o senso comum, o texto apresenta as seguintes formulações:

Constatação:

A nossa concepção de mundo e a prática pedagógica são basicamente fundamentadas no senso comum.

Hipótese:

Uma proposta que se pretenda crítica e transformadora da prática pedagógica, precisa, necessariamente, provocar a ruptura e a RECONSTRUÇÃO do senso comum pedagógico.

Constatação:

Este projeto de pesquisa e formação parte da crítica à pedagogia fundamentada no senso comum e propõe a práxis pedagógica como possibilidade de superação do senso comum. No papel de orientadora da prática pedagógica, a práxis faz algumas exigências:

- a) que o professor faça a opção ético-política pela práxis, engajando-se na metodologia proposta - UTOPIA;*
- b) que o professor invista no papel de investigador de sua prática, buscando nela o ponto de partida para a transformação;*
- c) que o pesquisador tenha como pressuposto o conflito e não a harmonia, pois o avanço teórico-metodológico acontece a partir da dúvida, do desequilíbrio, do desafio;*
- d) que se efetive um processo participativo, em que o grupo possa dar suporte ao indivíduo, auxiliando-o a trabalhar os conflitos. O conflito, quando problema, pode ser causador de evasão, acomodação, ou negação do processo.*

Hipóteses:

A hipótese central que orienta uma pesquisa neste modelo epistemológico é a seguinte: professor, aluno e ambiente podem ser transformados.

A adesão do professor à proposta é condição essencial para a viabilização de um projeto que postule a transformação da prática pedagógica. (StGP9210)

Apesar da práxis estar associada à construção de uma ciência pedagógica e essa ciência partir, segundo as referências expostas no Capítulo 3, dos pertencimentos, o Grupo mostra mais uma vez a dificuldade

em trazer para a sua produção as suas práticas, o seu cotidiano, os seus conflitos. Está no processo a fonte produtora de conhecimentos. Era preciso sistematizar o “como” se estava aprendendo, enquanto a prática se mantém ofuscada pela mesma concepção exposta anteriormente.

Dados empíricos coletados sobre esta questão [o atrelamento da prática ao senso comum] mostram que na nossa prática está muito presente o autoritarismo, a fragmentação do conhecimento, a ação mecânica e acrítica, o ativismo. Estes aspectos são observados também no nosso modo de olhar e na nossa fala sobre o aluno. (StGP9210)

Desequilibra um pouco essa lógica de exposição o fato de o Grupo fazer constar pela primeira vez, porém sem ocupar muito espaço, dados e esboços de análises sobre o cotidiano escolar de periferia. O texto aborda problemas relacionados ao ativismo da escola - imobilizador da reflexão - e a sua tendência à harmonia - neutralizadora dos conflitos e, portanto, das possibilidades de um melhor trabalho em relação à realidade de periferia -, e, ainda questões relativas à fome, como problema com o qual a criança de periferia convive diariamente; à necessidade de professores e alunos terem vivências positivas na relação que mantêm; ao fenômeno da desmemorização, tratando dos diversos estímulos que interferem “na construção e manutenção de idéias e valores” (StGP9210).

Essa mesma elaboração foi apresentada, juntamente com as sínteses feitas pelos outros grupos de pesquisa, no II Seminário Geral da Pesquisa, em final de novembro, e publicada, com algumas alterações, nos *Anais do II*

Seminário da Pesquisa Teorização da Prática Pedagógica, em 1993, com o título *Reflexões sobre o Processo de Pesquisa e a Equipe de Suporte* (StGP9215).

Proposta Pedagógica (StGP9301)

Em 1993, o GP parece esgotar a sua reflexão sobre o processo metodológico em curso com o texto *Proposta Pedagógica*. Essa produção, resultado de um desafio feito por EB (convidado pela Revista AEC a escrever sobre Ensino Religioso e Projeto Educativo), contribuiu para que sistematizássemos nossos trabalhos sob a perspectiva de expansão da nossa metodologia, a metodologia da práxis, a grupos de escola que quisessem elaborar uma proposta de trabalho coletivamente.

As dificuldades na coordenação das atividades pedagógicas em escolas de periferia urbana revelam a existência de profundos conflitos de ordem da própria função da escola. A superação dessas dificuldades remetem à necessidade de investigação do contexto urbano periférico, das relações pedagógicas que se estabelecem no interior da escola e da própria função da escola. Esse trabalho exige uma ação conjunta de todos os professores, pais e alunos envolvidos no processo escolar. A idéia de elaborar um texto sobre a Proposta Pedagógica foi secundada por uma solicitação feita da AEC, que desejava fundamentar a relação entre Ensino Religioso Escolar e "Projeto Educativo". (StGP9301)

O texto apresenta as várias etapas da produção coletiva de uma proposta pedagógica:

1. A problematização da realidade escolar:

... trata-se de um olhar atento sobre as pessoas envolvidas no processo educativo, sobre as relações que se estabelecem entre elas e o contexto social com o qual interagem. [...] é uma forma de compreender a realidade educacional, levando em consideração as contradições a ela inerentes e a totalidade em que está inserida.

2. Objetivos

Os objetivos orientam as ações dos sujeitos. Tentam concretizar o vir-a-ser sem, contudo, esgotar a fonte motivadora do desejo, a utopia. Essas ações deverão ser estratégicas, ou seja, concretizar momentos do objetivo sem exauri-lo, visto que este vislumbra a utopia, algo a ser buscado constantemente, porque a Proposta é um processo contínuo de ação-reflexão, não mensurável, a ser avaliado sistematicamente pelos sujeitos pedagógicos.

3. Metodologia

A Proposta Pedagógica encontra na metodologia - que é uma forma de conduzir a ação - uma de suas principais definições. [...] Tendo como objetivo um ideal desejado, a utopia, a metodologia da Práxis opera a transformação, na medida em que gera condições para que esses indivíduos teorizem sua prática e produzam os conhecimentos pedagógicos para modificarem a si mesmos e ao contexto que os reproduz.

Um dos momentos essenciais da metodologia da Práxis [...] é o esforço de compreender os fundamentos que estruturam e originam as diversas concepções do mundo que orientam a ação dos sujeitos presentes no cotidiano escolar. Esse momento será garantido pela observação sistemática que os sujeitos fizerem de suas práticas, do cotidiano que os cerca, dos outros sujeitos com os quais se relacionam. No entanto, não basta observar, é preciso analisar a leitura subjacente a essa observação. É para isso, é preciso ter o cuidado de não permanecer em uma análise baseada no senso comum. É preciso desconfiar do que a observação traz. [...] é preciso levantar sobre ela suspeitas e indagações e, conseqüentemente, buscar referências teóricas para ser compreendido para além dos fenômenos, ou seja, para tentar desvelar aquilo que não está explícito: as relações subjacentes à fragmentação dos fatos.

4. Avaliação

Enquanto os projetos de tendência pedagógica tradicional se preocupam em julgar isoladamente as ações pedagógicas dos agentes, evitando principalmente o envolvimento político tanto da instituição como de seus instituídos, no processo inerente à dinâmica da Proposta Pedagógica, as ações pedagógicas passam a ter sentido quando compreendidas na totalidade do processo pedagógico, como processo político-social. [...] a avaliação da Proposta Pedagógica deve considerar: 1º) os princípios teóricos que possibilitaram a compreensão da realidade escolar a ser transformada; 2º) a metodologia que opera a transformação tanto das práticas como da concepção do mundo do agente; 3º) o projeto político-social que se impõe como totalidade e que fornece os objetivos à Proposta Pedagógica; 4º) a intervenção, tanto teórica como prática, sobre a concepção do mundo dos agentes pedagógicos e sua conseqüente transformação; 5º) a intervenção dos agentes em transformação sobre a prática pedagógica e sobre a concepção teórica; 6º) o compromisso ético dos sujeitos pedagógicos com a problemática da comunidade onde atuam; 7º) a credibilidade, a utopia e o exercício do poder-serviço - elementos que perpassam o processo pedagógico.

O desenvolvimento de dois outros tópicos compõe essa produção: “O Sujeito Pedagógico da Escola” e “A mística na condução de um processo pedagógico”. O primeiro aborda a tentativa de superar a relação sujeito-objeto com a elaboração participativa de uma proposta pedagógica, “convocando aqueles que sofrem passivamente a ação a também se assumirem como sujeitos do processo pedagógico” e reconhecendo que esse não é um processo linear e que depende, inclusive, da condição subjetiva do indivíduo. No confronto com as correntes pedagógicas que colocam como sujeito do processo pedagógico o aluno (Escola Nova), o professor (teorias pedagógicas tradicionais), a Direção (com base nos mesmos princípios da Pedagogia Tradicional, há escolas em que toda a responsabilidade decisória

fica no grupo diretor), o contexto (teorias mecanicistas e reprodutivistas), o texto propõe a Proposta Pedagógica como mediadora do poder na escola.

Ao tratar-se de Proposta Pedagógica, faz-se referência a uma proposta elaborada pelos diversos elementos que compõem a escola, os quais são concebidos como agentes do processo educativo, dotados de poder e, por isso, sujeitos pedagógicos. [...] A Proposta Pedagógica, vista dessa forma, evidencia o caminho a ser assumido pelos sujeitos e o modo como será gerenciado o poder. [...] A Proposta, por isso, torna-se um instrumento legítimo de mediação das decisões e ações dos sujeitos na condução do processo educativo.

Quanto ao segundo elemento, o texto aborda a necessidade de o processo de construção de uma proposta pedagógica ser sustentado por valores, tais como a credibilidade, a esperança e o poder-serviço.

Nesse texto, encontra-se a síntese das principais elaborações acerca de um processo coletivo de trabalho. Carece, no entanto, das contradições que permeiam propostas com esse cunho e os limites de sua consecução nas condições de trabalho existentes nas escolas públicas. Tais contradições e limites já povoavam as sessões de estudo do Grupo, principalmente, pela tentativa que faz o grupo de pesquisa G2, de elaborar conjuntamente o Plano Global da escola (Cf. Capítulo 1 dessa exposição). Novamente se mostra a dificuldade do Grupo em tomar esses dados como objeto de conhecimento, permanecendo com a segurança das produções sobre o seu modo de aprender e adiando a necessária ruptura com a concepção de prática subjacente a essa opção.

6.2 A construção do objeto de pesquisa: da escola de periferia ao trabalho pedagógico

Coerente com seus pressupostos, o GP impunha a necessidade de estudar questões teóricas pertinentes à Educação, como forma de provocar mudanças na prática. Esta, por sua vez, nas primeiras memórias, era tangenciada através de reflexões genéricas.

... a pouca discussão, a deficiente análise, o limitado arcabouço teórico, que cotidianamente poderiam no auxiliar na coleta de dados, fazem com que tenhamos pensamentos fragmentados, alheios à totalidade das relações existentes entre esses dados, com que emitimos julgamentos e considerações advindas de um condicionamento social e intelectual sobre o qual não temos poder e do qual não temos consciência. (MmAD9101)

Ou de relatos impessoais.

O encontro iniciou estabelecendo-se algumas normas de organização do grupo. Todas opinaram. Realizou-se um comentário sobre as dúvidas, angústias, preocupações, dificuldades, bem como, expectativas que desafiavam cada participante. Constatou-se que estamos fazendo um processo. Teremos resultado a longo prazo. [...] O encontro terminou com todas motivadas para o estudo e a tarde passou sem ninguém perceber o horário. (MmRR9102)

As produções, até meados de 1993, como vimos são absorvidas, quase que totalmente, pela reflexão sobre o processo metodológico vivido pelo Grupo. Mesmo o texto *A relação observador-observado é uma relação pedagógica*, apesar de expor o conflito (entre o que se pensa e o que se vê

quando se quer lançar um olhar atento) proporcionado pela observação sistemática, não faz referências aos produtos desse olhar e à diversidade de situações presentes no cotidiano escolar.

No entanto, como o que mais perturbava era a prática, a memória, não rapidamente, foi se tornando o instrumento catalisador das tensões, das dificuldades, das questões postas pelo trabalho tanto na escola quanto junto aos professores nos grupos do Ciclo e depois nos grupos de pesquisa.

Ao mesmo tempo em que o Grupo elabora o texto *Práxis Pedagógica*, encaminhada elaborações sobre quatro outros temas: *Subalternidade, Ser sujeito, Função da Escola, Processo de Urbanização* (StAT9202 e StEB9208, StRR9203 e StRR9204, StFC9207, StNA9206, respectivamente). Os dois primeiros continuam apegados à tentativa de teorização sobre o processo metodológico, sendo que, com os dois últimos, inicia-se um esboço de síntese da problematização do cotidiano escolar, assunto já freqüente nas sessões de estudos. Começa a aparecer o que significa falar do cotidiano escolar de periferia, em sua concretude e diversidade. Alguns trechos extraídos dessas sistematizações tratam disso:

A fala das crianças trazidas pelas observações das professoras no decorrer da pesquisa tem evidenciado um confronto entre a proposta da escola de periferia e a expectativa que as crianças têm em relação a ela.

Além da função de transmissora de conhecimentos a escola tem tomado para si funções assistencialistas como dar merenda, levar ao médico e ao dentista, distribuir material escolar, encaminhar alunos ao psicólogo, cuidar da higiene, etc. Este papel que a escola adotou parece estar agradando aos pais, que vêm à escola constantemente fazer solicitações neste sentido.

(StFC9214)

O processo de urbanização, entendido enquanto formação, crescimento e modernização das cidades, supõe um modo característico de vida, marcado constantemente pelo surgimento de novas configurações culturais. [...] São vários os problemas que decorrem do processo de urbanização. Entre eles pode-se citar:

1. Desmemorização

O homem moderno sofre influência de estímulos variados, imediatos e passageiros, que lhe impede a construção ou manutenção de idéias e valores. [...] É comum ouvir-se dos alunos: “eu estudei bastante e agora não lembro mais nada”; “não gosto quando a professora transfere a prova, porque eu já havia estudado e para fazê-la em outro dia tenho que estudar novamente, senão esqueço”; “Devo retomar continuamente o conteúdo porque os alunos esquecem com facilidade”. [...] Diante dos inúmeros estímulos que a criança recebe diariamente, a influência da Escola é tida apenas como mais um deles. [...]

2. Desestruturação e perdas das utopias [não há menção a questões pedagógicas]

[...]

3. Alienação e fragmentação do conhecimento

[...]

Na relação pedagógica percebe-se uma fragmentação do pensamento por parte da maioria dos professores. Isso os leva a deixarem de lado elementos da realidade ao se referirem a um fenômeno. Constata-se esta característica ao se ouvir opiniões como: “Esses alunos só não aprendem porque não sabem ouvir, não realizam as tarefas em casa”. Passam a idéia de que o único responsável pela deficiência na aprendizagem é o próprio aluno. [...]

4. Marginalidade

[...]

Impossibilitados, muitas vezes, de obter meios de subsistência através de um emprego remunerado, muitas pessoas praticam o furto, o crime. Observa-se que cada vez mais essas práticas vêm sendo uma atividade normal junto às periferias, inclusive em pactos estabelecidos entre os indivíduos, a fim de garantirem o êxito dessa tarefa. Vê-se, não raras vezes, durante o dia, moradores transitarem livremente pelas ruas das

vilas com o produto dos roubos efetuados durante a noite. [...] Verifica-se que os autores desses atos não são tidos como ruins na vila, pelo contrário, a maioria são líderes, ídolos, representam uma ajuda aos moradores, e, por isso, são por muitos defendidos. Uma grande parte das crianças que vivem nesse ambiente também dão infratores, sendo muitos nossos alunos. [...]

5. *Fome* [Não há menção a fatos observados]

[...]

