

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E ATIVIDADE
FORMATIVA: UMA PROPOSTA PARA EDUCADORES**

Autor: Marlene Seica Goldenstein

Orientador: Prof. Dr. Newton A. Paciulli Bryan

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de doutorado apresentada a Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Campinas
2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

Goldenstein, Marlene Seica. G566p Produção de conhecimento e atividade formativa : uma proposta para educadores / Marlene Seica Goldenstein. – Campinas, SP: [s.n.], 2009. Orientador : Newton Antônio Paciulli Bryan. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Pesquisa – Ação. 2. Pesquisa participante. 3. Metodologia. 4. Educadores – Formação. I. Bryan Newton, Antônio Paciulli. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 09-196/BFE
--

Título em inglês : Knowledge production and formative activity : a proposal for educators

Keywords : Research – Action ; Participatory research ; Methodology ; Educators formation

Área de concentração : Administração e Sistemas Educacionais

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Newton Antônio Paciulli Bryan (Orientador)

Prof. Dr. Manuel Oriosvaldo de Moura

Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto.

Prof^a. Dr^a. Elaine Araújo Sampaio

Prof^a. Dr^a. Roseli Aparecida Cação Fontana

Data da defesa: 18/02/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : msgold@uol.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Produção de conhecimento e atividade formativa: uma proposta para educadores

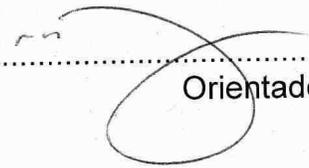
Autor: Marlene Seica Goldenstein

Orientador: Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por **Marlene Seica Goldenstein** e aprovada pela Comissão Julgadora.

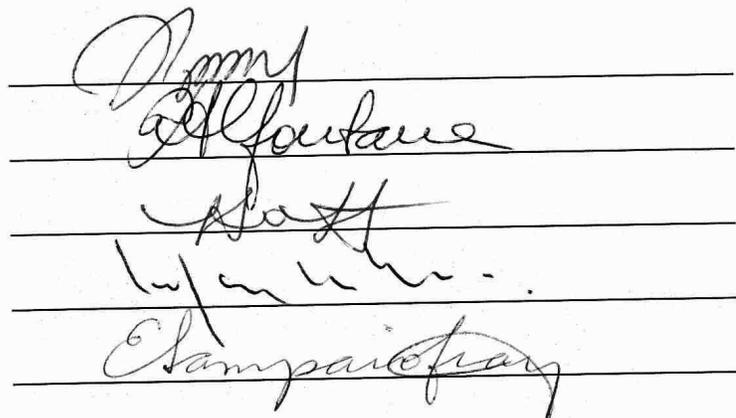
Data: **19 fevereiro 2009**

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2009

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os educadores que participaram desse artesanato intelectual e ajudaram a moldar essa peça ainda inacabada:

ao Professor Newton Bryan pela vasta cultura que compartilha com seus alunos e por me incentivar na interdisciplinaridade;

aos educadores da escola pública e do movimento sindical que me fizeram estudar sempre e, de formas tão diferentes, encheram minha vida com suas histórias, seus textos, sua sabedoria;

aos educadores dos primeiros anos do Dieese, Ana Claudia Cardoso, Andrea Muchão, Clemente Ganz Lucio, Fausto Augusto Jr, Henrique Jager, Nelson Karam, Maria Valeria Monteiro Leite, SuzannaSochaczewski pela alegria de aprender num trabalho aberto a crítica, a outras linguagens e a reinvenção da nossa utopia;

aos amigos educadores Eneida Shiroma, Margarida Andrade, Elaine Araujo, Odete Seabra, Adriana Momma, Adriana Seabra, Sueli Palmen, Maria Rosa Doria, Margareth Jesumary, Eder Loiola, Vera Oliveira, Rogerio Giannini, Larissa Aquino e Lorena Hernandez, pela escuta, ensinamentos, críticas, releituras, pelos livros raros e socorro a qualquer hora;

ao João e Helio Goldenstein, companheiros de um artesanato sem fim.

SUMÁRIO

Resumo	ix
Abstract	xi
INTRODUÇÃO	01
CAPITULO1 – PESQUISA ATIVA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES	
1.1. Pesquisa, conhecimento e ação	13
1.2. Origens da pesquisa-ação	18
1.2.1. Kurt Lewin e a pesquisa-ação	19
1.2.1.1. Pesquisa-ação educativa ou colaborativa	22
1.2.2. Pesquisa-ação participante na década de 1970	25
1.2.2.1. Causa popular, ciência popular	29
1.3. Pesquisa e atividade formativa	33
1.3.1. Pesquisa e formação – o pesquisador Mamak	34
1.3.2. Pesquisa e formação – o grupo de militantes	38
1.3.3. Pesquisa e formação – o grupo de mulheres	40
CAPITULO 2 – CONHECIMENTO E CONCEPÇÃO FORMATIVA	
2.1. Fundamentos do projeto formativo	47
2.1.1 Vygotsky e a atividade formativa	48
2.1.2. Conhecimento e práxis	50
2.1.3. Prática social e atividade	52
2.1.4. Linguagem e atividade cognitiva	55
2.2. Enquete operária como atividade formativa	60
2.3. Conhecimento e atividade : professores de escolas em zona rural	63

2.3.1. Partir da prática	64
2.3.2. A pesquisa como atividade formativa	65
2.4. Uma proposta de ação pedagógica em classe multisseriada	69
2.5. Conhecimento e atividade formativa: orientadores pedagógicos	74
2.5.1. A intenção e a ação	77
CAPÍTULO 3 - UM PROJETO FORMATIVO PARA EDUCADORES	
3.1. Conhecimento e atividade formativa: curso para gestores	83
3.2. Apresentando a proposta	85
3.2.1. Atividade formativa na primeira unidade do curso	86
3.2.2. O trabalho do diretor da escola	87
3.3.3. A escola pública: alunos e professores	92
3.4. A sociedade, a escola e o trabalho do diretor	94
3.5 Analisando os resultados da atividade formativa	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	
Anexo 1 - Ação pedagógica em classe multisseriada – 1986	119
Anexo 2 – Pesquisa com OP de Campinas – 1992	137

RESUMO

Produção de conhecimento e atividade formativa: um projeto para educadores

Este trabalho trata do desenvolvimento de um projeto formativo que envolve os educadores participantes na produção do conhecimento social que interessa a sua atuação na realidade cotidiana. O projeto formativo tem origem numa vertente da pesquisa-ação participativa da década de 1970 e se fundamenta na concepção marxista de conhecimento e de desenvolvimento cognitivo. Analisamos três experiências que articulam produção de conhecimento e aprendizagem com a participação ativa de professores de escolas em zona rural; de coordenadores pedagógicos e de gestores da rede pública paulista. O trabalho pretende contribuir para novas práticas formativas de ensinantes e aprendentes dentro e fora da escola.

ABSTRACT

Knowledge production and formative activity: a project for educators

This work deals with the development of a formative proposal involving educators on the production of a social knowledge relevant to their everyday activities. The formative proposal has its origins in the *participatory action-research* conducted during the nineteen seventies and is rooted in Vygostky's Marxist concept of knowledge and cognitive development. Instances of three different experiences are presented in which knowledge production is articulated through learning experiences: rural area school teachers, pedagogical coordinators from urban schools, and administrators from S. Paulo's public school system. The aim with this work is to contribute to the formation of new practices suitable for both instructors (lecturers) and learners inside and outside the classroom.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se apresenta como um estudo metodológico aplicado a formação de educadores. Um trabalho em que a análise das nossas experiências formativas traz a possibilidade de elaboração de uma metodologia de atuação, ou seja, de um projeto formativo para educadores.

O projeto formativo, neste estudo, se desenvolve a partir da nossa opção em trabalhar com a vertente marxista da *pesquisa-ação participante dos anos 1970*, procurando dar conta de uma inquietação teórico-prática sobre o conhecimento produzido e a transformação da realidade.

A pesquisa ativa, naquela década, surgiu do posicionamento crítico de intelectuais e cientistas sociais diante da produção do conhecimento numa sociedade de classes, ou seja, diante das discussões em torno do papel do intelectual e da relação teoria e prática, conhecimento e ação.

Pesquisa-ação participante na vertente marxista é produção de conhecimento da perspectiva das classes subalternas e envolve a participação de grupos atuantes na realidade social que precisam do conhecimento para transformá-la. Assim, a produção de conhecimento envolve pesquisadores e grupos sociais num projeto político de conhecimento e ação. (Molano, 1977; Vio Grossi, 1981; Bonilla e Borda, 1972 e outros)

Escolhemos trabalhar nessa perspectiva com os grupos sociais subalternos que precisam do conhecimento socialmente elaborado para realizar seus projetos políticos e estiveram impedidos por sua condição de classe. A produção do conhecimento-ação realiza distintos projetos societários porque *“o conhecimento não depende apenas da realidade a ser conhecida, depende também de quem é o homem que conhece”* (Schaff, 1964).