(StNA9206)

Desse texto são tomados alguns dados sobre o cotidiano da escola, aos quais são acrescentados outros, para compor o texto *Reflexões sobre o Processo de Pesquisa e a Equipe de Suporte*, publicado nos *Anais do II Seminário da Pesquisa Teorização da Prática Pedagógica* (StGP9215). Apesar de não avançar analiticamente, a inclusão dessas informações obriga o Grupo a reconhecer que elas “*conduzem a necessidades de compreensão teórica e de observação mais rigorosa*” (StGP9210).

Em busca de um referencial epistemológico

Paralelamente às necessidades emergentes da vivência e das observações do cotidiano escolar, o Grupo se impunha a “defesa” epistemológica da Pesquisa. Da opção pela pesquisa à legitimidade do projeto havia um longo caminho a trilhar. Para tanto, era preciso inicialmente descobrir o que significava Epistemologia, quais as discussões que perpassam essa busca de referencial epistemológico, qual a

especificidade de nosso trabalho e da pesquisa em Educação². Algumas das questões presentes entre os primeiros momentos de estudo de 1992 antecipam o “tom” de muitas das discussões do ano.

Há a necessidade de sistematizar o material empírico coletado no processo de observação. De que forma poderemos teorizar sobre o material empírico? Que condições são necessárias para que isso ocorra e que passos precisam ser dados?

Desafio: procurar embasamento empírico e conceitual para o processo. Muitos conceitos são utilizados sem a compreensão ampla do que eles significam.

Há a necessidade de objetivar mais o objeto da Pesquisa [...] Quais os níveis de objetividade existentes na relação pedagógica?

Desafio: construir um equilíbrio entre dados quantificáveis e os dados qualitativos (significativos) resultantes da observação; situar a dimensão subjetiva e a dimensão objetiva da Pesquisa.

(Cf. REGP9201)

Ambas as necessidades se combinavam em uma trama única, mas por ora encaminhada de modo distinto. Muito em decorrência de nossas motivações iniciais, 1992 é tomado pela urgência de complexificar e fundamentar uma opção feita no texto do primeiro projeto de pesquisa.

O Projeto de Pesquisa, propondo-se (a) assumir uma metodologia da práxis com o intuito de construir uma práxis pedagógica, busca, em alguns textos, e autores vinculados à tradição marxista ocidental, sua fundamentação epistemológica. (PPGP9201)

² Um marco de nossa compreensão sobre as implicações de uma pesquisa na área das Ciências Humanas está exposto no texto elaborado por FC, *Em busca de um conceito de epistemologia*. Influenciado basicamente pela abordagem de Hilton Japiassu, em “*Introdução ao pensamento epistemológico*”, tematiza a especificidade da produção de conhecimentos nas Ciências Humanas, em contraposição ao referencial epistemológico das Ciências Naturais (StFC9209).

A nossa compulsão por essa conquista se manifesta em números: no primeiro semestre, das trinta e três sessões de estudos de que se tem registro, doze foram tomadas por estudos de textos tendo em vista essa fundamentação. Os textos estudados, durante o ano, além daqueles trabalhados nos grupos das escolas e no Pólo, foram os seguintes:

- *História e consciência de classe*, de G. Lukács (Cap. I - “O que é marxismo ortodoxo”);
- *Dialética do Concreto*, de K. Kosík (Parte IV - “Práxis’ e Totalidade”);
- *Problemas do conceito de mundo vivido em Husserl*, de Ernildo Stein;
- *Ser e Tempo*, de M. Heidegger;
- *A vida cotidiana no mundo moderno*, de Henri Lefebvre (Do Cap. I, parte 2 e 3 - “Filosofia e conhecimento do cotidiano” e “Primeira etapa, primeiro momento”);
- *Educação e Contradição*, de Carlos Roberto Jamil Cury.

Esse momento de busca teórica foi guardado com diferentes matizes, que vão da satisfação à incompreensão.

... daquela época, [...] eu tenho saudade das nossas discussões a partir dos textos [...] O primeiro contato que eu, que fiz Pedagogia, tive com teorias de conhecimento. [...] Eu tinha dez anos de magistério e nunca tinha ouvido falar em teorias de conhecimento. Nem lido nenhum texto. (EtAD9609)

... durante muito tempo, tinha momentos que eu me sentia boiando [...], que eu não entendia o que que o Pe. Elli tava dizendo, que eu não sabia, não compreendia a grandeza daquilo tudo [...] eu vejo assim que, no começo, como eu não tinha conceitos nenhum ainda elaborados, tudo era terrível, estranho e que à medida assim que [...]

A práxis pedagógica é uma práxis social. É preciso, pois, considerar o contexto social no qual a prática pedagógica está inserida, perceber a produção cultural como produção coletiva e as relações de poder estabelecidas no exercício da prática pedagógica. [...] Adianta modificar o professor se o ambiente não se modifica? Qual a importância da sala de aula no processo de transformação? (REGP9201)

Logo a prescrição (“É preciso”) começa a ser desafiada por uma situação concreta a que estávamos submetidas: avançávamos teoricamente (pelo menos na leitura e no estudo de textos básicos), mas a prática, a compreensão do e a intervenção no cotidiano e, principalmente, a relação com os grupos de pesquisa exigiam um nível de embate analítico com as situações reais para o qual não estávamos preparadas.

Tentando aproximações com o cotidiano da escola

Nessa análise retrospectiva que me proponho a fazer, observo que fizemos uma tentativa de imbricação entre reflexão teórica, análise empírica e novas práticas quando tomamos como ponto de partida de nossas sessões de estudo os textos de cujos fragmentos fiz citações há pouco. Realizamos, naquele momento, uma ordenação do que estava sendo observado nas escolas e vivido em nossas práticas junto aos demais grupos de pesquisa, em torno de eixos temáticos e partimos para a sua complexificação e sistematização. Faltou-nos, nos momentos de discussão das sínteses provisórias, o fôlego teórico para superar o caráter empírico da síntese (Cf. REGP9232, REGP9234).

Importante considerar nesse processo, mais do que o conteúdo dos textos, as influências que o Grupo sofreu e os encaminhamentos que passou a dar tendo em vista a “análise” do material que passava a “jorrar” para dentro das sessões de estudo, principalmente, a partir do momento em que começa a tematizar mais sistematicamente o cotidiano escolar, como forma de sustentar as elaborações planejadas.

Vale dizer também que uma das dificuldades que o Grupo enfrentava estava em dirigir o seu olhar a determinadas situações, em conformidade com, primeiramente, as questões do roteiro de observação, organizado logo nas primeiras sessões de estudo de 1992, e, posteriormente, com a necessidade de potencializar os esforços de síntese em torno de determinados eixos temáticos (como os sinais de urbanização e a compreensão de escola das crianças). A impressão que se tinha era a de que o cotidiano escolar era tão diverso, tão complexo, que não cabia naquele momento esses direcionamentos. Acabava vindo para as sessões de estudo essa diversidade e complexidade.

O Grupo como se viu, inclusive pelas temáticas dos textos, passa a partir do final de 1991, a ser bastante influenciado pelos grupos ligados à Linha de Pesquisa “Cultura e Religiosidade Popular”. Até o espaço ocupado por ambos projetos favoreceu essa aproximação. Como o GP e a Equipe de Secretaria, esses grupos ocupavam uma sala no Instituto de Teologia e

Pastoral de Passo Fundo (ITEPA), com suas reuniões e com a documentação de seus trabalhos.

As preocupações em comum foram aos poucos se definindo ou, então, explicitando-se: o cotidiano de grupos sociais subalternos (caboclos, índios, trabalhadores, moradores de vilas e favelas); as falas como forma de manifestação de concepções, de representações acerca da religiosidade, da cidade, da educação, da cultura; a prática pedagógica e de investigação a ser assumida como uma prática social e política, sustentada enquanto tal em um grupo. Bem como alguns pressupostos: a concepção de conhecimento como processo, o referencial teórico com base em abordagens críticas e a prática dos homens como ponto de partida (Cf. REGP9202).

Tais influências se concretizavam desde um nível evidente, ao participarmos de momentos de estudo em comum, a saber,

- III Fórum sobre Religiosidade, Saúde e Educação Popular no Processo de Urbanização (em outubro de 1991, assessorado por professores dos grupos de pesquisa e pelo Prof. Victor Vincent Valla) (RD9135/RD9323), no qual apresentamos o texto *A relação observador-observado é uma relação pedagógica* (StGP9106);
- Sessão de Estudos sobre Práticas Sociais Populares no Processo de Urbanização (em novembro de 1992, assessorado pelo Prof. Nilton B. Fischer, da UFRGS), no qual apresentamos o *Relatório das Investigações sobre a Teorização da Prática Pedagógica* (StGP9210);

- Sessão de Estudos com o tema “O trabalho e a configuração dos Grupos Sociais” (em julho de 1993, assessorado pelo Prof. José Vicente Tavares dos Santos, da UFRGS) (RD9311);
- Sessão de Estudos sobre o Cotidiano, com o tema “A compreensão metodológica da construção do saber cotidiano” (em junho de 1993, coordenada e assessorada pelos professores João Carlos Tedesco e Selina Dal’Moro, da UPF) (RD9322);
- IV Fórum sobre Religiosidade, Cultura e Educação Popular no Contexto Urbano (no segundo semestre de 1993), no qual apresentamos o texto “*Prática Pedagógica: a função da escola na periferia de Passo Fundo*” (StGP9303) (Cf. REGP9338);
- Seminário de Estudos sobre o Cotidiano (no segundo semestre de 1994, assessorado pela Prof^a Ana Fani Carlos, da USP) (RD9407);

e ao compartilharmos da presença dos mesmos consultores, Prof. José J. Queiroz (presença em dois seminários da Pesquisa) e Prof. José Paulo Netto (presença em uma sessão de estudos do GP); até um nível mais sutil, através da própria presença de EB e CD (professores ligados à Linha de Pesquisa), de suas análises e orientações teóricas e metodológicas.

Um dos aspectos a ser salientado nessa aproximação é a nossa inserção no campo teórico dos estudos sobre o Cotidiano, fundamentalmente, pelas referências a Ágnes Heller e Henri Lefebvre. A discussão sobre o cotidiano passa a ocupar um espaço maior junto ao Grupo, considerando a

preocupação que se avoluma, paulatinamente, em relação à escola de periferia. Por intermédio deles, ou para participarmos de seus eventos, aproximamo-nos de autores, além dos já citados, acima, tais como:

- José de Souza Martins, em *Caminhada no chão da noite*;
- Ágnes Heller, em *Sociologia de la vida cotidiana* e em *O cotidiano e a história*;
- José Vicente Tavares dos Santos, em *A construção da viagem inversa: ensaio sobre a investigação nas ciências sociais*.

Apesar de ter iniciado uma aproximação com a escola, através da tentativa de elaboração dos textos *Processo de Urbanização e Função da Escola*, o Grupo não avança em estudos que o auxiliem a problematizar as observações registradas de modo a produzir uma abordagem analítica capaz de provocar sínteses provisórias. Instala-se uma tensão que provocou inclusive algumas saídas do Grupo. Ao ter de trabalhar sistematicamente sobre temas que, muitas vezes, não foram discutidos exaustivamente, as limitações individuais concorriam com a vontade de levar adiante a produção. Algumas colegas buscaram em leituras paralelas àquelas feitas pelo Grupo as referências que julgavam necessárias para a abordagem dos temas. Não havia necessidade de mais motivos para o conflito: então, a produção não é coletiva!?

Esse conflito possibilitou reconhecer uma situação que atuava para complexificar o problema: das duas sessões de estudo semanais, uma era

destinada ao estudo teórico e a outra, para o estudo das memórias e o planejamento e avaliação dos trabalhos junto aos grupos de pesquisa das escolas e do pólo. A memória, que deveria ser o instrumento mediador entre esses momentos, acabava por refletir essa evidente tensão entre a reflexão teórica e as práticas do Grupo e de seus componentes. Ela estava sendo “invadida” pelos problemas com os demais grupos, pelas aprendizagens e pelos conflitos vividos nesse âmbito, pela diversidade inerente ao cotidiano escolar, pelas tensões existentes nas relações com as crianças e com os colegas professores, entre outros, sem dar espaço para os distanciamentos, para a reflexão e para a análise crítica das situações registradas.

Se por um lado, isso mostrava uma das fragilidades do trabalho do Grupo, manifesta na dificuldade em se distanciar de seus pertencimentos e em promover mediações entre os diferentes tipos de estudo, por outro, permitiu que cada de nós tomássemos o seu trabalho, os seus problemas, a sua relação com os demais grupos de pesquisa como objeto de expressão escrita, contribuindo para a superação da barreira que nos distanciava da prática. Esse encontro com o próprio trabalho, assim como ocorreu com os estudos de textos filosóficos, provocou diferentes marcas e reações.

... quando eu registro a minha prática, tem coisas [...] que a gente não confessa nem pra gente mesma [...] obviamente que ocorre um filtro [...] Então tem coisas que eu vejo num determinado fato que outro não vê e coisas que o outro vê e eu não vejo. [...] Mas em relação à prática pessoal, [...] eu acho assim que tem coisas realmente inconfessáveis. [...] Assim que, eu mesmo registrando pra mim, [...] não se expõe no grupo. [...] São ranços, conflitos que a gente tem e que não é bem assim pra expor. (EtGP9607)

A memória é uma coisa que eu nunca vou esquecer, porque a memória é um sofrimento [...] é a história daquele processo que tu tá vivendo [...] que é muito, muito dolorido. Porque tu te espelha ali. Quando tu tá escrevendo [...] tem coisas que, muitas vezes, tu não quer admitir, até as dificuldades que tu tem, as limitações que tu tem, e como é difícil tu admitir, mas tu tem uma ânsia, uma necessidade muito grande de crescer, de avançar, de evoluir e que, muitas vezes, eu não conseguia. Então, na hora de fazer a memória, acho que até era mais difícil do que ler os textos [...] do que estudar aqueles textos e de fazer a compreensão deles. (EtAD9608)

Ao mesmo tempo, isso obrigava o Grupo a por em questão a hipótese segundo a qual a clareza teórica levaria necessariamente à compreensão da realidade e à sua modificação e a idéia de que, esclarecida a epistemologia da pesquisa, os problemas de tratamento e abordagem dos dados estariam solucionados. A compreensão da escola, das problemáticas emergentes em cada grupo, os conflitos gerados pela observação e pelas tentativas de reflexão teórica impunham ao Grupo uma nova relação com a teoria já sistematizada. Mas essa relação demora a se configurar. Fica no lugar daquela hipótese a tensão da impotência.

A Pesquisa está fazendo emergir problemas do cotidiano escolar; problemas que já existiam ocultos, mas que estão sendo trazidos à tona. Para dar conta destes problemas precisamos criar referenciais de interpretação e compreensão. (REGP9227)

Buscando mediações

Uma das tentativas de solucionar o impasse provocado pela proximidade com o cotidiano escolar está expressa na alteração do objetivo

geral do projeto de pesquisa, em 1993. O Grupo passa, do intuito de “desencadear um processo de práxis pedagógica” (PPGP9201), a

Investigar e analisar as relações pedagógicas que se estabelecem no contexto escolar de periferia urbana de Passo Fundo, possibilitando aos professores municipais, através da metodologia da Práxis, a teorização e reorganização de sua ação docente. [...] (PPGP9302)

Reconhecendo a dificuldade de conquistar o seu objeto de estudo, expressa na necessidade de “objetivar mais” o objeto e o objetivo da pesquisa - únicos elementos do projeto alterados de 1992 para 1993 -, e de abordá-lo teoricamente, buscando suas múltiplas determinações, o Grupo reencaminha, a partir dessa nova definição, os seus estudos em dois direcionamentos: um, buscando reflexões sobre o método de investigação coerente com suas opções epistemológicas e políticas, e outro, buscando leituras que o auxiliassem a tematizar as tramas que compõem o cotidiano escolar.