A questão do conhecimento inseparável da ação transformadora se torna parte do nosso trabalho e o artesanato intelectual uma escolha de ofício,

proporcionada pela leitura de *Imaginação Sociológica* de Wright Mills (1978) que nos incentiva a fazer da nossa experiência um artesanato intelectual, usando a imaginação sociológica aberta ao imprevisto, ao inusitado, ao novo.

Partindo das narrativas de nossas experiências, pretendemos estudar, nessa tese, uma forma de produção de conhecimento-ação mediada, que resulta em um processo formativo de todos os participantes. Reunindo os fundamentos, os procedimentos, com o sentido político desse processo de conhecimento, temos o que chamamos de projeto formativo.

Conhecimento e ação

A vertente marxista da pesquisa-ação participante surge das mobilizações de fins da década de 1960. Um tempo que ficou conhecido como da contestação, das mobilizações populares, de luta pela independência colonial e também como uma década fértil para a produção intelectual, teórico-crítica nas ciências humanas. O desejo de transformação e a produção crítica daquele período possibilitaram o surgimento de propostas pedagógicas voltadas para os grupos sociais subalternos e, ao mesmo tempo, a organização de inúmeros grupos de educação popular e movimentos de alfabetização de adultos que colocaram em prática essas propostas.

As transformações sociais, políticas, econômicas e culturais desse período colocaram a produção científica e o papel do intelectual, tanto nos meios acadêmicos quanto nas classes sociais subordinadas, como uma questão de poder. A superação da prática positivista de pesquisa, que é objeto da crítica, supõe uma luta para rever as estruturas de dominação no ato de pesquisar e na utilização dos resultados obtidos, no processo e no produto do trabalho científico, como diz Campos (1982).

Se entendermos a procura de uma outra prática de pesquisa como parte desse processo mais geral de questionamento das estruturas de dominação também na esfera das relações interpessoais e na vida cotidiana, torna-se compreensível o contexto no qual vêm se desenvolvendo as tentativas de levar a participação popular até o campo da atividade intelectual. A pesquisa concebida segundo essa tradição supõe, portanto, uma ligação entre a atividade científica e a ação política. Ela

aparece como um dos instrumentos possíveis de serem utilizados por grupos mobilizados, com o fim de conhecer melhor a realidade na qual vivem e trabalham, ampliar seu esforço de organização, avaliar o que já foi conseguido, obter elementos para planejar sua ação futura, em suma, como instrumento de conhecimento crítico e, quando tal, como instrumento de mudança da realidade. (Campos, 1982,pp149,151)

A busca por uma metodologia crítica dos paradigmas tradicionais nas ciências sociais e humanas foi retomada de uma forma particular a partir de fins da década de 1960. Touraine, a partir de 1968, define os “movimentos sociais” como objeto de estudo da sociologia, elabora o método de intervenção sociológica e a teoria da ação.¹Na América Latina a iniciativa foi dos intelectuais colombianos que desenvolveram a investigação-ação participativa e, nos demais países, foram os grupos que atuavam com a educação de adultos que divulgaram seus trabalhos metodológicos como a pesquisa-ação participativa, a pesquisa participante ou a pesquisa militante².

Nesse contexto, a pesquisa social voltou-se para a análise de classe, inspirada em escritos de Marx, com as contribuições de pesquisadores marxistas,

¹ A tese de Touraine é de que as sociedades estão aptas a construir-se, a mudarem se criarem conhecimentos de si próprias e investirem parte de sua produtividade na criação da imagem de sua história e do seu porvir controlando os seus destinos. O objetivo final do movimento social é o controle da historicidade, entendida como a produção da sociedade pelos atores. O movimento social pode ser definido com a conduta coletiva organizada de um ator de classe que luta contra o seu adversário de classe pela direção social da historicidade numa coletividade concreta. Este é o papel do sociólogo, elucidar os sistemas de ação históricos e os conflitos e relações sociais que os engendram. Touraine elabora uma “teoria da ação histórica”, onde concede cada vez mais um lugar fundamental ao ator. Acreditava que o sentido da ação não está estruturado pelas regras do sistema, nem pode ser reduzido às manifestações das intenções do ator. Se o indivíduo se torna ator social, é porque procura sua identidade como ator coletivo baseando-se no reconhecimento das relações e situações históricas e procurando a libertação da alienação econômica, política, social. (Guerra,2002)

² Entre os autores colombianos estão Fals Borda(1979), Bonilla (1972), Molano(1977) e Parra(1982). Na década de 1970 o Conselho Internacional de Educação de Adultos – ICAE, publica a revista *Convergence* (1975) e promove os encontros internacionais nessa linha metodológica. No Brasil, Brandão (1981 e 1984) e Thiollent (1981 e 2006) se encarregam de refletir sobre a questão e organizar as publicações nacionais e internacionais da década de 1980.

como lembra Thiollent (1981). Um exemplo é a enquete operária socialista de 1880 ou enquete operária de Marx, como ficou conhecida, que foi retomada em 1965, na Itália, por Lanzardoe Panzieri (1981). A enquete é considerada como uma forma de pesquisa-ação por Thiollent, por que nela se delinea uma concepção de pesquisa-ação sociopolítica, *“relevante tanto para a análise científica da situação da classe operária quanto para a orientação de uma prática de classe no campo sindical e ou político”* (Thiollent 1981,p.28).

Discutindo os instrumentos de pesquisa como o questionário, Thiollent procura mostrar que cada tipo de pesquisa tem seus pressupostos teóricos e práticos. Os pressupostos teóricos de um tipo de *“questionário convencional são, muitas vezes associados à representação atomista e na ideologia de quem formula ou encomenda o questionário”*(Thiollent 1981,p.29). Os pressupostos práticos, neste caso, estão no exercício de poder, na manipulação ou comercialização, diz o autor. Na enquete, o pressuposto teórico esta na teoria marxista da luta de classes e o prático se liga às necessidades do movimento político. Há dois modos de pesquisa social que partem de perspectivas opostas e constituem duas formas de aproximação com a realidade a ser conhecida (Thiollent, 1981).

Thiollent aponta as dificuldades de equilibrar entre o científico e o político nesse tipo de pesquisa, onde se corre o risco de cair no uso da pesquisa como propaganda. Para os propósitos do nosso trabalho, a enquete operária de Marx será discutida e interpretada como uma atividade formativa que nos possibilita compreender a simultaneidade da produção de conhecimento e da aprendizagem dos que participam da pesquisa.

A intenção política envolvida na atuação do pesquisador em projetos de pesquisa que reúnem produção de conhecimento e luta pela transformação da realidade, recoloca a questão da neutralidade e da verdade na ciência.

A questão de saber se o pensamento humano pode atingir uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas uma questão prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade, a precisão, o poder de seu pensamento. A controvérsia sobre a realidade ou não realidade do

pensamento, isolada da práxis, é uma questão puramente escolástica. (Marx, 1965)

O conhecimento depende da forma de percepção humana, dos saberes, leituras, vivências que possui o homem no momento que conhece. Ou seja, o conhecimento é socialmente produzido por sujeitos socialmente determinados (Schaff, 1964). Nesse sentido, o conhecimento é uma atividade permanente por que os homens mudam fazendo história, mesmo que não saibam, e mudam também as possibilidades de interpretação de sua significação histórica. (Thiollent, 1981)

O compromisso com os grupos participantes envolve assumir uma concepção de ciência histórica, onde a objetividade do conhecimento está no compromisso e incorporado a análise. Não é a crença na neutralidade do investigador que garante o valor científico do trabalho, mas o reconhecimento de seu papel ativo no processo de conhecimento. (Schaff, 1978).

Fomos lidando com essas questões na prática, trabalhando com grupos de profissionais que atuavam junto com a população. Realizamos alguns estudos com essa metodologia onde o resultado aparecia no processo de pesquisa que reunia o grupo em torno do objeto social de conhecimento. As formas de indagação da realidade, a busca sistemática por respostas, a narrativa da experiência como registro que incorpora a análise, produzia um conhecimento e evidenciava as mudanças.

Nossas experiências com essa abordagem metodológica começaram em 1978 quando realizamos uma pesquisa-ação participante na região metropolitana de São Paulo com um grupo de militantes sindicais e dos movimentos populares. De 1979 a 1987 trabalhamos com a pesquisa participante para estudar a exclusão da escola fundamental do ponto de vista dos excluídos, produzindo conhecimento com a participação de grupos de mulheres, depois com um grupo de pais e por fim, com um grupo de jovens. Em meados de 1984 começamos a utilizar a mesma metodologia para conhecer a realidade particular das escolas públicas em zona rural do estado de

São Paulo³. Em 1992 na formação de coordenadores pedagógicos da rede municipal de Campinas, iniciamos um processo em que a formação desses educadores acontecia a partir da produção de conhecimentos sobre si mesmos e sobre a realidade em que atuavam, insatisfeitos que estavam com os resultados de suas práticas na escola pública. Analisaremos essas experiências por permitirem abordar a prática de uma teoria que toma formas diferentes com a participação de cada grupo.

A formação de profissionais e ativistas, no início, e de educadores da escola pública a partir de 1984, transformaram nossa perspectiva e passamos a atuar com a pesquisa-ação participante como metodologia formativa. Trabalhando com a pesquisa ativa fomos criando diferentes itinerários de produção de conhecimento junto com os participantes que faziam do seu trabalho a possibilidade de realizar a sua utopia.

Conhecimento e formação

Uma metodologia formativa não é neutra, envolve escolhas, procedimentos e intencionalidade política que permitem explorar diferentes possibilidades de relação mediada entre sujeito e objeto social de conhecimento. No nosso caso, um projeto formativo é uma determinada forma de apropriação da teoria a partir das atividades intencionalmente propostas para os participantes de um processo de conhecimento que parte da prática do sujeito.

O projeto formativo, nesse estudo, tem como pressuposto a concepção marxista do conhecimento, presente na pesquisa social e na concepção de aprendizagem histórico-cultural de Vygotsky (1994,1998): o conhecimento é uma atividade prática, sensível e concreta. O caráter ativo do sujeito-que-conhece

³ a pesquisa-ação na escola, tem várias versões e são diferentes daquela que utilizamos na nossa atuação na escola. Pesquisadores como Elliott (1993) e Stenhouse (1996) criaram a pesquisa-ação educativa, na Inglaterra de 1968, com base nos trabalhos de Lewin que também influenciou pesquisadores brasileiros que utilizam a pesquisa-ação colaborativa na formação docente, desde a década de 1990. Kurt Lewin criou a expressão pesquisa-ação para identificar sua linha de pesquisa experimental.

determina que o conhecimento equivale a uma atividade. Esta atividade é exercida por indivíduos humanos considerados como o “conjunto de suas relações sociais”. (Schaff, 1978)

Assim reunimos as contribuições de Marx e Vygotsky para elaborar uma proposta de conhecimento formativo de todos que se encontram na atividade. Os teóricos da aprendizagem histórico-cultural, Vygotsky, Leontiev e Luria, partem da concepção materialista histórica de homem, sociedade e portanto da atividade humana de Marx, para elaborarem sua teoria da formação social da mente. Nessa perspectiva materialista histórica o homem é tratado em seu vir a ser, “*formando-se por meio do conhecimento e conhecendo-se na sua formação.*” (Lefebvre, 1979 p.99).

Sabemos que até Vygotsky, *a repetição e o condicionamento* explicavam a diferença das funções psicológicas humanas. A contribuição de Vygotsky e colaboradores foi mostrar que as funções psicológicas humanas diferem dos processos psicológicos de outros animais porque são *culturalmente mediadas, historicamente desenvolvidas e surgem da atividade prática* (Cole, 2002).

Vygotsky cria a ciência comportamental unificada a partir da história da sociedade. Afirma que as mudanças históricas produzem mudanças na natureza do homem: no comportamento, no pensamento, na consciência e apresenta a hominização como processo de mudança essencial na organização física do homem, que termina com o advento da história social da humanidade. O sistema de atividade que faz aparecer o homem como uma espécie nova caracteriza-se pela mediação de instrumentos psicológicos que vão tornar possíveis as funções psicológicas superiores (Vygotsky 1983, 1994; Leontiev, 1981; Wertsch, 1985). Dizendo de outra forma, as novas gerações nascem e não se relacionam com o mundo diretamente, mas através da mediação da cultura. A produção e aquisição do conhecimento é um processo em que a interação do sujeito que conhece com o objeto de conhecimento não é direta, é mediada.

Marx já propunha uma relação cognitiva em que o sujeito e o objeto mantêm uma existência real e atuam um sobre o outro. Essa interação se dá na prática social do sujeito que apreende objeto na e pela atividade.

A prática social é o elemento da subjetividade do conhecimento e a linguagem é uma das criações da prática social do homem (Schaff,1978; Vygotsky,1994). Como o homem é produto e produtor da cultura, a linguagem é uma das criações humanas mais importantes uma vez que a maneira como o homem percebe o mundo está ligada à linguagem e aos conceitos que recebe transmitidos pela educação e, nesse sentido, interferem na produção do conhecimento.

Segundo Lefebvre (1978), Marx considera que o problema especulativo do conhecimento deve ser rejeitado como um falso problema. A demonstração teórica desligada da atividade social e da verificação prática não têm nenhum valor. A essência do ser humano é social e a essência da sociedade é *práxis*. Pode-se dizer que a noção de *práxis* pressupõe a reabilitação do sensível e a restituição do prático-sensível. O sensível é o fundamento de todo o conhecimento, porque é o fundamento do ser. O sensível é também significação, obra. Para Lefebvre o prático-sensível nos conduz à noção de *práxis* e esta descortina a riqueza do sensível. O homem também é objeto sensível, e é assim que ele entra nas relações sociais, que o revelam como “sujeito”. (Lefebvre, 1978)

As nossas experiências formativas com grupos sociais, dentro e fora da escola, constituem a prática dessa teoria que define uma forma de atuação e as escolhas feitas na realização das atividades com diferentes grupos. Cada experiência coloca em interação o sujeito-que-conhece, o objeto social de conhecimento e a mediação. Essa tríade em movimento constitui nosso objeto de estudo.

O objetivo dessa tese é estudar os fundamentos de um projeto formativo histórico-cultural analisando três experiências de produção de conhecimento e aprendizagem, realizadas com educadores da escola pública.

O critério de escolha das experiências privilegiou diferentes grupos de educadores participantes e os distintos períodos em que aconteceram as atividades. Elas representam contextos de atuação diferentes e o tempo histórico da transformação da nossa própria formação. Assim, analisaremos as atividades desenvolvidas com a participação de professores de escolas em zona rural, em 1986; com coordenadores pedagógicos de uma rede municipal, em 1992 e com

gestores da rede pública paulista, em 2006.

A narração do processo formativo procura mostrar os resultados através do itinerário formativo criado para cada experiência. Portanto, analisamos essas experiências enquanto proposta formativa e seus significados para a formação. As concepções se expressam na forma de pensar, de elaborar o problema, de olhar para a escola e para a prática dos educadores onde procuramos as relações que movem o processo.

Estudamos uma possibilidade formativa para educadores que tem origem na pesquisa ativa que consideramos uma proposta formativa de conhecimento-ação. Assim pretendemos responder: como um projeto formativo contribui para desvendar os processos que favorecem a transformação das práticas educativas dentro e fora da escola ?

A narrativa como metodologia

Propomos a narrativa das atividades que desenvolvemos na escola pública de 1984 a 2006, através da proposta formativa que envolve concepções sobre a formação e sobre os procedimentos, considerando que são questões também colocadas pelas pesquisas sobre formação docente.

Assumo a narração das experiências formativas, apresentadas nessa tese, para abordar as questões da prática de uma teoria materialista histórica, que é uma concepção de mundo. As atividades narradas nos permitirão compreender como as contribuições teóricas determinam as escolhas e a forma de atuação nas atividades.

A metodologia adequada a esse trabalho se baseia na narrativa concebida pelo Programa Memória Docente.⁴ Abordamos os principais pontos da concepção de narrativa desse Programa, destacando o sentido do registro e da sistematização das experiências formativas, como documentação que pode possibilitar o conhecimento e

⁴ Os fundamentos da metodologia baseada na investigação narrativa podem ser encontrados nos trabalhos do programa *Memória docente e documentação pedagógica* coordenado pelo Laboratório de Políticas Públicas de Buenos Aires.

a transformação da prática-teórica e servir para divulgar as descobertas para outros educadores.

A narrativa é uma forma de sistematizar a experiência, relatar um acontecido, dar voz ao narrador que faz escolhas, indaga, interpreta, analisa o processo individual e coletivo. Desta forma, a narrativa é parte da investigação e contribui para a análise do processo formativo em que a mediação, a produção de conhecimento e a atuação na realidade, compõem uma totalidade.