Quanto ao primeiro, assessorado por CD, são realizados estudos sobre práxis e sobre o método em Marx, com base nos seguintes textos:

- *Dialética do Concreto*, de K. Kosík (retomado);
- *A produtividade da escola improdutiva*, de Gaudêncio Frigotto;
- *Práxis Pedagógica: uma utopia possível*, de J. J. Queiroz
- *Educar para transformar, transformar para educar*, de Carlos N. Hurtado;
- *Concepção Dialética da História*, de Antonio Gramsci;
- *O método da economia política*, de K. Marx.

Inclua-se, aqui, a sessão de estudos realizada com os outros grupos de pesquisa da Linha de Pesquisa “Cultura e Religiosidade Popular”, com a assessoria do Prof. José Vicente Tavares dos Santos, tendo por base o seu artigo sobre o método de investigação em Ciências Sociais, anteriormente citado.

Para dar conta do segundo, são realizadas três sessões de estudo: uma, abordando a conjuntura nacional e internacional, outra, a formação histórico-sócio-cultural de Passo Fundo (ambas assessoradas pela Prof^a Selina Dal Moro - UPF) e a terceira, sobre a história da Educação e seus determinantes regionais (assessorada pelo Prof. Jaime Giolo - UPF). Outras sessões do Grupo tiveram por base a leitura dos seguintes textos:

- *Da doença à desordem* (Introdução), de Paula Montero;
- *Dialética da Colonização* (Cap. I), de Alfredo Bosi;
- *A construção desigual do conhecimento*, de Victor V. Valla;
- *Educação popular*, de C. R. Brandão;
- *Educação popular*, de M. Chauí;
- *Educação popular e conscientização no meio rural latino-americano*, de Marcela Gajardo;
- *A valorização da escola e do trabalho no meio rural*, de José de S. Martins;
- *Da escola carente à escola possível* (Capítulo 1), de Miguel Arroyo.

Juntamente com os grupos das escolas e com o Pólo, o GP organiza dois seminários sobre o contexto de periferia, assessorados pela Prof^a Selina Dal'Moro (Cf. RSGP9301-02). Além disso, diante do impacto das ações da Secretaria da Educação, o Grupo tenta analisar suas propostas, destinando tempo à discussão do texto divulgado pelo Secretário de Educação sobre os testes padronizados "*Testes padronizados: a educação municipal precisa de um termômetro*" (RD9318).

Parece que aos poucos, o Grupo vai percebendo que, sem negar as aprendizagens decorrentes da experiência de enfrentamento sistemático e metódico de textos densos teoricamente, precisa avançar em termos de estudos que o ajudem a fazer as mediações necessárias relativas ao trabalho com base empírica. Essa intuição aponta para uma distinção necessária: entre a reflexão filosófica e a reflexão com base empírica existem diferenças que vão desde a lógica de abordagem dos problemas até os procedimentos necessários a isso. Entre ambas não há "pontes", "repases", "comparações"; é inútil e arriscado "tentar trazer para a realidade". Entre ambas há "mediações" que precisam levar em conta essas especificidades.

O rosto da escola de periferia começa a aparecer

Outro salto qualitativo foi dado quando o Grupo, mesmo em meio a vários problemas vividos principalmente no segundo semestre de 1993, concorda em produzir um texto para participar do painel sobre educação, no

IV Fórum sobre Religiosidade, Saúde e Educação Popular no Contexto Urbano. Com muitas dificuldades, o Grupo elabora o texto *Prática Pedagógica: a função da escola na periferia de Passo Fundo* (StGP9303).

Os problemas a que fiz referência têm origem externa, ao serem decorrentes das mudanças no Governo Municipal e dos questionamentos lançados sobre a importância do trabalho do Grupo por essa nova gestão (assunto do Capítulo 1 deste trabalho), mas também interna, em função dos seus trabalhos junto aos grupos de pesquisa das escolas (abordado no Capítulo 2) e do modo como tudo isso repercutiu sobre a sua organização. As memórias, em 1993, recebem espaço em apenas cinco das quarenta e duas sessões de estudo de que se tem registro. Esse é um dos sinais das fragilidades e das tensões do trabalho nesse ano. Quando esse instrumento metodológico é destituído de seu lugar nas sessões de estudo, nota-se que as produções do Grupo tendem a envaziar-se.

Apesar de apresentar fragilidades conceituais, o texto expõe várias reflexões sobre a escola de periferia, tendo por eixo o tema “trabalho e escola”. Por seu intermédio, consegue tematizar, mesmo que embrionariamente, as relações dos moradores da periferia com o trabalho e, a partir destas, sua relação com a escola, fazendo referências, fundamentalmente, aos dados coletados pelas professoras do G2 (algumas delas, inclusive eu, no GP), por ocasião das entrevistas às famílias das comunidades com as quais trabalham.

Observando a situação de vida das famílias dos alunos, constatamos que a grande parte dos pais, muitas vezes, não conseguem com o seu trabalho atender as necessidades básicas de si e dos seus, necessitando de outras alternativas para sobreviver. A maioria vive de biscate, outros duplicam suas horas de trabalho, ocorrem roubos, corrupção, prostituição, crianças trabalhando ou esmolando. [...]

Dermeval Saviani afirma que “o clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado”.

Para as alternativas de trabalho observadas na periferia, não existem métodos específicos que necessitem de conhecimentos técnicos já acumulados pela humanidade. Algumas atividades aí realizadas estão à margem da lei e da sociedade. O trabalho depende muito mais da experiência e da esperteza, do que do ensino escolar. [...]

Constatamos também que muitos alunos, enquanto “lutam” para adquirirem instrumentos do saber sistematizado, precisam garantir a sua sobrevivência.

É inevitável a pergunta: Qual o sentido que essas crianças e esses jovens têm conferido à escola? Que motivações os conduzem para esse ambiente? (StGP9303)

Além da tentativa de uso de um eixo temático que o aproximasse da escola com um olhar mais analítico, o Grupo faz menção, novamente, ao conceito de *professor-pesquisador*. Esse conceito chegou ao Grupo através de Fazenda (1992), que, ao abordar questões relativas ao cotidiano escolar e suas implicações com a pesquisa, trata da problemática relativa ao professor/pesquisador, entendido como o professor que pesquisa a própria prática, instrumentalizando-a nesse processo. Nesse texto do Grupo, esse conceito é enriquecido:

O que caracteriza o professor-pesquisador é a preocupação em observar a realidade e a própria prática, analisá-las e sistematizá-las. Isso depende de uma séria opção e exige uma atitude de curiosidade e desprendimento. À medida que se compreende a prática, embora muitas vezes, contraditória e desordenada, inicia-se o processo de teorização. (StGP9303) (grifo meu)

Note-se que, aqui, o professor-pesquisador não é somente um professor “em atitude de pesquisa”. Ele é um sujeito que, além de assumir uma *atitude de curiosidade*, produz conhecimentos sobre o seu trabalho e sobre a realidade com a qual interage. Para essa produção concorrem um trabalho sistemático de registros e sínteses, a intervenção de referenciais teóricos e analíticos e, fundamentalmente, a opção do professor.

Apesar de não tomar muito espaço no texto, a prática, mesmo questionada por voltar-se a princípios da pedagogia tradicional, não aparece como lugar exclusivo de “*erros, problemas e contradições*”, mas como um lugar onde também estão as possibilidades de produção de alternativas.

Como podemos criar um ambiente socialmente e afetivamente favorável à construção do conhecimento, respeitando todas as diferenças que nesse espaço venham a coexistir? [...]

Alguns professores revelaram que, a partir do momento que se tenta compreender a vida das crianças, a visão sobre elas muda. Orientados pela Práxis, na relação pedagógica, cada gesto da criança começa a ser valorizado, respeitado, passa a ter significado, embora se saiba que conhecê-la profundamente seja bastante difícil. [...] Percebemos as diferenças reais existentes entre nós e eles. Damo-nos conta de quanto a nossa presença, em determinados momentos, pode agredi-lo e quanto os atos dos alunos também podem nos agredir. (REGP9303)

Envolvidas pelas limitações e potencialidades dessa produção, o Grupo propõe-se a desenvolver um texto mais denso e que representasse com maior fidelidade o seu trabalho e as suas discussões sobre a escola de periferia. Para tanto, inaugura um modo de elaboração que demarca, a meu ver, os limites entre a produção individual (mesmo que consideradas as

necessidades e questões do Grupo) e a produção coletiva. Os relatórios do ano são relidos e neles identificados alguns eixos nucleadores das discussões, dos estudos e das observações expostos nas memórias e nas sessões de estudos. A partir disso, uma ou duas professoras assumem a responsabilidade de reunir os conteúdos relativos a cada eixo em um pré-texto, a ser discutido, complementado, reencaminhado para novas observações ou nova elaboração pelo Grupo.

Essa produção atua como se o Grupo fizesse uma “memória” do seu passado de trabalho, buscando nele as referências para uma elaboração que supera as vozes tomadas individualmente. Nos relatórios estão as descrições das sessões de estudo. Neles, aparece o movimento do coletivo e não se remete os enunciados a seus sujeitos. É por isso que em muitos deles aparecem posições antagônicas, sem que seja produzido entre elas um consenso. É a revelação da diversidade que se constitui o Grupo. No trabalho sobre esses relatórios, essa diversidade é retomada e problematizada até que o Grupo ou adie o consenso ou o conquiste. É pela proximidade na diversidade que o Grupo produz e não pela demarcação dos espaços tomados pelas divergências.

Em virtude dos problemas a que fiz menção acima, o Grupo deixa para 1994 a elaboração desse novo texto. Neste ano, contudo, dadas as dificuldades de organização, provenientes da perda de horários para as sessões de estudo e da extinção da Equipe de Secretaria, o Grupo abdica de

sua intenção de produzir um texto sobre a escola de periferia e detém-se em organizar os pré-textos no que foi chamado de texto-relatório *Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora* (StGP9401). Foram dez sessões de estudos, no primeiro semestre, destinadas à análise dos pré-textos elaborados a partir dos seguintes eixos: *O contexto e a relação pedagógica* (StAD9402), *Escola tradicional vs. Periferia* (StFC9404), *O professor e a escola de periferia* (StIC9406), *Limites da escola tradicional e a necessidade de uma escola específica para a periferia* (StRC9405).

Na introdução desse texto-relatório de 1993 (concluído em 1994), é apresentada a justificativa para o trabalho:

Há professores que possuem a capacidade de conviver meses ou anos com seus alunos, sem no entanto sensibilizar-se com sua situação de vida, permanecendo indiferentes ao tipo de relação que a escola e que as suas práticas pedagógicas estabelecem com estes grupos sociais.

Há outros, porém, que se sentem constantemente desafiados a buscar compreender as relações que se estabelecem no seu ambiente de trabalho, como: quem é o aluno, como ele vive, que expectativas ele possui em relação à escola, etc.; e buscam compreender, mas sobretudo transformar qualitativamente a sua própria ação frente aos alunos e a outros grupos com o s quais convivem no contexto escolar.

O grupo de professores-pesquisadores, percebendo que a escola de periferia requer um conhecimento específico, que não pode apenas ser buscado fora, no meio acadêmico ou nos livros, mas que precisa ser por ele produzido, dá início ao referido projeto de Pesquisa [...]. (StGP9401)

Ressalto aqui alguns elementos (ou teses provisórias) contidas nos pré-textos, os quais levam o Grupo a tomar a escola de periferia como um lugar de especificidades e com necessidades próprias.

1 Escola tradicional vs. Periferia (StFC9404)

Segundo o que está exposto logo no início do texto, a

... transposição da cultura e da concepção educacional européia que se dá sobretudo com a vinda de imigrantes alemães e italianos para o nosso país, a partir de 1824, não leva em conta a realidade e a concepção de mundo de outros grupos que aqui viviam, entre os quais citamos o negro, o índio, o caboclo. Em geral, são estes os grupos étnicos que prevalecem na composição da escola de periferia hoje. É nesse sentido que justificamos o propósito da pesquisa de buscar conhecer a escola que temos na tentativa de construir uma pedagogia válida para um homem concreto, dentro de uma sociedade real e não uma pedagogia supostamente válida para todos os contextos e para todos os homens. (StGP9401)

A partir dessa constatação, é feito um confronto entre a concepção pedagógica tradicional, caracterizada por Saviani (1991) como escola “centrada no professor, o qual transmite segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos”, e a periferia. Como sinais desse confronto, são indicados a afetividade e a linguagem.

1.1) A afetividade

Diante dos relatos de crianças que explicitam os problemas familiares (de violência, de desestruturação familiar, de descaso), o texto diz: “Parece-nos que crianças com experiências familiares dolorosas buscam na escola outro tipo de relação.” E questiona:

A escola tradicional, sendo caracterizada como um lugar sombrio, de disciplina rígida, cujos objetivos estão voltados unicamente para a busca do conhecimento, terá condições de atender às necessidades destas crianças?”

e ainda,

“Precisamos nos questionar se queremos formar profissionais competentes para competir no mercado de trabalho ou se buscamos formar seres humanos, cidadãos comprometidos com a sociedade.”

1.2) A linguagem

O texto parte do pressuposto de que é através da linguagem que se dá “a comunicação pedagógica, ou diríamos a ‘não comunicação pedagógica’ na escola”. Quanto a isso, há registros de situações em que alunos perguntam ao professor sobre o significado de palavras que para ele eram tidas como corriqueiras; em que professores desconhecem os sentidos dados pelos alunos a alguns termos; e, ainda, em que sentidos diferentes são dados por professores e alunos aos mesmos termos. Para ajudar a pensar sobre isso, o texto traz uma reflexão de Magda B. Soares (1989), segundo quem, há um “capital escolarmente rentável”, administrado por um professor “que tem o poder de decidir as mensagens que merecem ser transmitidas e o direito de impor a recepção destas mensagens”. Segundo o texto, “este papel do professor mostra-se em perfeita consonância com os princípios da escola tradicional, porém o fracasso das crianças na escola está a nos dizer constantemente que é preciso repensar estas questões”.

2 O contexto e a relação pedagógica (StAD9402)

Os problemas enfrentados em nível escolar estão estruturalmente ligados à situação do Brasil “quando observada a sua posição frente à

organização política e econômica mundial e as relações que se estabelecem em seu interior". Nesse sentido, o texto aborda o projeto neo-liberal, a formação de blocos, a dívida externa na América Latina, o trabalho ou a falta dele e a situação educacional brasileira, buscando referências em dados quantitativos, expostos por agências de pesquisa (geralmente fontes secundárias), e em reflexões de críticos ao modelo econômico em curso.

Em seguida, trabalha com os dados coletados pelos professores do G2 que, em 93, tendo em vista a elaboração de seu Plano Global, entrevistaram 100 famílias das vilas atendidas pela escola (três vilas com distintas origens e características). Faz isso para tentar responder à seguinte questão: *"Onde estão aquelas crianças, filhos de trabalhadores ou desempregados, participantes dos 60% mais pobres, aqueles que detêm apenas 15,1% da renda nacional?"* E responde: *"Nós vamos encontrá-las geralmente, em nossas salas de aula"*. Ao mesmo tempo em que pergunta:

** como essas crianças chegam em nossas escolas?*

** quais suas expectativas de vida e seus desejos?*

** de que forma os problemas estruturais e conjunturais repercutem em sua vida escolar?"*

Para tematizar tais questões, traz dados sobre as migrações internas (mostrando o movimento das famílias pelas vilas da cidade), a problemática da fome e a situação econômica dos moradores. Ficam como itens a serem desenvolvidos: o mundo do trabalho e a permanência na escola, as perspectivas educacionais e de trabalho entre crianças e a violência.