As narrativas são reconhecidas como expressão da consciência prática dos sujeitos sociais, por meio das quais constroem e reconstroem a temporalidade dos eventos, articulam sua experiência e conferem orientação à realidade segundo certo sentido subjetivo. Os “relatos são reconstruções dinâmicas das experiências nas quais os atores sociais dão significado ao sucedido e vivido”. Assim, as narrativas estruturam a realidade da experiência social como uma linguagem prática e permitem a compreensão do que é significativo que sustenta as avaliações e ações dos atores em sua prática social. (Suarez, Dalva e Man, 2005)

No *projeto memória docente* a narrativa se define como uma forma específica de investigação em educação que reclama sua legitimidade ao mesmo tempo em que questiona a autoridade de consensos epistemológicos tradicionais de pesquisa. Assim, “relatar histórias em que os atores educacionais se encontram envolvidos em suas ações e interpretar tais práticas à luz dos relatos que narram se erige assim numa perspectiva peculiar de investigação educativa que disputa legitimidade com o naturalismo, objetivismo e funcionalismo que estruturam e definem a ortodoxia epistemológica, teórica e metodológica para construir conhecimentos válidos em educação”.(Suarez, 2005 p.11)

A opção por uma metodologia participativa é política por que pensamos e propiciamos a participação de educadores na elaboração e discussão do conhecimento das práticas escolares, possibilitando criação e colaboração em torno de experiências coletivas que visam a transformação. Mais do que isso, a opção por um projeto político de formação valoriza e legitima as leituras que os educadores fazem da escola por que cabe a eles definir o sentido da transformação. Desta

forma nos distanciamos da pesquisa tradicional, que pressupõe a autoridade do pesquisador na definição externa de conhecimentos e ações necessárias à vida escolar.

Pretendemos contribuir, com esse trabalho, para novas práticas formativas de ensinantes e aprendentes, dentro e fora da escola, e difundir novas possibilidades de indagar, narrar, interpretar a realidade em que atuamos como pesquisadores e educadores.

Esta tese está estruturada em 3 capítulos:

No primeiro faremos um exame da pesquisa ativa ou da teoria da ação, procurando situar a pesquisa ação e a pesquisa-ação participante (PAP) que surgem em contextos históricos diferentes e por motivos diferentes pretendem provocar transformações. Localizamos nossa opção pela PAP e tratamos da dimensão política da produção coletiva do conhecimento.

No segundo capítulo apresentamos os fundamentos de uma concepção formativa com as contribuições da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano e tratamos a *enquete operária* de Marx como uma pesquisa-ação militante e como atividade formativa. Interpretamos a enquete como atividade que nos possibilita integrar à produção de conhecimento, uma concepção de aprendizagem para a formação dos educadores. Feito isso, narramos e analisamos, da perspectiva do formador, duas de nossas experiências na formação de educadores da rede pública do estado de São Paulo. Cada experiência formativa representa diferentes possibilidades de integrar na atividade a produção e a obtenção de conhecimento. A concepção formativa é dialética, materialista-histórica e se fundamenta nas contribuições de Marx, Vygotsky e seus intérpretes.

No terceiro capítulo, analisaremos uma proposta formativa de formação de gestores da rede pública estadual, na qual a concepção formativa se realiza no itinerário da primeira unidade do curso e é parte do objeto de estudo uma vez que o conhecimento sobre o tema se obtêm e se pratica através de uma concepção de aprendizagem. A atividade formativa é organizada segundo um itinerário que pensa

quem é o sujeito do conhecimento e com que intencionalidade atuar em cada momento do processo para atuar na mediação entre as necessidades e motivos dos sujeitos e o conhecimento socialmente acumulado.

CAPÍTULO 1:

PESQUISA ATIVA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Na primeira parte deste capítulo, procuramos situar brevemente, no quadro das pesquisas sociais consideradas ativas ou de intervenção, a pesquisa-ação e a pesquisa-ação participante. A distinção serve para justificar nossa opção pela metodologia participante, por ter uma dimensão política formativa e mobilizar grupos de aprendentes e ensinantes a participarem do processo de produção de conhecimento.

Na segunda parte, tratamos da pesquisa-ação participante como atividade formativa e produção de conhecimento, examinando três casos: o trabalho de um antropólogo na ilha de Bouganville, uma pesquisa-ação participante que realizamos juntamente com militantes de uma concentração operária e outra que fizemos com a participação de um grupo de mulheres da periferia sul de São Paulo.

1.1. Pesquisa, Conhecimento e Ação

A necessidade de conhecer a realidade social para controlar, intervir, já estava presente nas ciências humanas no século XIX devido aos problemas gerados pelo crescimento industrial. Governantes e representantes da classe dominante desejavam conhecer a classe operária nascente, os problemas gerados pelo crescimento e as revoltas dos trabalhadores. A enquete operária encomendada pela burguesia⁵, na primeira metade do século XIX e a observação participante de LePlay são exemplos dessa iniciativa.

O trabalho de observação sistemática de uma família da classe operária na

⁵ A esse respeito ver Thiollent (1981,p 102)

França, realizado por LePlay⁶ em 1855 e publicado em partes durante vinte anos, é considerado por Nisbet o primeiro trabalho de campo da Sociologia. Para realizar esse estudo LePlay viveu com uma família operária, movido pela necessidade de conhecer quem eram aqueles trabalhadores e para procurar “remédio” para os problemas sociais. Esta curiosidade de saber do “outro” diferente não foi apenas objeto da antropologia.

As transformações provocadas pelo desenvolvimento capitalista naquele momento, como a urbanização, a industrialização e os problemas que acarretam, gerou inúmeras pesquisas sobre os pobres, os migrantes, os excluídos, marginalizados, o “outro” diferente, que era preciso conhecer para evitar as tensões e conflitos gerados pela grande acumulação de riqueza e o grande crescimento da miséria. Conhecer esses novos grupos sociais e estudar os “problemas que acarretavam” exigia novos métodos e abordagens. Já nessa época a cidade começa a aparecer na Europa como um “laboratório social” para investigações e criação de novas abordagens menos quantitativas. As novas formas não surgem sem conflitos com a academia, que questiona o caráter científico dos procedimentos e resultados.

A primeira escola a ter impacto nas ciências sociais foi a Escola de Chicago⁷,

⁶ Autor de *Ouvriers européens*, estudo em seis volumes (1855 a 1879), LePlay era engenheiro e professor de metalurgia na École des Mines até 1855, quando passou a dedicar-se somente à sociologia. Como sociólogo opôs-se à noção de evolução social contínua então prevalente. Ele enxergava a família como principal agente da estabilidade moral e social face aos conflitos sociais criados pela industrialização. Para a realização de seus estudos sociais, LePlay desenvolveu o que é hoje chamado de estudo de caso. Como pesquisador, LePlay estudou o caso de uma família operária por um período de tempo, recolhendo informações sobre as atitudes, interações, objetos pessoais, receitas e despesas dos membros da família. O desenvolvimento da amostragem estatística, fundamental para as metodologias de enquete e de levantamento social, foi influenciado pelo método utilizado por LePlay para correlacionar os dados que obteve em seu trabalho de campo.

⁷ Por Escola de Chicago se designa um conjunto de trabalhos de pesquisa sociológica realizados entre 1915 e 1935 por professores e estudantes da Universidade de Chicago (1892). A expressão Escola de Chicago foi utilizada em 1930 pela primeira vez. A escola não tinha um pensamento homogêneo, mas tinha características comuns, a ênfase na pesquisa empírica, isto é, na produção de conhecimentos úteis para resolver problemas sociais concretos; preferência por uma “sociologia urbana”, ou seja, pelo estudo de temas e problemas políticos e sociais que afetavam a cidade de Chicago na época e os estudos da imigração e assimilação de milhões de imigrantes à sociedade americana. É considerada hoje berço da sociologia americana. Já em 1910, a sociologia e a antropologia ofereciam cursos de graduação que enfatizavam a investigação e privilegiavam o trabalho de pesquisa. A difusão dos resultados das pesquisas através da publicação era prioridade da Escola, o

que produziu pesquisa empírica intensamente entre 1915 e 1935, no âmbito do curso de Sociologia Urbana, voltado para os problemas que afetavam a cidade de Chicago na época. Professores e estudantes do departamento dedicaram estudos à imigração e à assimilação de milhões de imigrantes à sociedade americana, cujos problemas políticos e sociais extrapolavam a cidade de Chicago. Esta cidade industrial viveu em 1884 e 1886 grandes greves operárias. Em 1930, a cidade tinha 3,5 milhões de habitantes. Em 1900, metade da população de Chicago era nascida fora dos Estados Unidos, em razão de imigrações ocorridas desde meados do século XIX. Além de migrantes rurais, chegavam à cidade, estrangeiros alemães, escandinavos, irlandeses, italianos, poloneses, lituanos, tchecos, judeus, como relata Alain Coulon (1995).

A principal influência da Escola de Chicago foi a filosofia social ou filosofia da ação de John Dewey (Coulon,1995). Nesse período, influenciados pela pragmatismo de Dewey, os pesquisadores de Chicago criaram métodos originais de investigação: utilização científica de documentos pessoais; trabalho de campo sistemático; exploração de outros recursos e abordagens, o que passou a se chamar Sociologia Qualitativa ou Pesquisa Qualitativa, reconhecida como “pesquisa para produzir conhecimentos úteis para resolver problemas sociais concretos” (Coulon, 1995). As pesquisas realizadas com as minorias étnicas, gangues, moradores de rua, desempregados, não pretendiam apenas conhecer, mas intervir para resolver os problemas sociais. Por esse motivo, muitos autores consideram que nessa Escola está a origem da pesquisa-ação.

Bogdan considera que, entre os anos 30 e 50, a depressão criou problemas visíveis para os diferentes grupos sociais e para a pesquisa. Nesse período, teve início o uso ampliado da abordagem qualitativa, já que então não interessava quantificar a miséria, mas conhecer a extensão e a natureza dos problemas sociais. Os pesquisadores sociais foram atraídos por abordagens não-clássicas, adotando as

que tornou-a influente. A Escola de Chicago recebeu a contribuição do interacionismo simbólico de George H. Mead (Psicologia social). A contribuição do interacionismo para a Escola está no método, ou seja, o interacionismo dá um lugar teórico (pela primeira vez na Sociologia) ao sujeito agente social como intérprete do mundo que o rodeia, e nesse sentido, põe em prática (pela primeira vez) métodos de pesquisa que dão prioridade aos pontos de vista dos agentes / sujeitos (outro).

narrativas, histórias de vida, biografias e fotografias como documentação. (Bogdan e Bliken, 1982). O mesmo aconteceu com as pesquisas em educação nos Estados Unidos naquele período, que usaram a história de vida, os diários, cartas, documentos pessoais e entrevistas em profundidade para descrever o mundo social de professores e estudantes. Isto é, “para mostrar que professor e aluno não são máquinas de ensinar e aprender, mas são pessoas humanas, ligadas e conectadas numa complexa interconexão social.” (Bogdan e Bliken, 1982).

Como se vê, “a realidade social, em cada momento histórico, oferece distintas alternativas para analisá-la. A ciência social produz seus descobrimentos a partir da eleição de uma dessas alternativas.” (Ezpeleta, 1986, p. 80). Da mesma forma, Ianni diz que “são os processos a estudar que impõem determinados métodos” (Ianni, 1961, p.114). Por outro lado, para justificar a necessidade da pesquisa-ação participante, Molano considera que “as estratégias metodológicas são definidas a cada momento pelas forças sociais e os problemas a enfrentar” (Molano, 1977, p.21).

No Brasil, o estudo de comunidade, introduzido por influência das ciências sociais norte-americanas, ganhou grande impulso a partir da década de 50, justamente devido às intenções de ação prática contidas nos projetos oferecidos aos administradores; é o que diz Octavio Ianni (1961) em “Estudo de comunidade e conhecimento científico”. Nesse artigo, o autor trata das vinculações entre a opção metodológica e as transformações pelas quais passava a sociedade brasileira naquele momento. As tensões e dilemas provocados pelo desenvolvimento levava governantes, partidos, empresas, a esperar soluções imediatas de alguns procedimentos das ciências humanas. A preocupação não era conhecer a realidade apenas, “mas agir sobre ela, ao menos nos setores que afetam diretamente as possibilidades de sobrevivência física das populações” (Ianni, 1961, p.114).

Esse caráter prático ainda gera na sociedade a expectativa de que a investigação social sirva para resolver problemas sociais. Hoje essa expectativa impulsiona o desenvolvimento de projetos de intervenção, financia pesquisas participativas destinadas a detectar problemas, atenuar conflitos, promover o ajustamento de populações, formar agentes de mudança ou a implementar programas de saúde, educação, habitação, envolvendo a população local nos

projetos de desenvolvimento nas regiões mais pobres do mundo globalizado (Contreras, 2002; Durston e Miranda, 2002).

Por esse motivo, alguns autores (Guerra,2002; Vio Grossi,1981; Molano,1977) dividem a chamada pesquisa ativa, pesquisa-intervenção, pesquisa-ação, pesquisa participante, em pesquisa instrumental e pesquisa engajada, procurando distinguir a valorização dos procedimentos e a condição de “agente externo”, de um lado, da condição de pesquisador cuja inserção na realidade é dada justamente pelo interesse e pelas necessidades dos grupos sociais subalternos que precisam do conhecimento para lutar por suas causas, de outro.

As experiências de PA de fins de 1960 e a partir da década de 1970, se desenvolveram com critérios políticos que gerou enormes polemicas sobre a manipulação e a direção dos intelectuais de fora do grupo ou da comunidade como se isso deslegitimasse os resultados. Hoje se reconhece que a pesquisa não é neutra, qualquer que seja ela e se propõe uma interação entre os diferentes sujeitos do conhecimento (pesquisador e grupos) com objetivo de transformação como protagonistas da realidade. A pesquisa se desenvolveu com as camadas mais organizadas da sociedade. A participação em pesquisa de ação educativa rompe com o método científico positivista. Interessa a reflexão qualitativa mais que a comprovação empírica; o processo é levar a todas as formas ação e o tipo de ação depende do problema que se pesquisa⁸.

⁸ A Cepal publica uma revisão da PA legitimando essa abordagem, mostrando os aspectos positivos, eficientes para a efetivação de políticas públicas uma vez que qualquer estratégia de desenvolvimento requer o envolvimento e participação de diversos atores nos processos de tomada de decisão. (Ema Rúben de Celis *“Investigación científica vs Investigación participativa. Reflexiones en torno a una falsa disyuntiva”* (2002).

Na década de 1990, muitos cientistas sociais começaram a desenvolver suas próprias organizações de estudo e pesquisa para sobreviverem e ter um grau de liberdade maior para se ligar aos grupos populares trabalhando nos temas que atendessem às suas necessidades. Surgiram inúmeros centros independentes de pesquisa, análise e ação social. A iniciativa parece ter aumentado a capacidade de análise dos movimentos sociais e permitiu aos sociólogos expressarem-se na sua própria esfera com grupos sociais significativos. A pesquisa que se realiza com grupos organizados permitiu ampliar o olhar para esses temas através do processo de pesquisa

1.2. Origens da pesquisa-ação

Guerra (2002) e Oquist (1977), entre outros autores, atribuem o início da pesquisa-ação a Dewey, devido à influência de sua filosofia da ação sobre as pesquisas de campo da Escola de Chicago. Para eles, Dewey eo movimento da escola moderna, depois da Primeira Guerra mundial (anos 20 e 30), inspiraram a investigação-ação, que surge fundamentada no ideal democrático e na crítica do papel da escola, defendendo que esta instituição tivesse um papel fundamental na democratização social.

Dewey desenvolveu sua proposta no campo da educação com base numa concepção em que a prática tinha efeitos sobre a consciência. O autor acreditava que o pensamento científico poderia interiorizar-se como um hábito para educadores e educandos.

Esta primeira geração de investigação-ação, de acordo com Guerra (2006), teria fracassado no que se refere ao método, mas não em relação ao objetivo de servir a um projeto democrático. A autora considera que o método de intervenção provocou uma profunda crítica aos estabelecimentos de ensino nos Estados Unidos na tentativa de democratizá-los, sendo considerado uma intervenção “política”; dessa forma, a visão utilitária da ciência foi então criticada.

O pragmatista Dewey aponta como problema das doutrinas filosóficas idealista e materialista, e de suas tentativas frustradas de conciliação entre teoria e prática, a ausência do questionamento a respeito da “relação orgânica” entre o conhecimento e a ação⁹. Segundo a epistemologia pragmatista, os objetos do

⁹ Segundo Oquist (1977) os fundamentos do pragmatismo, referentes à forma como o homem produz e justifica o conhecimento, tem início com a crítica do pensamento tradicional europeu, em particular, com a crítica do divórcio entre teoria e prática que eles consideravam existir tanto na filosofia idealista quanto na materialista. Esse divórcio resultaria da diferenciação, pela tradição filosófica ocidental, de dois planos da realidade, um superior, essencial e estático, outro inferior e mutável. O mundo da verdade e da essência, por conseguinte, constituiria um plano alcançável apenas pelo pensamento puro, ao passo que o mundo mutante da prática permaneceria desprovido dos atributos de segurança e verdade cognitiva. Para os pragmatistas, o idealismo e o materialismo perpetuaram essa dissociação. Ao pressupor a correspondência completa entre conhecimento e realidade e conhecimento verdadeiro como sendo anterior à realização do homem essas correntes filosóficas teriam admitido, respectivamente, as noções de que apenas o que é estático e eterno (nesse

conhecimento são definidos por operações ativas. Segundo este método, já não tem sentido perguntar se é a teoria ou a prática que é primária no processo de produção do conhecimento, já que deixam de estar em oposição mútua. O conhecimento é antes eventual do que anterior. É um produto que surge da ação humana. (Oquist,1977, p.12)

Desse modo, a concepção pragmatista afirma que a produção do conhecimento tem início nos problemas práticos, sendo a ciência definida como atividade, um modo de agir, prático e dirigido. O objetivo da ciência é a solução de problemas práticos. Os assim chamados “valores” guiam, como hipóteses passíveis de modificação, a conduta na solução de problemas. Assim, as ações que se empreendem comportam certa abertura, flexibilidade e mudança dos objetos, mas a atividade científica é sempre dirigida – não casual. Na verdade, para se conhecer um objeto, segundo os pragmatistas, este deve mudar. A ciência tem por interesse justamente o conhecimento das mudanças que ocorrem num fenômeno determinado. Os problemas científicos originam-se em mudanças e se resolvem relacionando umas mudanças com as outras. Dessa forma, a pesquisa-ação é investigação científica do ponto de vista pragmatista, correspondendo à sua noção acerca das circunstâncias de produção e justificativa do conhecimento humano. O pragmatismo sustenta que só a pesquisa-ação pode produzir conhecimento científico/transformador. (Oquist, 1977)

1.2.1. Kurt Lewin e a pesquisa-ação

Lewin é considerado o criador da expressão pesquisa-ação em 1944. Para alguns autores, entretanto, ele representa a segunda geração de pesquisa-ação, uma vez que a Escola de Chicago seria a primeira. Embora todos lhe reconheçam a paternidade da formulação no quadro da psicologia social, fora dela há outras versões da mesma abordagem, como veremos (El Andaloussi, 2004).