3 O professor e a escola de periferia (StIC9406)

Quanto ao professor, o texto opõe à concepção de professor “ideal” (*“com atribuições que tradicionalmente foram a ele legados, as quais condizem com o caráter da formação recebida: domínio de conteúdo, aula bem preparada, exercer controle sobre os alunos, acatar ordens, fazer-se presente em todos os momentos solicitados pela escola, etc.”*), o professor “real” que, com a consciência do ideal, em sua relação com o aluno, sente-se inibido e frustrado. Como alternativa a esse confronto, o Grupo oferece uma outra concepção de professor - a de professor-pesquisador: um professor *“que busca uma compreensão da realidade pessoal e social, visando obter uma visão mais global da sociedade para [...] fundamentar uma proposta de trabalho coerente com o contexto em que atua”*.

Acrescenta-se a isso, uma retomada das tendências pedagógicas, conforme Libâneo (1985), das concepções de escola e de professor que defendem. Logo após, segue uma crítica à formação do professor, no que tange às concepções de teoria, prática e conhecimento. O professor age como “informador” e ignora, muitas vezes, que detenha *“a fonte de produção de conhecimento (sua prática). Trabalha com a idéia de que o saber está fora dele e precisa ser buscado [...] Talvez seja esta uma das causas do distanciamento de sua ação pedagógica em relação à realidade em que atua. A adequação da prática ao contexto depende da conquista do poder de agir e*

decidir sobre sua ação com autonomia, condição esta adquirida em processo de produção do saber”.

4 Limites da escola tradicional e a necessidade de uma escola específica para a periferia (StRC9405)

Esse texto tenta avançar em relação à compreensão das ações das crianças frente ao mundo da escola. Por um lado, estão as compreensões do “senso comum” expressas quando muitos professores falam dos alunos das escolas de periferia: *“incapazes de aprender; a desnutrição causada pela má alimentação e pela fome afeta o sistema nervoso da criança; o aluno só vai à escola por causa da merenda, o vocabulário restrito da criança impede sua aprendizagem”*, entre outras. Por outro, estão algumas compreensões, segundo as quais, a *“escola para a grande maioria das crianças das camadas populares é vista como um lugar de convivência social”*. E, ainda, a fala das crianças que dizem para o professor que estão na escola para *“aprender o que é ensinado pelos professores”*.

Contra o entendimento de que *“a escola de periferia deveria ter como função básica o ensino profissionalizante”*, estão dados e estudos que mostram que uma grande parcela das famílias da periferia estão alijadas do mercado formal de trabalho fruto de um modelo econômico, cuja consequência mais severa tem redundado no desemprego estrutural. Partindo disso, pergunta: como não levar em conta que existe um grupo excluído? *“Como pode uma escola profissionalizante preparar jovens para*

serem secretárias, marceneiros, metalúrgicos, sem levar em conta o momento conjuntural que o país está vivendo?” E conclui: “O projeto de escola necessário às crianças da periferia passa sobretudo por um projeto de transformação política e econômica da sociedade”.

Outros elementos que configuram os limites da concepção tradicional de escola no contexto da periferia estão presentes ao se tratar do problema do desinteresse das crianças, da disciplina e da agressão. Essas questões estão situadas no item que se refere ao *“mundo da criança em oposição ao mundo da escola”*. Tais itens estão repletos de registros de observações e reúnem as discussões que o Grupo fez sobre eles.

... o que observamos é que a criança reage diante das imposições do mundo da escola. Estas reações vão desde a apatia até o ato agressivo, do não fazer nada em sala de aula até a fuga e evasão da escola. Por sua vez o professor também reage diante das atitudes dessas crianças com posturas que refletem irritação, agressividade, desinteresse, desespero e apatia.

Algumas das características do mundo das crianças (expostas *“de forma ainda genérica e provisória mas nem por isso superficial”*) apresentadas no texto:

- Possuem regras, normas, um quadro de valores, construídos a partir das necessidades e experiências do mundo. Exemplo disso é o que foi chamado pelo Grupo de autodeterminação - processo que está por trás das falas *“Você não manda em mim...”*;
- *Buscam nos grupos a defesa da vida;*

- ... *precocemente participam do mundo do trabalho e como seus pais compõem o mercado informal de trabalho;*
- *Possuem referência própria de autoridade. Não possuem medo do oficial [polícia, diretora, professora...]*

Quanto ao mundo da escola, o texto enuncia as seguintes características:

- *Regras e normas estabelecidas e rígidas (horários inflexíveis, períodos, conteúdos mínimos, etc.);*
- *veicula a linguagem culta e oficial, muitas vezes incompreensível para a criança;*
- *Mundo do teórico e do abstrato. Só é verdade o que a escola ensina;*
- *Mundo onde as relações de poder são hierarquizadas.*

Em resposta a todas as questões relativas à especificidade da escola de periferia, o Grupo defende “uma ação específica para esse espaço”. A favor da complexificação e do encaminhamento dessa necessidade, o texto aponta para o professor-pesquisador.

... reconhecemos, primeiramente, a possibilidade de produzirmos conhecimentos a partir da nossa prática em sala de aula e da relação que estabelecemos com as crianças e com a própria escola. Despertamos, portanto, para a capacidade de sermos professores que pesquisam a sua ação, orientados por uma metodologia que permita a reavaliação constante do processo, da nossa atitude diante dos outros sujeitos, do mundo no qual nos inserimos e das vinculações que a escola possui com outras dimensões do mundo social. Isto é, damo-nos conta da necessidade de recuperarmos o valor intelectual de nosso

trabalho pedagógico através da possibilidade que temos de sermos professores-pesquisadores.

Esse professor-pesquisador, por seu turno, não se realiza sozinho. Precisa do grupo como condição para que as práticas registradas consigam ser explicitadas em sua diversidade e, também, porque “*Sem o grupo a nossa indignação se dilui no ativismo cotidiano e perde a sua capacidade transformadora*”.

Note-se aquilo que se encontrava em gérmen no texto *Prática Pedagógica: a função da escola na periferia de Passo Fundo* (1993), ganha força nesse texto-relatório. A prática é assumida como instância de produção de conhecimentos que tem no grupo o seu espaço de estudo, teorização e sistematização.³

Ao que já fora expresso em outras produções sobre o professor-pesquisador, somam-se outros atributos. É um professor capaz de e que se dispõe a:

³ É importante mencionar que, em 1994, eu estava preparando o projeto de pesquisa a ser inscrito no processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Unicamp. Tive a oportunidade de conhecer a Prof^a Corinta M. G. Geraldi e expor a ela o trabalho que o Grupo vinha desenvolvendo em Passo Fundo, tendo em vista tomá-lo como tema da pesquisa a ser desenvolvida no Curso de Mestrado. Nessas conversas, ela, sensível às condições do professorado, denunciava que, em minha escrita sobre o Grupo, apareciam professoras cuja prática estava destituída de valores positivos. Fazia menção ao senso comum e omitia ou ignorava o bom senso que também fazia parte do trabalho do professor. Isso me perturbou profundamente, porque produzir esse efeito era tudo o que eu não queria. Ela insistia para que eu lhe dissesse o que havia nos trabalhos das professoras que mostrasse as suas produções, as suas vontades, as suas tentativas para melhorar o ensino. Por esse encontro, tive acesso à sua tese de doutoramento (Geraldi, 1993), e à Ezpeleta e Rockwell (1989), através da obra *Pesquisa Participante*, e pude perceber que a aproximação com a escola não é um problema resolvido. O que nela se passa precisa ser reconstruído por um olhar que, primeiramente, vença os seus preconceitos e as pré-concepções - elementos que mais a mutilam do que são capazes de compreendê-la em sua diversidade e complexidade. Com isso, as nossas intuições sobre a especificidade da escola de periferia começam a ser “iluminadas” pela perspectiva da construção da escola como objeto de estudo. Com certeza, passo a influenciar o Grupo com essas questões e com outras provenientes da reflexão sobre o trabalho, que passo a desenvolver com o auxílio da Prof^a Corinta, durante o Curso de Mestrado.

- elaborar e reelaborar conhecimentos a partir de sua prática e em função do contexto em que atua;
- avaliar constantemente a sua relação com os outros, a escola e o mundo;
- lutar em defesa do valor intelectual de seu trabalho;
- ter no grupo a possibilidade de manter a sua indignação e a sua capacidade transformadora.

Em meio a essas conquistas, o Grupo elabora, ainda em 1994, um novo projeto de pesquisa com o objetivo de

Investigar e analisar as relações pedagógicas que se estabelecem no contexto escolar de periferia urbana e nos cursos de formação de professores de Passo Fundo, possibilitando aos professores-pesquisadores, através da Práxis Pedagógica, a teorização e reorganização de sua ação docente, tendo em vista a melhoria do processo educativo. (PPGP9403)

E tendo por objeto

... a prática pedagógica de sala de aula de escolas de periferia urbana na perspectiva do professor que se propõe a ser pesquisador de sua própria prática. (PPGP9403)

Incorpora, portanto, essas reflexões e tenta reorganizar os seus trabalhos tendo em vista a complexificação desse objeto a partir de estudos mais próximos do seu ambiente.

Motivadas pela preparação ao IV Seminário de Estudos sobre o Cotidiano, promovido pela Linha de Pesquisa “Cultura e Religiosidade Popular”, e pelas reflexões sobre a especificidade da escola de periferia, o

Grupo passa a priorizar os estudos sobre o cotidiano. O espaço das sessões de estudo foram tomados pelos seguintes textos:

- *Cotidiano e escola: a obra em construção* (Cap. Vida cotidiana: conhecimento e crítica), de Sonia Penin;
- *O estudo do cotidiano como “entrada” para o mundo da escola e da criança*, texto integrante do projeto de pesquisa (PPGP9401);
- *O cotidiano e a história* (Cap. Estrutura da vida cotidiana), de A. Heller;
- *Práxis Pedagógica*, do Grupo de Pesquisa (StGP9201).

Nossas buscas pela produção de conhecimentos sobre o nosso trabalho em escolas de periferia sofrem um estremecimento, por ocasião desse mesmo seminário. A assessora, Prof^{ta} Ana Fani Carlos, da USP, levada a conhecer sobre o trabalho do Grupo e as dificuldades de teorização que ele tem enfrentado, “corrige-nos” dizendo que o que o professor faz em sala de aula não é pesquisa, mas investigação. A pesquisa, tal como é reconhecida, está restrita à pesquisa acadêmica, já que é esta que produz novos conhecimentos, obedecendo ao rigor metodológico e de exposição.

A Escola não é um espaço de produção teórica. É um espaço de formação do cidadão. Formar um cidadão significa ensiná-lo a pensar a partir de conhecimentos dados, a realizar o processo de construção de uma idéia. O professor precisa de formação para que possa conduzir o processo de reconstrução dos conhecimentos. Na Escola, o professor é um mediador e não um instrutor porque ele tem condições de pensar. No entanto, ele não tem condições de ler muito e de pesquisar. (RD9407)

A fala da professora produz diferentes ressonâncias no Grupo.

[RC] *Sentiu que o Seminário instaurou vários conflitos: [...] b) a Escola como local da produção do conhecimento ou não? c) a problemática da pesquisa: a pesquisa dos professores municipais é ou não pesquisa.*

[EB]... *as diferentes palavras utilizadas: pesquisa e investigação remetem para problemas epistemológicos. [Há] necessidade de trabalhar a raiz epistemológica do processo de pesquisa: definir o modelo de investigação dando conta do problema do ingresso no cotidiano.*

(REGP9429)

[NA] *Não estamos conseguindo dar rumo à nossa Pesquisa. A impressão é que estamos nos deixando guiar ao acaso, conforme os fatos vão surgindo. Nesse sentido, concordo com a Fanni (sic), quando ela diz que não estamos fazendo Pesquisa, mas investigação.*

Mas depois, continua:

Enquanto ela afirma que pesquisa acadêmica visa à elaboração de uma teoria, e que com o nosso tipo de Pesquisa, portanto, não elaboramos teorias, Hurtado afirma que “é o confronto da prática sistematizada com elementos de interpretação e informação que permitem levar tal prática consciente a novos níveis de compreensão. É a teoria a partir da prática e não a teoria ‘sobre a prática’”. Ainda, segundo ele, a prática deve ser o ponto de partida e de chegada permanente. Pelo que demonstrou, a professora Ana Fanni (sic), com suas Pesquisas, parte da prática, elabora teorias, mas não retorna mais à prática. Nós, ao contrário, não temos como fim único elaborar teorias, mas sim proporcionar uma modificação da prática pedagógica. (MmNA9404)

[AD] *Tentamos resgatar em nossos registros ou falas todos os elementos que se vinculam a determinadas situações. Nos aproximamos em muito do senso comum. O que possibilitaria a sua superação no momento de análise? O aprofundamento teórico que possibilite discutir amplamente as relações que perpassam o fenômeno superando a sua imediatividade. Com essas tentativas, nem sempre com sucesso, temos produzido reflexões. Essa reflexão não poderá futuramente compor uma teoria sobre a ação pedagógica na periferia? (MmAD9401)*

De certa forma, essa discussão remete a um dos eixos problemáticos do trabalho do professor-pesquisador. Por um lado, a referência à determinada concepção de professor (aquele que transmite conhecimentos acumulados historicamente) e, por outro, à determinada concepção de pesquisa (aquela que propicia a produção de conhecimentos, validados pelo respeito à objetividade e à neutralidade). Entre nós permaneceu o conflito.

O professor não pode fazer pesquisa em sala de aula, porque ele não tem formação para isso. A nossa possibilidade de pesquisar se mostra através de um processo de formação em serviço. Que teoria somos capazes de elaborar a partir disso? (MmRC9401)

Devemos sempre ter presente que observamos a relação pedagógica na perspectiva do professor que se propõe a ser pesquisador de sua prática. O processo que se dá entre o professor comum e o professor que se propõe a ser pesquisador tem sido a nossa maior fonte de produção de conhecimentos. Temos enfrentado dificuldades em elaborá-los de forma sistematizada mas eles estão à nossa disposição.

A diferença entre os dois modos de ser professor está na necessidade imperiosa do segundo intervir junto à realidade estudada, perceber seus limites e estender os seus alcances; de manter uma constante e avaliada coerência entre o que se deseja e o que se faz. (REGP9431)

E muitas perguntas:

- *que cientificidade há no conhecimento produzido por nós?*
- *Qual é o problema que temos enfrentado que parece que estamos caminhando em círculo?*
- *Temos poucas condições de sistematizar. Como podemos garantir a sistematização [...] Não elaboramos nada.*

(REGP9433)

Nos anos anteriores já havíamos chegado à conclusão de que o objeto de Pesquisa e o objetivo geral da mesma eram amplos e não possibilitavam uma orientação adequada às nossas observações. Viu-se, então, a necessidade de elaboração de hipóteses que orientasse o processo. A partir daí, determinou-se um novo objeto para a Pesquisa e elaborou-se um novo objetivo. No entanto, ao meu ver, eles não estão

sendo considerados, pois a impressão que tenho é que com eles ou sem eles nós estaríamos observando a mesma coisa. [...] Enfim, o que estou querendo dizer é: O que mesmo estamos pesquisando? O que queremos com nossa Pesquisa? (MmNA9404)

Em meio a crises, momentos intensos de produção

A reação surge comparada a um grito de socorro: nós, professoras municipais, trabalhando em escolas de periferia, com todas as dificuldades que assolam as escolas públicas e os grupos sociais recebidos por ela, com fragilidades teóricas e epistemológicas visíveis e em meio a péssimas condições de trabalho, tínhamos algo a dizer sobre a complexidade desse espaço que não fora ainda dito e que não fora dito por alguém nas condições sob as quais nos encontrávamos - não fora dito por professoras-pesquisadoras. Precisávamos agir sobre nosso passado, sistematizar nossas reflexões, escrever tendo por base a memória desse trabalho.

Diante dessa necessidade, o Grupo reconstrói os principais aspectos que nortearam as discussões já feitas sobre o seu trabalho em escola de periferia e projeta a elaboração de relatórios-textos que as reconstruam e as aprofundem, percorrendo novamente o caminho feito para a redação do texto anterior, a saber, partindo da localização de eixos temáticos, organizando pré-textos e voltando para a discussão do Grupo e o seu reencaminhamento. 1994 só terminou em 1995.