O trabalho desenvolvido por Lewin durante a Segunda Guerra Mundial a

sentido, cognoscível) pode ser real e de que os verdadeiros objetos de conhecimento são os que precedem a ação humana, não sendo alterados por ela.

pedido do estado americano consistia no esforço de mudar os hábitos alimentares da população devido à escassez de alimentos. A novidade era o recurso dado a pesquisadores, não para realizar questionários ou análises que auxiliassem a tomada de decisões, mas para serem promotores de mudança. A finalidade era modificar os comportamentos, os hábitos, as atitudes dos indivíduos ou grupos, melhorar as relações sociais, ou modificar as regras institucionais de uma organização para assegurar uma melhor adaptação ou integração dos indivíduos ao seu meio-ambiente e uma maior coesão, eficácia ou lucidez às instituições na concretização dos seus objetivos.

Os fundamentos teóricos de Lewin (1946) podem ser encontrados com formulações diferentes em diversas apresentações da pesquisa-ação, mas a melhor síntese da sua proposta consideramos que está nos elementos da pesquisa: o da ação, para atingir a mudança social num contexto concreto; o da investigação, que considera a dinâmica e a intenção dos atores e o da formação, que é inerente ao próprio processo de conhecimento e ação, mobilizando as capacidades cognitivas e interativas entre os participantes, em função de objetivos. Segundo a interpretação de Guerra (2006), o problema inicial da pesquisa vem da prática concreta e o ato de agir e de investigar funcionam como um processo de formação. Essa interpretação se encontra em inúmeros trabalhos de pesquisa participante publicados pelo Conselho Internacional de Educação de Adultos.¹⁰

Barbier (2002) considera que Lewin traz uma contribuição para a mudança na sociedade, bem diferente da de Marx, que propusera o envolvimento sistemático de operários na enquete. Já El Andaloussi (2004) considera que o essencial foi a releitura de Lewin das teorias clássicas sobre trabalho.

Lewin é reconhecido como o primeiro a formular e sistematizar a “action research” no âmbito da psicologia social. As formulações de Lewin constituíram sobretudo uma alternativa ao método taylorista de organização científica do trabalho.

¹⁰ Ver artigos em *Convergence* 14(3):1981 e *Selective bibliography on participatory research* na mesma publicação. Destacamos os trabalhos de Hall,(1981), Vio Grossi, (1981). Alguns artigos da publicação *Revue Internationale d’action communautaire* 5(45) 1981 tem a mesma interpretação da pesquisa e formação, além de Segovia, (1984), Schutter(1981).

Lewin, em vez de tratar os trabalhadores como simples peças de maquinaria, incentiva a interação e participação democrática de grupos no processo produtivo, mas ainda com o interesse de aumentar os rendimentos. (El Andaloussi, 2004, p.75)

Lewin relê, desse modo, as teorias da psicologia clássica (da vontade, da associação, das idéias, da percepção, etc) e cria uma nova relação entre teoria e prática. Lewin e seus colaboradores definiram quatro tipos de pesquisa-ação. A ação pesquisa (action research) diagnóstica, que tem como objetivo gerar um plano de ação a partir da problemática existente, tendo em vista resolvê-la. A ação pesquisa participativa, que supõe a participação dos envolvidos em pequenos problemas na pesquisa, de modo que sejam implicados na totalidade de sua realização. A ação pesquisa empírica permite documentar as experiências a respeito de um trabalho cotidiano. Por fim, a ação pesquisa experimental visa ao teste de diferentes técnicas em contextos sociais relativamente idênticos, podendo contribuir para o conhecimento científico. (El Andaloussi, 2004, p.75-76)

O trabalho de Lewin e de seus colaboradores contribuiu para o desenvolvimento de intervenções sociais voltadas para a transformação de situações. Permitiu a fundamentação da psicologia social experimental, dedicada a pesquisas sobre grupo influência, formas de poder etc. Além disso suas noções originaram a idéia de dinâmica de grupo e estimularam práticas como a sociometria, os grupos de treinamento, a observação participante, entre outras. Lewin também exerce ainda grande influência teórica e metodológica sobre tendências educativas recentes nos EUA e na Europa. Além disso, Andaloussi refere-se à implementação das técnicas de Lewin em ambientes de trabalho como forma de incentivar a participação democrática dos trabalhadores e, assim, valorizar o trabalho, tornando-o mais significativo e menos alienado. (pp. 76-77)

Lewin, por outro lado, recebeu diversas críticas. Autores como Dubost e Lüdermann censuram o controle social dos rumos da pesquisa, defendendo o modelo de pesquisa decidido com base nas diretrizes daquele que encomendou o projeto de pesquisa.

1.2.1.1. Pesquisa ação educativa ou colaborativa

Stenhouse(1993) e Elliot(1998), por volta de 1968, usaram as contribuições de Kurt Lewin para desenvolver a pesquisa ação educativa na Inglaterra. Nesse período, no contexto do desenvolvimento curricular, surge a idéia de professores como pesquisadores. A colaboração e a negociação entre especialistas e professores caracterizaram a forma inicial do que se tornou, mais tarde, conhecido como pesquisa-ação educativa. Esta abordagem considera que a elaboração teórica e a prática curricular se desenvolvem interagindo no contexto escolar. O lugar de trabalho dos professores configura-se, deste modo, como contexto de aprendizagem para pesquisadores e professores.

Para haver investigação-ação é preciso que os educadores sintam necessidade de mudança, tanto que a investigação-ação educativa, segundo Elliott, parte da insatisfação dos professores com relação ao currículo tradicional.

A investigação-ação integra ensino e desenvolvimento do professor, desenvolvimento do currículo e avaliação, investigação e reflexão filosófica em uma concepção unificada da prática reflexiva educativa (Elliott, 1998, p. 73). No entanto, a pesquisa aparece como algo que os professores realizam sobre sua prática, fora de seu papel ou de sua condição de professor. O ensino e a pesquisa colocam-se como atividades independentes, enquanto do ponto de vista prático a reflexão e a ação são dois aspectos de um único processo.

Elliott traz subsídios para pensar o que se passa com a prática dos professores, por que mudar é difícil e qual o significado de privilegiar a sabedoria prática dos educadores, mas falta-lhe uma concepção geral crítica. Talvez porque, para Elliott, a compreensão teórica da educação, da aprendizagem, do ensino, não provenha da cultura acadêmica contemplativa, mas de sua prática como professor. No entanto, sabemos, com Heller, que o cotidiano é não reflexivo e que a experiência não organiza o conhecimento, pode, isso sim, reforçar convicções e práticas repetitivas que não encontram saída por falta de um distanciamento, um estranhamento propenso a suscitar perguntas.

Elliott valoriza a prática como capaz de subordinar a teoria a partir das suas

investigações e reflexões sobre a realidade concreta. Considera que resolve a questão da relação teoria e prática levando em conta que o problema do professor é prático e se resolve na prática. Nesse caso, a prática aparece separada da teoria e dá à teoria um caráter de auxiliar da prática em casos em que a experiência não consegue ajudar a resolver o problema: “Só quando os casos anteriores não ajudam é preciso ajuda da teoria explícita” (Elliott, 1998, p. 71).

A finalidade da pesquisa-ação na formação docente, para Stenhouse (1996) e Elliott (1990, 1998), é provocar o desenvolvimento do currículo, a melhora da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores. Para tanto, busca produzir respostas às situações reais que se colocam no contexto das aulas e verificar que percepções os alunos desenvolvem a respeito de sua implicação no desenvolvimento, construção e avaliação do seu percurso formativo.