Como resposta à mesma crise, o Grupo faz um retorno à discussão sobre pesquisa, agora aproximada dos problemas relativos à produção do conhecimento em Educação. Para tanto, toma para estudo os seguintes textos:

- *O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo*, de Angel Pérez Gómez;
- *Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa: o desafio paradigmático*, de José Camilo dos Santos Filho;
- *A escola: objeto inacabado de construção*, de Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta;
- Relatório do Seminário de Estudos sobre Cotidiano (RD9407).

Marca o ano de 1995 a produção do artigo “*A escola de periferia no olhar do professor-pesquisador*” (StGP9516). A partir dos eixos temáticos, o Grupo se volta para os registros já existentes e para a busca de novas situações que o auxiliem a complexificá-los (Cf. REGP9508, REGP9510). São eles:

- *Escola de periferia: contexto* (StCV9510)
- *Professor pesquisador X professor tradicional. A ação pedagógica em periferia. A opção do professor em ser pesquisador.* (StFC9509)
- *Limites para as crianças X repressão e autoritarismo* (StMF9502)
- *Interferências em sala de aula* (StIZ9507)
- *Competência do professor X interesses das crianças* (StIA9505)

- Características das crianças (StRW9506tabRelações)
- Relações de poder na escola (StNA9503)
- Disciplina em escola de periferia (StRR9504)
- Violência (StNA9503)

Para o texto final, são reagrupados esses eixos, centralizando as elaborações em torno dos seguintes subtítulos:

- 1º) A periferia urbana: alguns elementos sobre esse espaço, sobre suas crianças e seus professores;
- 2º) A relação professor-aluno na escola de periferia;
- 3º) Disciplina e indisciplina: preocupações diárias dos professores;
- 4º) Alguns elementos sobre o exercício do poder na Escola.

Em todos os tópicos há a preocupação em descrever fatos que configuram o cotidiano da escola de periferia. Inicialmente é feita a caracterização desse espaço social e geográfico, expondo a definição que o Grupo assume para identificá-lo e as situações vividas diariamente pelas crianças (*“a violência com caráter de auto-defesa; o uso de drogas; as agressões entre pais e filhos e entre os pais; a fome e a saúde precária...”*); o trabalho prematuro; a relação diversa com as regras). Em seguida, aborda problemas enfrentados nas escolas e a situação de muitos de seus professores (carga horária, dupla jornada, atividades paralelas).

Essas situações e problemas das famílias, crianças e professoras, convergem todos para um mesmo espaço, a escola, cujo cotidiano vai sendo tecido entremeado por péssimas condições infra-estruturais e por conflitos que surgem nesse convívio. (StGP9516)

Reconhece as diferenças culturais existentes entre professores e alunos, a postura de ocultamento de seus valores que estes adotam.

Difícilmente explicitam o seu modo de vida, os seus saberes e as suas crenças, pois a sua experiência de escola já revelara que essa instituição não os considera válidos. Algumas informações são conseguidas quando os vínculos entre professores e crianças se aprofundam, criando elos de confiança e credibilidade, forjados em tempos de convívio e de fidelidade.

Quanto ao sentido que leva a criança à escola, posto em questão em textos anteriores, nessa produção, o GP arrisca uma hipótese explicativa:

... talvez pudéssemos levantar é [...] que as crianças estejam indo para a escola para se encontrarem, para conviverem, brincarem e serem felizes. Talvez seja nesse espaço que nós professores precisemos penetrar, criar laços para vivermos, aprendermos e ensinarmos. O que precisamos para isso? Um tempo e uma atitude que possibilite a observação, o registro, pensar e repensar essa realidade com a qual trabalhamos. Um grupo... A criança precisa se encontrar com o outro para crescer e aprender, o professor também.

Para o problema da disciplina, os professores “inventam” diferentes saídas, que vão da ameaça à expulsão da sala de aula, passando pela “impotência e insegurança”.

Constatamos que, em alguns casos, o processo se tona tão dramático que afeta existencialmente as professoras, levando-as a crises profundas provenientes do seu sentimento de incapacidade de dar conta dos conflitos que surgem.

Concomitante a essas reações, vão surgindo outras como produto do processo de ação-reflexão. Permanece, no entanto, a necessidade da “*busca e a invenção de alternativas para o enfrentamento das diferentes situações*”, produzidas nesse processo.

... ficam as perguntas sobre as alternativas das quais podemos nos valer para fazer com que a disciplina se torne um elemento facilitador do convívio e da aprendizagem e par que nossas atitudes não reforcem a exclusão daqueles que já estão à margem de quase tudo.

Na seção em que é abordado o problema do poder na escola, o texto toma por eixo essa relação de enfrentamento entre professores e alunos como forma de manifestação de poder proveniente de diferentes origens. Segundo o GP, a criança “*participa da disputa pelo poder*” que se instala na relação com o professor e com os colegas, de posse de um poder proveniente de sua prática, em meio à vivência da fome, da miséria, da violência, com o qual aprendeu a se defender e forjou a sua identidade.

O professor, por sua vez, representa a instituição-escola.

... quando o [o poder] exerce tem por trás de si um suporte oficial que legitima as suas ações. [...] Já o poder exercido pela criança é um poder conquistado, uma vez que não tem o respaldo de uma instituição para exercê-lo.

Como essa problemática exige um maior aprofundamento e as práticas superadoras desse confronto entre professor e aluno, entre saber escolar e saber da vida são ainda muito incipientes, o texto escorrega em prescrições.

consciência desse movimento. É mais freqüente, inclusive, que os desejos, as necessidades individuais (a existência individual a que se referia Marx) se sobreponham aos interesses e necessidades da integração a que pertence.

A alienação, segundo Heller, é sempre alienação em face de alguma coisa, principalmente, em face das “possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade” (p. 37). A cotidianidade é uma esfera que se presta à alienação, pois ali coabitam “mudamente” particularidade e genericidade: parece natural a desagregação entre ser e essência; o homem pode submeter-se ao cumprimento de papéis sem revelar sua individualidade, conformando-se à assimilação das normas dominantes.

Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção. (Heller, 1992, p. 38)

A condição para a unidade consciente desses elementos é a elevação do indivíduo acima da cotidianidade. Essa possibilidade é dada pelo respeito à Moral, que, segundo Heller, é uma “ética como motivação”. Isto é, através de normas e exigências, a integração “intima” o indivíduo a submeter a sua particularidade ao genérico a ponto de convertê-la (a intimação) em necessidade/motivação interior.

Quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana. (1992, p. 24)

A motivação moral expressa-se no comportamento através de alguns elementos: "a *escolha* (a decisão), a *concentração de todas as nossas forças na execução da escolha* (ou decisão) e a *vinculação consciente* com a situação escolhida e, sobretudo, com suas conseqüências" (p. 25) (grifos da autora).

Tal comportamento, que dissipa a particularidade na atividade humano-genérica, escolhida consciente e autonomamente (cf. princípio da homogeneização), é característico de algumas esferas da atividade humana, a saber, a ciência e a arte - formas de elevação acima da vida cotidiana.

... o reflexo artístico e o reflexo científico rompem com a *tendência espontânea* do pensamento cotidiano, *tendência orientada ao Eu individual-particular*. A arte realiza tal processo porque, graças à sua essência, é autoconsciência e memória da humanidade; a ciência da sociedade, na medida em que *desantropocentriza* [...]; e a ciência da natureza, graças a seu caráter *desantropomorfizador*. (p. 26) (grifos do autor)

Para Heller, a homogeneização é algo excepcional para a maioria dos seres humanos. Só deixa de ser excepcional entre aqueles cuja paixão se dirige ao humano-genérico e têm condições de realizar a sua paixão (estadistas revolucionários, artistas e cientistas).

A alienação pode ser superada pela "condução da vida", própria do indivíduo que mantém com a sua dimensão humano-genérica uma relação consciente. A condução da vida permite ao homem "*apropriar-se* a seu modo da realidade e impor a ela a marca de sua personalidade" (p. 40). O esforço pela condução da vida, em condições de alienação, torna-se representativa, um "desafio à desumanização".

Ora, se o trabalho, na sociedade produtora de mercadorias, é um trabalho alienado, contrapondo-se ao trabalho enquanto objetivação do ser genérico, o trabalho docente tende a apresentar essas marcas. Essa alienação, por mim também tratada como expropriação, revela-se de diferentes formas.

Nóvoa (1991) denuncia, no contexto da sociedade portuguesa, a crise da profissão docente.

As conseqüências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante [...], recurso sistemático a *discursos-alibi* de culpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional, etc. (1991, p. 20) (grifo do autor)

O trabalho docente aparece como “trabalho forçado”, como força que se perde, como situação desmanteladora da dimensão existencial. O ensino é visto, muitas vezes, como meio de subsistência, como situação temporária assumida enquanto não surge outra atividade que propicie melhores condições de vida. O produto do trabalho se perde à medida que não se reconhece o que é feito, não se sabe o porquê de fazê-lo e nem o que ele ocasiona. Cada vez menos, escuta-se o conhecido “me encontro naquilo que faço”. Cumpre-se diretrizes, postulações alheias ao professor, muitas delas internalizadas a partir de heranças da tradição escolar.

A manifestação mais visível desse processo se dá com a utilização dos livros didáticos - a marca de um “trabalho pedagógico tendencialmente

expropriado de seu sujeitos - homogeneizado através da cartilha pela separação entre a divisão e a tarefa...” (Geraldi, 1993, p.160)¹. Em muitos casos, é ele que determina o que e o como trabalhar com as crianças. A relação pedagógica, como espaço da produção do ensino, perde sua dimensão dialógica enquanto o aluno torna-se o potencialmente culpado pelos fracassos, por trazer consigo as determinações sociais, a vivência familiar, as carências biológicas e psicológicas.

O desrespeito ao trabalho do outro alcança níveis assombrosos, já que não só provenientes da colega que não se une à outra para a busca de alternativas, mas também de profissionais em condições de pensar sobre a situação “desrealizante” do trabalho docente. Burocratas e cientistas da Educação impõem sobre o professor um determinado modelo de “treinamento” em serviço, determinados “parâmetros” (manuais) curriculares, uma avaliação descontextualizada, punitiva e segregadora.

Reincide, sistematicamente, a “culpabilização da vítima”, através da responsabilização do professor pela problemática situação educacional brasileira (reprovação, evasão, níveis baixos de aprendizagem, analfabetismo), enquanto se oferece como perspectiva a sua proletarização. Segundo Mark Ginsburg, citado por Nóvoa (1992b),

... a *proletarização* provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à

¹ Sobre a relação entre trabalho docente e Livro Didático, ver Mazzotti (1986) e Geraldi (1993, p. 276-283).

aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral. (p. 24) (grifo do autor)

Orientada pela reflexão de Heller e as críticas que podem ser feitas ao trabalho docente a partir de Marx, penso que as professoras-pesquisadoras, ao tomarem a si a defesa do Grupo como espaço de produção de conhecimentos sobre o seu trabalho e a sua escola; ao assumirem as conseqüências provenientes dessa “escolha”, mantendo-se apesar de situações conjunturais desfavoráveis; elaborando o seu trabalho no uso de um tempo do qual efetivamente não dispõem; comprometidas umas com as outras pela manutenção dessa conquista, dão indícios de uma particularidade dissipada pela possibilidade humano-genérica de realização de um trabalho no qual vêem parte de si. A suspensão provisória dessas condições de expropriação, manifestas no ato de produção sobre o seu trabalho, mesmo que esporádica, sinaliza para uma condição de resistência que vai aos poucos se incorporando ao Grupo.

A resistência, aqui, não é tomada como a prática de negação do estabelecido em suas múltiplas determinações. O conceito de resistência a que me remeto não diz respeito à oposição de uma dada comunidade à outra, mas à oposição do indivíduo a uma determinada comunidade². Esse comportamento é incorporado em nome de valores encarnados por outra comunidade (mesmo que só relativamente), cujo conteúdo aponta para a

² Comunidade é entendida como “unidade estruturada, organizada, de grupos, dispondo de uma hierarquia homogênea de valores e à qual o indivíduo pertence necessariamente” (Heller, 1992:70-1).

realização da essência humana - o trabalho como objetivação, a socialidade, a universalidade, a autoconsciência, a liberdade (Heller, 1992, p.79-84).

Em meio a uma sociedade produtora de e estabelecida sobre o trabalho alienado, é necessário que reconheçamos os limites de uma ação baseada em valores diferentes. No entanto, nesses vãos produzidos pelas contradições, pela tensão entre o *já sido e ainda-não no sendo* (Cury, 1989), constituem-se nichos de resistência, espaços de relativa liberdade e de vivência humano-genérica que tornam possível o “encaminhamento ou a aceleração do processo social”, que possibilita o nascimento de uma sociedade alimentada por aqueles valores (Heller, 1992).

O caráter de resistência que o grupo de professoras-pesquisadoras foi assumindo, proveniente do fato de observarem, refletirem e sistematizarem conhecimentos, tendo por objeto a sua escola e, aos poucos, o seu trabalho, faz com que suas ações se constituam como processos provisórios, já que as condições objetivas, históricas e conjunturais, inviabilizam a sua realização plena.

Tal como expus no início, foi preciso tomar como tema, para uma abordagem inicial, a trajetória peculiar desse Grupo de Pesquisa em sua busca por um trabalho que fosse capaz de aliar teoria e prática, desenvolvido com a força proveniente da união de professoras com escolhas semelhantes em um grupo. As condições objetivas e subjetivas que propiciaram o seu surgimento, as questões, os problemas, as aprendizagens

não poderão ser imediatamente generalizáveis. Caberá, em um trabalho que seguirá a este, aprofundar as possibilidades de elaboração de noções e conceitos que auxiliem a compreender, ao ter como horizonte uma ação de resistência, o trabalho docente, suas possibilidades e limites.

Com aquilo que tenho condições de ver nesse momento, entre as questões com as quais posso vir a trabalhar no futuro, estão as seguintes:

- Considerando as condições de alienação já expostas, é possível a um grupo de professoras, no embate com os seus condicionamentos e nas fronteiras das determinações históricas, sociais, culturais, econômicas, exercer, mesmo que provisoriamente, o seu trabalho como objetivação de si?
- Em que medida as ações e as produções escritas do professor “de sala de aula” forjam indícios que remetem a essa possibilidade?
- Quais as conseqüências da apropriação de um instrumental teórico-metodológico por parte do professor junto ao conjunto de práticas e de concepções que dão sustentação ao seu trabalho?
- É possível ao professor de escola pública que trabalha junto a grupos sociais atingidos pelo processo de desumanização, em que nem mais como trabalhador o homem consegue subsistir, restituir em si a condição humano-genérica sem que a eles seja possível a mesma conquista? Qual o sentido existencial que ganha essa luta?

O estudo exposto nesta Dissertação de Mestrado, a partir do qual proponho essas questões, permite-me situar como hipótese de trabalho a seguinte proposição: a possibilidade de superar a dinâmica do trabalho forçado dá sinais de existir, desde que:

- haja a convergência de várias vontades para um grupo, constituído como um espaço de confronto de saberes, superação de conflitos e de produção de conhecimentos;
- obtenha-se condições objetivas favoráveis, produzidas nas tensões com as determinações estruturais e conjunturais;
- a formação seja encarada como um processo contínuo em que teoria e prática se imbriquem, propiciando sínteses provisórias, superadoras de uma e de outra dimensão;
- a pesquisa, como instrumento de aproximação e de intervenção junto ao trabalho docente, consiga romper com o cerceamento das condições objetivas impostas ao professor e instigue a criação de espaços de produção coletiva.
- a produção escrita seja assumida como forma de manifestação de si e do Grupo, como um processo de autoconsciência, mediado pela ação e reflexão.