Almeida e Gahnen (2007) revelam em suas experiências de formação docente que vivenciar um processo de pesquisa-ação educacional propicia aos envolvidos refletir sobre as práticas, compreendendo criticamente os objetivos, teorias e métodos pressupostos, o que pode incentivar atuações que levem à transformação da realidade.

Essas contribuições ajudam a pensar no gestor como aquele que, no cotidiano da escola, poderia realizar uma pesquisa-ação breve que acumulasse conhecimento e mudasse as práticas, as suas e a dos professores, como um educador que não estivesse mais na sala de aula, mas dispusesse de procedimentos que auxiliassem nesse exercício cotidiano de conhecer e transformar.

Elliott entendia a pesquisa-ação como meio de apoio à aprendizagem profissional e procurou mostrar em seus trabalhos que o movimento de pesquisa-ação na escola traz junto uma transformação da cultura profissional tradicional. Ele considera que a pesquisa ação educativa inova a formação porque tem potencial para que os professores se livrem das crenças e valores fundamentais próprios da cultura que pretendem modificar. Para que professores pesquisadores possam transformar essa cultura na escola, o contexto em que se derem os projetos e cursos propostos pelos especialistas é determinante.

Embora muito distinta da pesquisa-ação participativa voltada para os grupos sociais excluídos, ambas pretendem provocar transformações. A divergência entre elas está na concepção teórica e metodológica de conhecimento e aprendizagem que fundamenta a relação sujeito-objeto de conhecimento.

No contexto contemporâneo, os estudos de pesquisa-ação educativa que apareceram na década de 1990 no Brasil mostram a importância de se recuperar, na formação de educadores, o sujeito ativo, aquele que atua na sua própria formação, através da produção de conhecimento.

Franco (2000, 2004) recupera a pesquisa-ação de Lewin, enfatizando um conjunto de valores democráticos. Considera que, para Lewin, os fenômenos de grupo não revelam as leis internas de sua dinâmica, a não ser aos pesquisadores que se engajam pessoalmente nessa dinâmica. Lembra a autora que a pesquisa-ação de Lewin teve grande desenvolvimento nas empresas em atividades ligadas ao desenvolvimento organizacional. Segundo Franco (2000) essa concepção inicial de pesquisa-ação dentro de uma abordagem experimental, de campo, adquire muitas feições durante a década de 1950 e modifica-se a partir da década de 1980, quando absorve a seus pressupostos a perspectiva dialética, a partir da incorporação dos fundamentos da teoria crítica de Habermas, e assume como finalidade a melhoria da prática educativa docente.

Muito se tem escrito e pesquisado sobre as contribuições da pesquisa-ação no campo da formação continuada de professores. (Zeichner: 1998; Garrido et al: 2000; Elliott: 1990, 1998, 2000; Perez Gomes: 1998; Rosa: 2003; Franco e Lisita: 2004; Stenhouse: 1996, dentre outros), onde a retomada, a problematização e a análise das práticas aí desenvolvidas colocam-se como o ponto de partida para o seu reposicionamento diante do trabalho com o conhecimento na formação de seus alunos. A experiência profissional é, então, reconhecida como um campo fértil a ser questionado, debatido e analisado num processo de reflexão coletiva e que abre espaço para a compreensão e transformação das práticas desenvolvidas no interior das escolas. Segundo Franco e Lisita (2004), a pesquisa-ação vem sendo utilizada como base metodológica para propostas formadoras que referendam a necessidade e as possibilidades de formação do professor pesquisador, capaz de se colocar

como um intelectual crítico, de produzir saberes, de se sustentar de maneira autônoma na busca de possibilidades para renovar e inovar sua prática educativa.

Estamos, então, concebendo a educação como uma atividade investigadora e a investigação como uma atividade auto-reflexiva, realizada pelos professores com a finalidade de melhorar suas práticas. Assim a educação constitui-se uma prática social complexa, socialmente construída, interpretada e realizada pelos professores. (Latorre, 2003).

Na escola ressurgiu a discussão sobre as contribuições de Elliott, procurando trazer a pesquisa para a formação do educador (Pimenta, 2006; Franco, 2002; Libaneo e Pimenta, 2002; Marin, 2000). Pimenta ressalta a importância da formação crítica; afirma que a *Formação de educadores é a formação de intelectuais críticos*. (Pimenta, 2006). Mas para haver formação crítica é preciso que os professores produzam conhecimento crítico. Mas sem a fundamentação da prática de pesquisa na concepção crítica, não há produção de conhecimento crítico. Ghedin e Franco mostram que há uma procura por metodologias que avançam em relação às tradicionais que, pelo processo investigativo, conseguiram qualificar e compreender melhor o exercício da prática docente (Pimenta, 2006, p.19).

Alguns estudos de caso onde a produção de conhecimento aparece como parte da formação do professor profissional são significativos para a discussão dessa questão na escola porque aí as diferenças se explicitam. As pesquisas desenvolvidas por Araujo(2003), Tavares(2002) e Serrão(2006) contribuem nessa perspectiva porque trazem junto a explicitação da concepção. Sem isso a pesquisa aparece como procedimento. Não é o procedimento da pesquisa que forma o professor, o educador, mas é uma concepção de formação, explicitada e coerente com a concepção de conhecimento-ação que se pretende produzir. Isso é o que distingue a pesquisa instrumental da práxis.

1.2.2. Pesquisa-ação participante na década de 1970

A designação pesquisa-ação participante, (investigacion action participativa) foi escolhida pelos cientistas sociais da Fundação Rosca de Investigação Social, no

início de 1970. Tal expressão foi adotada por pesquisadores comprometidos com os movimentos sociais, partidos políticos, grupos ligados à educação popular e de adultos.

A década de 1960 ficou conhecida como da contestação, do avanço dos movimentos civis nos Estados Unidos, dos movimentos de independência das colônias européias, dos protestos de estudantes e trabalhadores em 1968. Foi também uma década fértil para a produção intelectual, teórico-crítica em ciências humanas. O desejo de transformação e a produção crítica daquele período possibilitaram o surgimento de propostas pedagógicas voltadas para os grupos subalternos e a organização de inúmeros grupos de educação popular e movimentos de alfabetização de adultos que colocaram em prática essas propostas¹¹.

A busca por uma metodologia crítica dos paradigmas tradicionais na produção do conhecimento das ciências sociais e humanas também foi retomada de uma forma muito particular no início da década de 1970 pelos cientistas sociais. Os países da América Latina, que durante os anos 1960 e 1970 passaram por processo de mudanças estruturais – reforma agrária, organização popular e sindical – que fizeram crescer a mobilização social, levaram adiante a análise crítica e propuseram

¹¹ O educador Paulo Freire é mencionado nas revisões sobre pesquisa-ação feita nos trabalhos sobre educação de adultos, como iniciador da de uma formação voltada para a transformação da sociedade. Zuniga é um deles, reconhece a influência de Paulo Freire em toda uma vertente da pesquisa-ação, que ele descreve como ligada a um “projeto político crítico, reivindicativo e marginal, por oposição ao oficial. (La recherche-action et le controle du savoir, *Revue internationale d'action communautaire*, p. 36. Hall(1981) também estabelece uma ligação entre programas de educação de adultos e a prática da pesquisa participante na revista *Convergence* . Um dos projetos desenvolvidos pelos colaboradores de Freire do IDAC ocorreu em Turim com o sindicato dos metalúrgicos em 1972 em projeto de elevação da escolaridade dos operários.No contexto de reestruturação produtiva marcado por transformações tecnológicas na Itália, o direito ao estudo e o acesso à cultura eram essenciais para o controle do processo de trabalho pelos trabalhadores. Conscientes da insuficiência da sua formação, os operários e líderes sindicais italiano formularam uma proposta de pesquisa capaz de garantir a apropriação coletiva dos instrumentos de conhecimento que permitissem a eles intervir na sociedade. Os sindicalistas e operários, nessa experiência, não pretendiam universalizar o acesso à escola tal como era no momento, nem acumular, individualmente, conhecimentos técnico científicos fragmentados. Antes os sindicatos questionavam o exclusivismo e autoritarismo da escola e propunham a discussão de sua organização de modo a garantir sua participação na elaboração de um programa para a escola pública. Nessa proposta de formação dos trabalhadores o conhecimento está voltado para a transformação social.

uma metodologia de pesquisa comprometida com os grupos sociais subalternos. Na Colômbia surgiu a “Fundação Rosca de Investigação e Ação Social”, primeiro grupo da América Latina a elaborar uma proposta metodológica, realizar e sistematizar experiências de pesquisa-ação participativa.

Essa abordagem coloca em questão a relação entre atividade intelectual e ação transformadora ou entre o conhecimento, a transformação da realidade e o papel do pesquisador social. O debate não é novo, mas ressurgiu ligado ao movimento de revalorização do saber popular e à emergência dos movimentos sociais, exigindo das ciências sociais uma nova abordagem.