Este trabalho vem para mostrar que, tentando negar o existente, em suas determinações históricas e estruturais, podemos buscar, no presente,

na oportunidade que temos de viver, sinais de uma vida desejada que ainda não existe, mas que pode vir a ser, sinais da nossa utopia.

Instiga-me, ainda, a idéia de ter elaborado uma versão da trajetória, objeto de estudo, que será confrontada com as versões das pessoas que a cursaram. Cada coisa que afirmo, encarna as crenças e as idéias dos sujeitos que produziram comigo essa história. É uma co-autoria que preciso declarar antes que me seja apontada como falha. Espero que o que esteja nestas linhas nos ajude a continuar existindo - como professoras, como sonhadoras.

Nessa trajetória fizemos companheiros. Junto-me à voz de uma destas para dizer que

... esses anos nos ensinaram uma lição de humildade diante das possibilidades de saber e conhecer. Vale a pena é arriscar a sonhar quando acreditamos que podemos transformar, sem fórmulas prontas nem sozinhos, essa sociedade injusta numa sociedade em que a liberdade e a igualdade sejam possíveis. Aí a escola será outra. (Geraldi, 1993, p. 413)

Ao que humildemente acrescento: “e o professor-pesquisador estará preparado para ela e impulsionando a sua emergência através do seu trabalho”.

ANEXOS

REGISTRO DOS DOCUMENTOS SOBRE A PESQUISA TEORIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA: de 1990-1995

Identificação dos Tipos de Materiais

Ap	Apontamentos
DS	Documentos preparatórios ao Seminário da Pesquisa
Et	Entrevistas
Gv	Gravações de reuniões
Mm	Memórias
PP	Projetos de Pesquisa
RO	Registro de Observações
RCE	Registros dos participantes do Ciclo de Estudos
RA	Relatório de Atividades
RM	Relatórios das Sessões de Avaliação Metodológica
RE	Relatórios das Sessões de Estudos
RS	Relatórios de Seminários
RD	Relatórios/Documentos Extraordinários
Rt	Roteiros de Observação
St	Sistematizações / Produções/ Artigos

Identificação dos responsáveis pelos documentos

AD	Adriana Dickel
AT	Anabel Tessaro
CD	Cláudio Almir Dalbosco
CV	Claudia Maria de Almeida Valiati
DF	Dolores Valeria Foschiera
EB	Elli Benincá
FC	Flávia Eloisa Caimi
IC	Ivânia Campigotto
IA	Ivone Araujo de Almeida
IM	Ironita Machado
IZ	Isabel Cristina Zambrzycki
MF	Marilza Flores
MM	Marlene Jesus de Almeida Machado
NA	Neusa Andreolla
NC	Nara Cavalcanti
RC	Rosane Colussi
RR	Rosane Rigo De Marco

RW	Rosane Werworn
SS	Sílvia Maria Scartazzini
GP	Grupo de Pesquisa/ Grupo de Suporte/ Equipe de Suporte
G1	Grupo da E. M. G1
G2	Grupo da E. M. G2
G3	Grupo da E. M. G3
G4	Grupo da E. M. G4
PE	Pólo de Estudos

Legenda

Os documentos estão apresentados de acordo com a seguinte disposição:

1ª Coluna	2ª Coluna	3ª Coluna	4ª Coluna
Identificação do material *	Responsável	Data da produção	Número de páginas

* A identificação do material segue (em sua maioria) a padronização abaixo:

Ex.: MmAD9301

Mm-- -- -- tipo de material;
 -- AD -- -- autor ou o grupo responsável pelo documento;
 -- -- 93 -- ano em que foi produzido;
 -- -- -- 01 nº da série que lhe foi destinado.

Ap - APONTAMENTOS

ApAD9301	Adriana Dickel	18/6/93	03
ApNA9303	Neusa Andreolla	1993	06
ApNA9204	Neusa Andreolla	1992	04

DS - DOCUMENTOS EM PREPARAÇÃO AO II SEMINÁRIO DA PESQUISA

DSPE9301	Pólo de Estudos	1993	03
DSG19302	E.M. G1	1993	01
DSG49303	E.M. G4	1993	01

Et - ENTREVISTAS (Em fitas e transcritas)

EtAD9501	Elli Benincá	27/12/95	21
EtAD9502	Isabel Cristina Zambrzycki	29/12/95	17

EtAD9603	Vânia Maria Zotti	08/01/96	11
EtAD9604	Marilza Flores (não gravada)	09/01/96	04
EtAD9605	Nara Cavalcanti	09/01/96	52
EtAD9606	Neusa Andreolla	12/01/96	25
EtAD9607	Flávia Eloisa Caimi	15/01/96	25
EtAD9608	Claudia Maria de Almeida Vailati	16-17/01/96	33
EtAD9609	Rosane Colussi	17/01/96	29
EtAD9610	Rosane Rigo De Marco	18/01/96	44

Gv - GRAVAÇÃO DE REUNIÕES

GvAD9501	Adriana Dickel	04/7/95
GvAD9502	Adriana Dickel	04/9/95

Mm - MEMÓRIAS (Organizadas por ordem alfabética conforme a autoria)

AD - Adriana Dickel

MmAD9117	08/10/91	04
MmAD9101	05/3/91	02
MmAD9102	12/3/91	03
MmAD9103	19/3/91	04
MmAD9104	02/4/91	01
MmAD9108	07/4/91	05
MmAD9105	09/4/91	07
MmAD9106	16/4/91	05
MmAD9107	23,25/4/91	06
MmAD9109	21/5/91	09
MmAD9110	28/5/91	05
MmAD9111	04/6/91	03
MmAD9112	06/7/91	07
MmAD9113	20/8/91	03
MmAD9114	27/8/91	03
MmAD9115	02/9/91	02
MmAD9116	17/9/91	08
MmAD9118	12/11/91	02
MmAD9119	19/11/91	10
MmAD9120	25/11/91	06
MmAD9201	17/3/92	04
MmAD9202	28/4/92	02
MmAD9203	14/5/92	01
MmAD9204	21/5/92	06

MmAD9205	26/5/92	15
MmAD9206	23/6/92	06
MmAD9207	14/7/92	06
MmAD9208	13/8/92	06
MmAD9209	20/8/92	06
MmAD9210	22/8/92	03
MmAD9211	27/8/92	04
MmAD9212	19/9/92	04
MmAD9213	24/9/92	03
MmAD9214	06/10/92	01
MmAD9215	17/10/92	03
MmAD9216	22/10/92	05
MmAD9217	27/10/92	11
MmAD9218	27/10/92	04
MmAD9219	03/12/92	05
MmAD9301	16/3/93	08
MmAD9304	26/3/93	03
MmAD9305	07/5/93	06
MmAD9302	03/8/93	04
MmAD9303	30/11/93	01
MmAD9401	17/11/94	04
MmAD9501	17/10/95	03

CV - Claudia Maria de Almeida Valiati

MmCV9201	1992	02
MmCV9202	1992	02
MmCV9203	1992	02
MmCV9301	1993	02
MmCV9302	1993	02
MmCV9303	1993	02
MmCV9304	1993	02
MmCV9305	17/4/93	03
MmCV9401	17/11/94	02

DF - Dolores Valeria Foschiera

MmDF9401	17/11/94	02
MmDF9201 (anexo a REG49208)	27/6/92	02

EB - Elli Benincá

MmEB9501	17/10/95	01
MmEB9502	21/11/95	03

FC - Flávia Eloisa Caimi

MmFC9301	16/3/93	03
MmFC9302	19/3/93	03
MmFC9303	17/4/93	03
MmFC9304	07/5/93	03
MmFC9306	17/6/93	04
MmFC9305	02/8/93	06

IM - Ironita Machado

MmIM9201	06/10/92	09
----------	----------	----

IA - Ivone Araújo de Almeida

MmIA9201	.../8/92	04
MmIA9202	.../11/92	04
MmIA9401	07/10/94	03
MmIA9402	17/11/94	01
MmIA9501	07/11/94	03

IZ - Isabel Cristina Zambrzycki

MmIZ9401	30/9/94	02
MmIZ9402	07/10/94	01
MmIZ9501	12/12/95	02

MF - Marilza Flores

MMF9201	.../6/92	05
MMF9202	.../9/92	10

A - Neusa Andreolla

MmNA9101	19/3/91	02
MmNA9102	26/3/91	03
MmNA9103	02/4/91	03
MmNA9104	09/4/91	03
MmNA9105	16/4/91	03
MmNA9106	30/4/91	02
MmNA9107	21/5/91	05
MmNA9108	28/5/91	02

MmNA9109	04/6/91	03
MmNA9110	11/6/91	05
MmNA9111	11/6/91	01
MmNA9112	20/8/91	05
MmNA9113	03/9/91	05
MmNA9114	17/9/91	03
MmNA9115	24/9/91	04
MmNA9116	10/10/91	06
MmNA9117	05/11/91	02
MmNA9118	19/11/91	02
MmNA9119	25/11/91	02
MmNA9224	1992	08
MmNA9201	.../8/92	05
MmNA9202	04/7/92	02
MmNA9203	1992	02
MmNA9204	.../6/92	02
MmNA9205	1992	02
MmNA9206	.../8/92	03
MmNA9207	17/3/92	03
MmNA9208	02/4/92	05
MmNA9209	30/4/92	06
MmNA9210	.../5/92	03
MmNA9211	04/6/92	04
MmNA9212	08/6/92	03
MmNA9213	20/6/92	05
MmNA9214	27/6/92	02
MmNA9215	14/7/92	09
MmNA9216	20/8/92	03
MmNA9217	14/9/92	03
MmNA9218	19/9/92	04
MmNA9219	26/9/92	09
MmNA9220	26/9/92	03
MmNA9221	06/10/92	02
MmNA9222	09/10/92	03
MmNA9223	03/12/92	08
MmNA9301	1993	02
MmNA9302	16/3/93	04
MmNA9303	22/4/93	03
MmNA9304	22/4/93	03
MmNA9305	21/5/93	02
MmNA9306	22/6/93	06
MmNA9307	02/8/93	06
MmNA9401	30/9/94	02
MmNA9402	07/10/94	03
MmNA9403	11/11/94	03
MmNA9404	17/11/94	02

MmNA9501	12/12/95	01
MmNA9502	17/10/95	02
MmNA9503	21/11/95	03

NC - Nara Cavalcanti

MmNC9401	18/10/94	01
MmNC9501	08/6/95	07

RC - Rosane Colussi

MmRC9101	1991	01
MmRC9102	1991	05
MmRC9103	1991	02
MmRC9104	23/6/91	02
MmRC9105	12/3/91	02
MmRC9106	30/4/91	03
MmRC9107	04/6/91	05
MmRC9108	27/8/91	07
MmRC9109	17/9/91	02
MmRC9110	24/9/91	02
MmRC9111	26/10/91	06
MmRC9112	19/11/91	03
MmRC9113	19/12/91	03
MmRC9201	17/10/92	03
MmRC9202	05/11/92	05
MmRC9301	1993	02
MmRC9302	1993	01
MmRC9303	../7/93	04
MmRC9304	19/8/93	02
MmRC9401	17/11/94	01

RR - Rosane Rigo De Marco

MmRR9101	1991	04
MmRR9102	05/3/91	03
MmRR9103	12/3/91	05
MmRR9104	19/3/91	02
MmRR9105	26/3/91	03
MmRR9106	02/4/91	03
MmRR9107	09/4/91	04
MmRR9125	16/4/91	03
MmRR9108	18/4/91	03
MmRR9126	30/4/91	03

MmRR9109	07/5/91	02
MmRR9110	14-16/5/91	01
MmRR9111	21/5/91	03
MmRR9112	28/5/91	03
MmRR9113	04/6/91	03
MmRR9114	10/9/91	04
MmRR9115	17/9/91	03
MmRR9116	24/9/91	01
MmRR9117	01/10/91	03
MmRR9118	23-24/10/91	02
MmRR9119	08/11/91	03
MmRR9120	10/11/91	02
MmRR9121	12/11/91	02
MmRR9122	25/11/91	04
MmRR9201	1992	04
MmRR9216	1992	03
MmRR9202	17/3/92	03
MmRR9203	25/4/92	04
MmRR9204	31/4/92	02
MmRR9205	22/5/92	05
MmRR9206	02/6/92	05
MmRR9207	14/7/92	03
MmRR9208	13/8/92	03
MmRR9209	20/8/92	02
MmRR9210	03/9/92	02
MmRR9211	08/9/92	02
MmRR9212	17/9/92	02
MmRR9213	03/10/92	04
MmRR9214	05/10/92	02
MmRR9215	03/12/92	04
MmRR9301	1993	03
MmRR9304	1993	03
MmRR9302	03/8/93	05
MmRR9303	30/11/93	01
MmRR9401	17/11/94	02
MmRR9502	17/10/95	02
MmRR9503	21/11/95	02
MmRR9501	12/12/95	03

RW - Rosane Werworn

MmRW9502	17/10/95	01
MmRW9503	23/10/95	01
MmRW9501	12/12/95	01

PP - PROJETOS DE PESQUISA

PPGP9201 - PROJETO DE PESQUISA "A TEORIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA"
 Encaminhado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul - FAPERGS
 Por Universidade de Passo Fundo e Prefeitura Municipal de Passo Fundo
 Jan./ 1992 83 pág.

PPGP9302 - PROJETO DE PESQUISA "TEORIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA"
 Encaminhado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul - FAPERGS
 Por Universidade de Passo Fundo e Prefeitura Municipal de Passo Fundo
 Jul./ 1993 11 pág.

PPGP9403 - PROJETO DE PESQUISA "A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EM PERIFERIAS URBANAS"
 Encaminhado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul - FAPERGS
 Por Universidade de Passo Fundo, Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo e Prefeitura Municipal de Passo Fundo
 Ago./ 1994 41 pág.

RA - RELATÓRIO DE ATIVIDADES

RAGP9101	CICLO DE ESTUDOS**	dez./1991	210
RAGP9202	PROJETO DE PESQUISA	dez/1992	08
RAGP9203	PROJETO DE PESQUISA	jul/1992	15

** O Relatório de Atividades do I Ciclo de Estudos contém o seguinte material:

- Registro do trabalho (histórico, nº de professores e escolas envolvidas, metodologia)
- Relatórios dos encontros dos Pólos de Estudos 1, 2 e 3 (7)
- Síntese das discussões do Grupo de Suporte (1)
- Relatórios dos Seminários (2)
- Textos trabalhados nos grupos
- Textos elaborados por integrantes do projeto (6)
- Registro de observações realizadas pelo Grupo de Suporte (1)
- Projeto do I Ciclo de Estudos para a Teorização da Prática Pedagógica
- Prospecto do I Ciclo de Estudos

RCE - REGISTROS DO I CICLO DE ESTUDOS ELABORADOS PELOS PARTICIPANTES

Documentos	Nº de trabalhos
Observações: como você vê o aluno, o professor, a escola? Como as autoridades, os alunos, a comunidade vêem a escola?	69
Anotações sobre o texto "O que é realidade" de João-Francisco Duarte Júnior	40
Memória do 1º encontro (Positivismo)	47
Memórias/Observações	38
Anotações sobre Senso Comum	20
Anotações sobre o Materialismo Histórico	18
Avaliações do I Ciclo	13

RE - RELATÓRIOS DAS SESSÕES DE ESTUDOS

G1 - RELATÓRIOS DO GRUPO DE PESQUISA DA ESCOLA MUNICIPAL G1

REG19201	23/3/92	01
REG19202	03/4/92	01
REG19203	08/6/92	02
REG19204	06/7/92	04

G2 - RELATÓRIOS DO GRUPO DE PESQUISA DA ESCOLA MUNICIPAL G2

REG29201	11/4/92	02
REG29202	09/5/92	06
REG29204	13/6/92	02
REG29205	04/7/92	02
REG29206	22/8/92	02
REG29207	19/9/92	04
REG29208	17/10/92	06
REG29301	20/3/93	02
REG29302	14/5/93	03
REG29303	22/5/93	03

G3 - RELATÓRIOS DO GRUPO DE PESQUISA DA ESCOLA MUNICIPAL G3

REG39201	21/3/92	04
REG39202	26/3/92	01
REG39203	25/4/92	07
REG39208	25/4/92	03

REG39204	20/5/92	01
REG39205	23/5/92	04
REG39206	04/7/92	04
REG39207	17/6/92	01

G4 - RELATÓRIOS DO GRUPO DE PESQUISA DA ESCOLA MUNICIPAL G4

REG49201	27/02/92	02
REG49202	03,06/4/92	01
REG49203	25/4/92	02
REG49204	25/4/92	04
REG49205	04/5/92	01
REG49206	05/5/92	02
REG49207	30/5/92	02
REG49208	27/6/92	07
REG49209	26/9/92	02
REG49210	24/10/92	06

PE - RELATÓRIOS DO PÓLO DE ESTUDOS DE PROFESSORES

REPE9201	14/4/92	03
REPE9202	05/5/92	09
REPE9203	02/6/92	01
REPE9204	30/6/92	01
REPE9205	11/8/92	04
REPE9206	22/9/92	03
REPE9207	06/10/92	02
REPE9208	03/11/92	04
REPE9301	25/3/93	03
REPE9302	22/4/93	04
REPE9303	27/5/93	02
REPE9304	09/7/93	05
REPE9305	26/8/93	02
REPE9306	30/9/93	03
REPE9307	24/6/93	02

GP - RELATÓRIOS DO GRUPO DE PESQUISA - GRUPO DE SUPORTE (organizados por ano de trabalho)

1991

REGP9101 (In RAGP9101)	dez/91	06
------------------------	--------	----

1992

REGP9201	22,23/01/92*	46
REGP9202	25/02/92	01
REGP9203	10/3/92	02
REGP9204	17/3/92	03
REGP9205	19/3/92	01
REGP9207	24/3/92	02
REGP9208	31/3/92	04
REGP9209	02/4/92	03
REGP9210	07/4/92	09
REGP9211	09/4/92	02
REGP9212	14/4/92	04
REGP9213	23/4/92	01
REGP9214	28/4/92	03
REGP9215	30/4/92	03
REGP9216	05/5/92	03
REGP9217	12/5/92	03
REGP9218	14/5/92	02
REGP9219	19/5/92	03
REGP9220	21/5/92	03
REGP9221	26/5/92*	12
REGP9222	28/5/92	02
REGP9223	02/6/92	01
REGP9224	09/6/92	02
REGP9225	11/6/92	01
REGP9226	16/6/92	02
REGP9227	23/6/92	02
REGP9228	25/6/92	06
REGP9229	30/6/92	02
REGP9230	02/7/92	02
REGP9231	04/7/92	02
REGP9232	07/7/92	04
REGP9233	09/7/92	05
REGP9234	14/7/92*	12
REGP9235	04/8/92	03
REGP9236	11/8/92	01
REGP9237	13/8/92	05
REGP9238	20/8/92	05
REGP9239	01/9/92*	19
REGP9240	03/9/92	04
REGP9241	08/9/92	02
REGP9242	10/9/92	03
REGP9243	15/9/92	04
REGP9244	15/9/92	04
REGP9245	17/9/92	03

REGP9260	22/9/92	02
REGP9246	24/9/92	05
REGP9247	06/10/92	03
REGP9248	08/10/92	04
REGP9249	13/10/92*	05
REGP9250	22/10/92	04
REGP9251	23/10/92	05
REGP9252	03,05/11/92	32
REGP9253	17/11/92	05
REGP9254	24/11/92	05
REGP9255	01/12/92	07
REGP9256	03,08/12/92	17
REGP9257	10/12/92	04
REGP9258	15/12/92	02
REGP9259	17/12/92	01

* Relatórios dos Seminários Internos do Grupo de Pesquisa/ Equipe de Suporte.

1993

REGP9301	09/3/93	08
REGP9302	12/3/93	03
REGP9303	16/3/93	06
REGP9304	19/3/93	02
REGP9305	23/3/93	05
REGP9306	26/3/93	03
REGP9307	02/4/93	09
REGP9308	13/4/93	03
REGP9309	16/4/93	06
REGP9310	23/4/93	01
REGP9311	27/4/93	02
REGP9312	04/5/93	02
REGP9313	07/5/93	07
REGP9314	14/5/93	02
REGP9315	18/5/93	02
REGP9316	21/5/93	04
REGP9317	25/5/93	03
REGP9318	28/5/93	03
REGP9319	01/6/93	04
REGP9320	03/6/93	15
REGP9322	18/6/93	12
REGP9323	22/6/93	03
REGP9324	25/6/93	03
REGP9325	02/7/93	03
REGP9326	06/7/93	02
REGP9327	09/7/93	01

REGP9328	03,10/8/93	06
REGP9329	13/8/93	04
REGP9330	17/8/93	04
REGP9331	20/8/93	04
REGP9332	27/8/93	04
REGP9333	10/9/93	04
REGP9334	14/9/93	08
REGP9336	24/9/93	05
REGP9337	28/9/93	09
REGP9338	14/10/93	05
REGP9339	25/10/93	07
REGP9340	29/10/93	02
REGP9341	12/11/93	03
REGP9342	09/11/93	02
REGP9343	30/11/93	02
REGP9344	03,08/12/93	17

1994

REGP9401	01-10/3/94	02
REGP9402	17/3/94	01
REGP9403	24/3/94	01
REGP9404	07/4/94	01
REGP9405	14/4/94	01
REGP9406	28/4/94	01
REGP9407	05/5/94	01
REGP9408	12/5/94	01
REGP9409	26/5/94	01
REGP9410	09/6/94	01
REGP9411	23/6/94	01
REGP9412	21,28/7;02,05/8/94	01
REGP9413	16/8/94	01
REGP9414 ²	24/8/94	02
REGP9415 ²	30/8/94	01
REGP9416 ²	02/9/94	03
REGP9417 ¹	06/9/94	01
REGP9418 ¹	13/9/94	03
REGP9419 ¹	20/9/94	01
REGP9420	22/9/94	04
REGP9421 ¹	27/9/94	02
REGP9422 ²	30/9/94	05
REGP9423 ¹	04/10/94	02
REGP9424 ²	07/10/94	06
REGP9425	13/10/94	04
REGP9426 ¹	18/10/94	04

REGP9427 ²	21/10/94	03
REGP9428 ¹	25/10/94	05
REGP9429 ¹	08/11/94	08
REGP9430 ²	11/11/94	07
REGP9431	17/11/94	07
REGP9432 ¹	22,29/11/94	02
REGP9433	01/12/94	04
REGP9434 ¹	06/12/94	02

¹ Relatórios do Grupo 1 da Pesquisa

² Relatórios do Grupo 2 da Pesquisa

1995

REGP9501	03/3/95	02
REGP9502	14/3/95	03
REGP9503	21/3/95	04
REGP9504	23/3/95	01
REGP9505	28/3/95	03
REGP9506	04/4/95	02
REGP9507	18/4/95	05
REGP9508	25/4/95	08
REGP9509	02/5/95	03
REGP9510	09/5/95	11
REGP9511	16/5/95	05
REGP9512	30/5/95	02
REGP9513	06/6/95	04
REGP9514	13/6/95	04
REGP9515	27/6/95	02
REGP9516	04/7/95	04
REGP9517	06/7/95	03
REGP9518	11/7/95	04
REGP9519	01/8/95	03
REGP9520	05/8/95	05
REGP9521	08/8/95	02
REGP9522	22/8/95	02
REGP9523	04/9/95	02
REGP9524	12/9/95	01
REGP9525	19/9/95	01
REGP9535	26/9/95	05
REGP9526	10/10/95	02
REGP9527	17/10/95	07
REGP9528	24/10/95	03
REGP9536	31/10/95	02
REGP9529	07/11/95	07
REGP9530	21/11/95	06

REGP9531	28/11/95	02
REGP9532	12/12/95	05
REGP9533	26/12/95	02
REGP9534	28/12/95	03

RM - RELATÓRIOS DE SESSÕES DE AVALIAÇÃO METODOLÓGICA (entre representantes dos grupos de pesquisa)

RMGP9301	06/4/93	02
RMGP9302	06/4/93	04
RMGP9303	06/4/93	02
RMGP9304	11/5/93	03
RMGP9305	15/6/93	02

RS - RELATÓRIOS DE SEMINÁRIOS

RSGP9101 - Relatório do I Seminário do I Ciclo de Estudos para a Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora
08/7/91 10

RSGP9101 - Relatório do II Seminário do I Ciclo de Estudos para a Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora
08/11/91 11

RSGP9201 - Relatório do I Seminário da Pesquisa "A Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora"
03/7/92 34

RSGP9301 - Relatório da Sessão de Estudos Ampliada e da Sessão de Lançamento dos "Anais do II Seminário da Pesquisa "A Teorização da Prática Pedagógica"
03/9/93 25

RSGP9302 - Relatório do Seminário da Pesquisa "A Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora"
02/10/93 20

RO - REGISTROS DE OBSERVAÇÕES

ROGP9101	1991	06
ROAD9203	02/4/92	01

ROAD9204	23/4/92	03
RORC9205	1992	04
RORR9206	06/10/92	01
RORR9207	1992	10
ROCV9409	02/7/94	01
ROCV9412	08/11/94	02
RORR9415	25/10/94	03
ROAD9408	28/10/94	04
ROAD9411	11/11/94	03
ROFC9413	08/11/94	03
RONA9414	08/11/94	03
ROCV9515	25/4/95	03
RORC9510	1995	14
RORC9502	.../12/1995	15
RONA9519	09/05/95	06
ROIA9517	07/11/95	02
RORR9520	09/5/95	03
RORW9522	25/4/95	04

Rt - ROTEIROS DE OBSERVAÇÃO

RtG29201	E.M. G2	1992	02
RtGP9202	Equipe de Suporte	1992	10
RtGP9203	Equipe de Suporte	1992	03
RtPE9204	Pólo de Estudo	1992	04
RtG19205	E.M. G1	1992	01
RtG49206	E.M. G4	1992	06
RtG39207	E.M. G3	1992	07

RD - RELATÓRIOS/ DOCUMENTOS EXTRAORDINÁRIOS

- RDGP9201** - Relatório da reunião do Grupo de Suporte com diretores de escolas
Grupo de Pesquisa 06/3/92 02
- RDGP9202** - Relatório de reunião com os representantes das três pesquisas e do curso
de Pós-graduação (IFCH/UPF)
Grupo de Pesquisa 20/4/92 03
- RDGP9203** - Relatório da reunião com o Prof. Santos Olavo Misturini (Secretário
Municipal de Educação, de Passo Fundo)
Grupo de Pesquisa 07/5/92 02

RDGP9204 - Relatório do encontro com alunas do Curso de Pedagogia - nível III Grupo de Pesquisa	18/5/92	02
RDEB9205 - Relatório do trabalho realizado por Pe. Elli Benincá com alunas do Curso de Pedagogia a respeito do encontro com o Grupo de Suporte, em 18/5/92 Elli Benincá	1992	03
RDRR9206 - Relatório do encontro com os teólogos do ITEPA Rosane Rigo De Marco	02/6/92	03
RD9407 -Relatório do Seminário sobre Cotidiano Linha de Pesquisa Cultura e Religiosidade Popular	31/10;1º/11/94	13
RD9408 -Parecer da Vice-Reitoria de Pesquisa e Extensão (UPF) sobre o projeto "A Prática Pedagógica em escolas de formação de professores e em periferias urbanas" Vice-Reitoria de Pesquisa e Extensão - UPF	dez/94	01
RD9409 -Roteiro de apresentação da Pesquisa na Mostra de Iniciação Científica/UPF Nara Isar V. Menegatti (Bols. de In. Cient./CNPq)	1994	03
RDGP9410 - Ofício ao Secretário Municipal de Educação Equipe de Secretaria	28/3/94	01
RD9311 -Proposta de Sessão de Estudos sobre "O trabalho e a configuração dos grupos sociais" Linha de Pesquisa Cultura e Religiosidade Popular	31/7/93	01
RDG29412 - Plano Global Administrativo-pedagógico E. M. G2	1994	39
RD9213 -Ofício 214/92, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, dirigido ao Prof. Elli Benincá. FAPERGS	30/9/92	04
RD9014 -Relação dos estabelecimentos de ensino - 1990 - Zona Urbana/Zona Rural Secretaria M. de Educação/ Divisão de Informática	1990	05
RDGP9115 - Relação das escolas participantes do I Ciclo de Estudos Secretaria da Pesquisa	1991	06
RD9116 -Roteiro de investigação - Religiosidade, Saúde e Educação Popular no Processo de Urbanização Linha de Pesquisa Cultura e Religiosidade Popular	1991	04

- RD9217** - Lei nº 2.834, de 16 de dezembro de 1992. Assunto: Autoriza o poder executivo firmar convênio com a Fundação Universidade de Passo Fundo
Secretaria Municipal de Administração 16/12/92 04
- RD9318** - Texto: Testes padronizados: a educação municipal precisa de um termômetro
Antônio Kurtz Amantino (mimeo) ago/1993 03
- RD9319** - Texto em jornal: Escola Benoni Rosado: reflexões no momento de sua inauguração
Antônio Kurtz Amantino 21/9/93 02
- RD9320** - Texto em jornal: Sobre regimes especiais na Secretaria Municipal de Educação
Antônio Kurtz Amantino 25 a 27/12/93 01
- RDGP9321** - Ofício à Secretaria Municipal da Administração (contém em anexo, a cópia dos relatórios sobre as atividades da Equipe de Secretaria enviados mensalmente à Secretaria de Educação)
Equipe de Secretaria/Grupo de Pesquisa 13/10/93 13
- RD9322** - Sessão de estudos sobre Cotidiano - roteiro
Linha de Pesquisa Cultura e Religiosidade Popular 10/6/94 02
- RD9323** - Programação do III Fórum sobre Religiosidade, Cultura e Educação Popular
Linha de Pesquisa Cultura e Religiosidade Popular 23 e 24/10/91 02
- RD9224** - Carta do Prof. Nilton Bueno Fischer ao Prof. Elli Benincá
Nilton Bueno Fischer 16/12/92 02
- RD9425** - Of. SME/ 295 - 94 à FAPERGS. Assunto: Sobre o compromisso de participação no projeto de pesquisa "A prática pedagógica em escolas de formação e em periferias urbanas".
Secretaria da Pesquisa/ Secretaria de Educação 09/8/94 01
- RDGP9326** - Ofício ao Secretário Municipal de Educação, acusando-lhe o recebimento de verba da FNDE/MEC
Equipe de Secretaria 29/11/93 02
- RD9227** - Texto em jornal: Convênio com a UPF vai possibilitar pesquisa na área da educação
Jornal Diário da Manhã dez/1992 01
- RD9128** - Curso de Planejamento Educacional para Órgãos Municipais de Educação
Danilo Gandin (promoção UNDIME/RS e outros) 1991 60

- RDGP9229** - Ofício ao Secretário Municipal de Educação dando ciência dos valores repassados pela Linha de Pesquisa Cultura e Religiosidade Popular à pesquisa Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora
Equipe de Secretaria 02/7/92 02
- RDGP9230** - Ofício ao Sr. Osvaldo Gomes - Prefeito eleito
Equipe de Secretaria 11/12/92 01
- RDGP9131** - Texto em jornal: Divulgação do I Ciclo de Estudos (Jornal Diário da Manhã, a pedido)
Grupo de Suporte 25/6/91 01
- RDGP9332** - Texto em jornal: Divulgação do lançamento dos Anais do I Seminário da Pesquisa (Jornal Diário da Manhã, a pedido)
Grupo de Suporte 02/9/93 01
- RD9333** - Texto em jornal: Publicados Anais sobre Teorização da Prática Pedagógica
Jornal Diário da Manhã 09/9/93 01
- RD9334** - Of. nº 791/93 - SMA ao Sr. Reitor Elydo Alcides Guareschi. Assunto: Denúncia do Convênio de mútua colaboração entre Prefeitura e Universidade de Passo Fundo.
Secretaria M. de Administração/ Gabinete do Prefeito 30/6/93 01
- RD9135** - Ofício da Coordenação do III Fórum sobre Religiosidade, Saúde e Educação Popular no Processo de Urbanização ao Grupo de Pesquisa
Linha de Pesquisa Cultura e Religiosidade Popular 03/10/91 02
- RD9336** - Of. nº 937/93 do Gabinete da Presidência da Câmara Municipal de Vereadores aos professores-pesquisadores do projeto Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora. Assunto: votos de congratulações pelo trabalho na Pesquisa.
Câmara de Vereadores 22/10/93 03

St - SISTEMATIZAÇÕES PRODUZIDAS PELOS GRUPOS/ PROFESSORES DA PESQUISA

(Organizadas por ano de produção e de acordo com os dados de identificação, título, autor, nº de páginas)

1991

StEB9101	Positivismo	Elli Benincá	09
StEB9102	Metodologia da ação pedagógica	Elli Benincá	02
StGP9103	Memória	Grupo de Pesquisa	01
StGP9104	A compreensão da realidade	Grupo de Pesquisa	04

StCD9105	O Materialismo Histórico: uma interpretação do método dialético	Cláudio A. Dalbosco (coord.), E. Benincá, A. Dickel, I. Campigotto	22
StGP9106	A relação observador-observado é uma relação pedagógica	Grupo de Pesquisa	04

1992

StGP9201	Práxis Pedagógica	Grupo de Pesquisa	03
StAT9202	Subalternidade	Anabel Tessaro	03
StRR9203	Ser sujeito	Rosane Rigo De Marco	03
StRR9204	Ser sujeito (1ª versão)	Rosane Rigo De Marco	07
StFC9205	Quadro Referencial das Teorias Educativas	Flávia E. Caimi	01
StNA9206	Processo de Urbanização	Neusa Andreolla e Ivânia Campigotto	07
StFC9207	Função da Escola	Flávia Eloisa Caimi	03
StEB9208	Subalternidade	Elli Benincá	03
StFC9209	Em busca de um conceito de epistemologia	Flávia Eloisa Caimi	02
StGP9210	Relatório das investigações sobre a teorização da prática pedagógica	Grupo de Pesquisa	14
StCD9211	Fenomenologia	Cláudio A. Dalbosco	07
StCD9212	Estudo do texto "O que é Marxismo Ortodoxo"	Cláudio A. Dalbosco	41
StRR9213	Relação Pedag. do Prof. X Aluno X Ambiente (Resenha de "Eu e Tu", de M. Buber)	Rosane Rigo De Marco	04
StFC9214	Função da Escola	Flávia Eloisa Caimi	03
StGP9215	Reflexões sobre o Processo de Pesquisa e a Equipe de Suporte *	Grupo de Pesquisa	11
StPE9201	Observação e fundamentação teórica da prática pedagógica	Pólo de Estudos	04
StPE9202	O Pólo de Estudos e o processo de observação e de fundamentação teórica da prática pedagógica *	Pólo de Estudos	05
StG19201	Primeiras reflexões sobre a Teorização da Prática Pedagógica *	E.M. G1	06
StG29201	A Escola (...) e a Pesquisa "Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora" *	E. M. G2	05
StG49201	Pesquisa: ação e reflexão *	E.M. G4	03

* Textos que vieram a constituir os "Anais do II Seminário da Pesquisa Teorização da Prática Pedagógica", publicados em setembro de 1993.

1993

StGP9301	Proposta Pedagógica	Grupo de Pesquisa	20
StGP9302	Projeto Educativo e Ensino Religioso na Escola (publ. Rev. AEC, ano 22, nº 88)	Elli Benincá e Grupo de Pesquisa	
StGP9303 - In: REGP9339	Prática Pedagógica: a função da escola na periferia de Passo Fundo (Texto p/ o IV Fórum sobre Religiosidade, Saúde e Educação Popular) (duas versões)	Grupo de Pesquisa	07

1994

StGP9401	Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora (Texto-relatório de 1993)	Grupo de Pesquisa	20
StAD9402	O contexto e a relação pedagógica (Parte)	Adriana Dickel	14
StNA9403	Conclusão (Parte)	Neusa Andreolla	03
StFC9404	Escola tradicional X Periferia (Parte)	Flávia Eloisa Caimi	03
StRC9405	Limites da escola tradicional e a necessidade de uma escola específica para a periferia (Parte)	Rosane Colussi	05
StIC9406	O professor e a escola de periferia	Ivânia Campigotto	05
StGP9407	Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica (publ. Rev. Espaço Pedagógico - FAED/UPF, v. 1, nº 1. - adapt. do texto Projeto Educativo e Ensino Religioso na Escola)	Grupo de Pesquisa	20

1995

StGP9501	A prática pedagógica em escolas de formação de professores e em periferias urbanas	Grupo de Pesquisa	15
StMF9502	Limite para as crianças X repressão autoritarismo (observações extraídas dos relatórios das sessões de estudos de 1994)	Marilza Flores	02
StNA9503	Relações de poder na escola/Violência (observações e comentários extraídos dos relatórios das sessões de estudos de 1994)	Neusa Andreolla	04
StRR9504	Disciplina em escola de periferia (elaboração a partir da leitura dos relatórios das sessões de 1994)	Rosane Rigo De Marco	04
StIA9505	A relação entre a competência do professor e os interesses das crianças (versão 1) A relação professor e aluno na periferia (versão 2)	Ivone Araújo de Almeida	06

StIA9520	A relação professor e aluno na periferia (versão 3)	Ivone Araújo de Almeida	05
StRW9506	Características das crianças (elaboração a partir de relatórios das sessões de 1994 e 1995)	Rosane Werworn	04
StRW9519	Características das crianças (versão 1)	Rosane Werworn	02
StIZ9507	Interferências em sala de aula/ Perspectivas e interesses das crianças (Elaboração a partir dos relatórios das sessões de 1994)	Isabel Cristina Zambrzycki	06
StNC9508	Pesquisa, ação e conhecimento	Nara Cavalcanti	03
StFC9509	Prof.-pesquisador X prof. tradicional/ A formação em serviço e a formação acadêmica A ação pedagógica em periferias; a opção do professor em ser pesquisador (Retomada dos relatórios de 1994)	Flávia Eloisa Caimi	05
StCV9510	Escola de periferia/ Escola e mercado de trabalho/ Violência (questões relevantes para a continuidade da pesquisa) (A partir dos relatórios de 1994)	Claudia M ^a de Almeida Valiati	09
StCV9511	Contextualização (versão 1)	Claudia M ^a de Almeida Valiati	02
StCV9512	Contextualização(versão 2)	Claudia M ^a de Almeida Valiati	02
StNA9513	O exercício do poder na escola	Neusa Andreolla	05
StRR9514	A disciplina à luz das teorias	Rosane Rigo De Marco	09
StAD9515	Introdução	Adriana Dickel	05
StGP9516	A escola de periferia no olhar do professor-pesquisador (publ. Rev. Espaço Pedagógico - FAED/UPF, v. 2, nº 1)	Grupo de Pesquisa	19
StRR9517	A produção coletiva de textos (A partir dos relatórios de 1995)	Rosane Rigo De Marco	03

ANEXO 2

Quadro de Distribuição dos Documentos segundo o Tipo e o Ano de Produção.

DOCUMENTOS [@]	1991	1992	1993	1994	1995	Total
APONTAMENTOS (Ap)		01	02			03
DOCUMENTOS EM PREPARAÇÃO AO SEMINÁRIO (DS)			03			03
ENTREVISTAS (Et)					10*	10
GRAVAÇÃO DE REUNIÕES (Gv)					02	02
MEMÓRIAS (Mm)	76	70	31	15	14	206
PROJETOS DE PESQUISA (PP)		01	01	01		03
REGISTROS DE OBSERVAÇÕES (RO)	01	05		07	07	20
REGISTROS DO CICLO DE ESTUDOS (RCE)	245					245
RELATÓRIO DE ATIVIDADES (RA)	01	02				03
RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO METODOLÓGICA (RM)			05			05
RELATÓRIOS DE SEMINÁRIOS (RS)	02	01	02			05
RELATÓRIOS DE SESSÕES DE ESTUDOS DO GRUPO DE PESQUISA (REGP)	01	59	42	34	36	172
RELATÓRIOS DE SESSÕES DE ESTUDOS DOS DEMAIS GRs. DE PESQUISA (REG1, REG2, REG3, REG4, REPE)		37	09			46
RELATÓRIOS/ DOCUMENTOS EXTRAORDINÁRIOS (RD)	07	12	10	07		36
ROTEIROS DE OBSERVAÇÃO (Rt)		07				07
SISTEMATIZAÇÕES - PRODUÇÕES (St)	06	20	03	07	19	55
TOTAL DOCUMENTOS/ANO	339	215	108	71	88	821

[@] A sigla entre parênteses identifica o documento conforme o exposto no ANEXO 1.

* Oito dessas entrevistas foram realizadas no início de 1996.

Fonte: Secretaria da Pesquisa "A Prática Pedagógica em escolas de formação de professores e de periferias urbanas"; documentos pessoais.

SUMMARY

This work describes and analyses the history of a group of teachers from the public schools of Passo Fundo city, Rio Grande do Sul, constituted from the common experiences in outskirts schools, that, looking forward to joining practice and theoretical reflection, produces alternatives of intervention in the teaching business and constitutes a collective space of knowledge production. The objective and subjective conditions from which the group originated and the projects that mobilized its efforts are comprised. Those projects are linked to processes of permanent education and of research, whose subjects are teachers who have their own practice as an object of study and production. The inquiring description of this course allowed us to point to the particularities of a non-institutionalized group that needs to overcome tensions that contributes to its own dissolution. At the same time we point out the character of resistance that the group acquires while it permeates its work with values and practices leading to the possibilities of overcoming the expropriation that teaching is submitted to.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.89, p.72-75, maio 1994.
- APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 218 p.
- BENINCÁ, E. *A prática pedagógica de sala de aula*. Passo Fundo, [1984?]. 16p. (Mimeogr.).
- BLOCH, M. *Introdução à história*. 6.ed. Portugal: Europa-América, [s.d.]. 175p.
- BRANDÃO, Z. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.40, p.54-57, fev. 1982.
- CADERNOS UPF. Pós-graduação não formal: uma tentativa de vislumbrar a Educação sob o prisma da prática educativa. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, ano 3, n.9, out. 1983. 27 p.
- CALDEIRA, A. M. S. A prática cotidiana de uma professora e o processo de apropriação e construção de seu saber. In: ENDIPE, 7, 1994, Goiânia. (Mimeogr.).
- CAMPOS, M. M. M. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.49, p.63-66, maio 1984.
- CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1982.
- COELHO, I. M. A universidade e a realidade social: especificidade da prática nos cursos de graduação. In: *Seminários Regionais sobre Estágio Curricular* - documento síntese. Brasília: MEC-SESU, mar. 1987. p. 03-13.
- COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995. 280p.
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1989. 136p.

- ENGUIITA, M. F. *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Ediciones Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 1993. 182p.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991. p.93-124.
- ESTEVE, J. M., FRANCO, S., VERA, J. *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Educación Pública, 1995. 297p.
- EZPELETA, J., ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 93p.
- FAZENDA, I. (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992. p.75-84: A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica.
- FEIL, I. S. Um treinamento... ou um caminho rumo a uma verdadeira educação? *Cadernos CEDES*, Campinas, n.14, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 220p.
- FREITAS, H. C. L. de. *O trabalho como princípio articulador da teoria-prática: uma análise da prática de ensino e estágios supervisionados na habilitação magistério do curso de Pedagogia da FE-UNICAMP*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1983. 358p. (Tese, Doutorado em Educação).
- FUSARI, J. C. Tendências históricas do treinamento em educação. *Série Idéias - FDE*, n.3, 1992.
- GERALDI, C. M. G. *A produção do ensino e pesquisa na educação - estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia - FE/UNICAMP*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1993. 2v. (Tese, Doutorado em Educação).
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.93-114.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p.63-78.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 341p.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 124p.

- HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. 4.ed. Barcelona: Ediciones Península, 1994. 424p.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p.31-61.
- HURTADO, C. N. *Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1993. 201p.
- KOSÍK, K. *Dialética do concreto*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 230p.
- KRAMER, S. Melhoria da qualidade de ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista de Estudos Pedagógicos Avançados*. Brasília, v.70, n.165, p.189-207, maio/ago. 1989.
- LAPASSADE, G. *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. 320p.
- LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991. 216p.
- LEFEBVRE, H. *Lógica formal, lógica dialética*. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. 301p.
- LIBÂNEO, C. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- LOVISOLO, H. *Educação popular: maioria e conciliação*. Salvador: UFBA/ Empresa Gráfica da Bahia, 1990. 298 p.
- LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990. p.93-108: Filosofia do cotidiano escolar: por um diagnóstico do senso comum.
- LÜDKE, M. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. *Revista ANDE*, São Paulo, ano 12, n.19, p.31-37, 1993.
- LUKÁCS, G. *História e consciência de classe: estudos de dialética marxista*. 2.ed. Rio de Janeiro: Elfos Editora, 1981. 378p.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p.218-226: Método da economia política.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1975. p.157-172: O trabalho alienado.
- MARX, K. *O Capital; crítica da economia política*. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. 5v. (Os Economistas).
- MATTOS, C. L. G. de. Análise da prática pedagógica; etnografia crítica de sala de aula; o professor-pesquisador e o pesquisador profissional em colaboração. *Educação e Sociedade*. Campinas, n.51, p.299-311, 1995.

- MAZZOTTI, M. A. *O livro didático como categoria de investigação da realidade escolar*. São Carlos: Faculdade de Educação da UFSCar, 1986. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- MELO, A. A. S. de. Mudanças nas propostas educacionais no estado estrito senso. In: NEVES, L. M. W. (Coord.). *Política Educacional nos anos 90: determinantes e propostas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995. p.47-74.
- MENEGHELLO, R. Partidos e tendências de comportamento: o cenário político em 1994. In: DAGNINO, E. *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.151-172.
- NEVES, L. M. W. (Coord.). *Política Educacional nos anos 90: determinantes e propostas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995. 181p.
- NEVES, L. M. W. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais nos anos 90 - período Collor. In: *Política Educacional nos anos 90: determinantes e propostas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995a. p.13-46.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a. p.15-33: Formação de professores e formação.
- NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991. p.9-32: O passado e o presente dos professores.
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992b. p.11-30: Os professores e as histórias da sua vida.
- PERRENOUD, P. *Prática pedagógica, profissão docente e formação; perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993. 212 p.
- POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A.(Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.35-50.
- ROCKWELL, E. Como observar a reprodução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.1, p. 65-78, 1990.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991. p.61-92.
- SANTOS, J. V. T. dos. A construção da viagem inversa: ensaio sobre a investigação nas ciências sociais. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v.3, n.3, p.55-88, jan.-jul. 1991.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 24.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991a. 103p.

- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.77-91.
- SILVA, L. L. M. da. *Mudar o ensino de Língua Portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1994. 398p. (Tese, Doutorado em Educação).
- SOARES, M. B. *Linguagem e escola: perspectivas sociolingüísticas*. 7.ed. São Paulo: Ática, 1989.
- WOODS, P. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991. p.125-153.
- WOODS, P. *La escuela por dentro; la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1995. 220p.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993. 132p.
- ZEICHNER, K. M. Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor; tendencias actuales en Estados Unidos. In: VILLA, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988. p.110-127.
- ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.115-138.