Por outro lado, como iniciativa popular, muitos estudos ou levantamentos foram conduzidos pela militância católica, relacionadas com os trabalhos do Padre Lebret. Segundo Thiollent (2006), Lebret esboçou, no final dos anos 1930, uma metodologia de enquete-participação, que é considerada por autores de língua francesa precursora da atual pesquisa participante ou pesquisa-ação (Thiollent, 2006). Na mesma linha, o trabalho de Desroche (2006) aparece desde os anos 1980 como pesquisa-ação no contexto de práticas cooperativas apenas recentemente publicado no Brasil.

A pesquisa-ação participante é produção de conhecimento do ponto de vista dos grupos sociais subordinados. A pesquisa, nesses casos, envolve os participantes na proposta de conhecer a realidade para transformá-la (Borda, 1979).

Brandão (1981) considera a pesquisa participante como uma modalidade de produção de conhecimento coletivo *“a partir de um trabalho que recria, de dentro para fora,” formas concretas de pessoas e grupos “participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos do saber a respeito de si próprios”* (Brandão, 1981pp 9-10). Ou seja, possibilita que pessoas e grupos aprendam a escrever sua história de classe e de tornarem-se sujeitos do ato de conhecer para transformar o mundo.

A pesquisa-ação participante que praticamos surge vinculada à emergência

dos movimentos sociais da década de 1960¹² e do consenso dos cientistas sociais quanto à incapacidade de as pesquisas tradicionais darem conta dos problemas da maioria da população (Hall, 1981; Grossi, 1981). As transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que se seguem às mobilizações e conflitos de 1968 provocaram mudanças nas concepções de universidade, de produção científica e do papel do intelectual, tanto nos meios acadêmicos quanto junto às classes sociais subordinadas. (Molano, 1977; Oquist, 1977; Parra, 1983)

A crescente participação popular nos movimentos sociais produz uma profunda transformação no desempenho político das classes populares e uma crescente maturação do seu papel histórico (Evers, 1982, 1984). Os grupos sociais subordinados começam a despertar para a necessidade de conhecer os rumos do desenvolvimento e para a idéia de que a eles caberia definir o sentido das transformações.

Surge com uma dimensão educativa, enfatizando a produção de conhecimento e a formação dos participantes. Essa forma de pesquisa resulta do amadurecimento simultâneo de duas concepções:

a) da parte dos dominados, cresce a certeza de seu poder e autonomia e do direito à informação, à análise e à apropriação do conhecimento socialmente produzido, como exigência de sua própria prática política;

b) da parte dos cientistas sociais, amadurece a concepção da ciência comprometida com a perspectiva dos dominados, como uma revisão das questões de dominação envolvidas no controle do saber (Goldenstein, 1984).

Na pesquisa-ação participante, a produção de conhecimento envolve pesquisador e grupos militantes, desiguais por suas condições de vida e trabalho, reunidos num projeto cujo sentido move o processo. O registro, a informação, a sistematização do conhecimento reúne os saberes dos sujeitos participantes, revela sua condição e produz conhecimento-ação.

¹² Os antecedentes da década de 60: o cenário é de conflitos de classe, de luta pelo controle do poder político e a ciências sociais não poderiam ficar à margem dessa disputa. Os conflitos se sucedem, na Bolívia em 1952, na Guatemala em 1954, a revolução cubana em 1959 e o triunfo da Unidade Popular no Chile em 1970 além dos movimentos guerrilheiros em vários países.

A interação entre profissionais e grupos da população, durante projetos de pesquisa que procuram integrar a produção de conhecimento na luta pela transformação da realidade, recoloca a questão da neutralidade e da racionalidade da ciência. Assumir e integrar esse compromisso no trabalho de pesquisa supõe não aceitar, de início, uma concepção de ciência ahistórica, fundada na crença de uma neutralidade ética do pesquisador e no pressuposto de exterioridade do objeto observado. (Campos, 1982).

Não é a crença na neutralidade do investigador que garante o valor científico do trabalho, mas sim o reconhecimento de seu papel ativo no processo de conhecimento (Schaff, 1978).

1.2.2.1. Causa popular, ciência popular

Ernesto Parra (1983) recupera a história da PAP na América Latina em uma avaliação da curta existência da Fundação Rosca. Conta que tudo começou em julho de 1970, quando três cientistas sociais colombianos se encontram casualmente em Genebra e conversam sobre a situação e as perspectivas da Colômbia. Nesse encontro, decidiram criar um “Centro para el Estudio de la Realidad Nacional”. Esses intelectuais criticavam a universidade, o capitalismo, a crise na produção de conhecimento e desejavam fazer o resgate das disciplinas sociais por uma metodologia de participação-inserção que chegasse ao povo e colocasse “a ciência a serviço da revolução necessária” (Parra, 1983).

Certos de que as metas eram políticas, que queriam expressar seu compromisso vivencial com os grupos e classes sociais mais exploradas da sociedade colombiana, ampliaram o grupo de cientistas dispostos a desenvolver uma metodologia criada para acelerar e alimentar o projeto. A instituição passou a chamar-se “Fundação Rosca de Investigación e Ação Social”, de modo a distinguir-se dos Centros de Estudos e porque em catalão “rosca” quer dizer círculo. Esse “círculo” se propunha a sistematizar o conhecimento; investigar diretamente os problemas sociais; criar uma metodologia de ação e divulgar as produções coletivas.

A proposta de estudo-ação que levava à pesquisa militante foi um trabalho coletivo desenvolvido em várias regiões colombianas com as populações locais e publicado, em 1972, sob o título: “Causa popular, ciência popular, uma metodologia do conhecimento científico através da ação” (Bonilla, Castilho, Fals Borda, Libreros, 1972). Os autores apresentaram o estudo ainda em andamento, pedindo aos leitores críticas e contribuições a sua proposta metodológica que pretendia conhecer e transformar a realidade.

Apesar do controle que tentaram as agências financiadoras no sentido de vincular os temas de estudo ao financiamento da pesquisa, estes cientistas sociais comprometeram-se com os temas nacionais e colocaram-se a serviço dos grupos populares. Como os pesquisadores eram professores universitários, em seus trabalhos acadêmicos dedicaram-se a fundamentar as implicações teóricas, metodológicas e políticas da pesquisa-ação militante.

Se é preciso conhecer para transformar, a preocupação é formativa. Todos precisam querer aprender no processo: aprender a buscar, aprender com a experiência, com o coletivo, com as técnicas que se inventam para as finalidades das mudanças que se perseguem e que os problemas demandam.

Para o grupo de intelectuais da Colômbia, o pesquisador militante está comprometido na causa do grupo com que trabalha e realiza a proposta de pesquisa sem seguir manuais ou regras de como proceder. Se o grupo é de camponeses ou de indígenas ou de trabalhadores urbanos, os procedimentos não serão os mesmos.

Os pesquisadores colombianos estavam preocupados com a produção do conhecimento, mas seus relatos permitem considerar sua atuação como de aprendizagem. Pesquisadores e grupos locais aprendem sobre si mesmos e sobre o problema que investigam, sobre as possibilidades de conhecer e sobre as diferentes versões da mesma realidade. Entre os exemplos de pesquisa-ação militante da Fundação Rosca, Parra (1983) menciona o estudo exploratório da região, a busca de informações por pessoas com diferentes inserções na região, representantes oficiais ou de grupos e sindicatos, procurando conhecer a história de lutas e de conquistas e derrotas, as etnias e culturas que contribuíram para os movimentos sociais. Em seguida, o grupo vai conhecer a realidade por dentro, na versão dos grupos que

querem conhecer e que conhecem a realidade como expressão de sua causa.

A pesquisa militante apresentada pelos pesquisadores da Rosca mostra que aprendem a conhecer por meio da ação. O pesquisador, que é o sujeito de conhecimento, torna-se também objeto da pesquisa quando participa de um processo onde a causa do grupo é a transformação fundamental da sociedade. O pesquisador militante recolhe as informações, analisa a estrutura de classes, busca as raízes históricas da luta de classes e “devolve” o resultado da investigação para os grupos participantes para que eles tenham mais clareza e maior eficiência nas ações. “Devolver” aos grupos populares implica expor ao julgamento do grupo sua ideologia, seus conhecimentos, sua experiência e sua prática como pesquisador militante¹³.

Os intelectuais da Fundação Rosca aprenderam formas de fazer e dizer com grupos de trabalhadores rurais analfabetos e valorizaram a rica experiência de luta e as inúmeras formas de aprender, de sobreviver e de se defender que os grupos envolvidos iam mostrando aos “de fora”. Os participantes populares descobriram-se donos de uma memória coletiva ampla e valiosa, mas que precisava do conhecimento sistematizado sobre si mesmo para poder avançar nas lutas.

Cientistas sociais e grupos participantes aprenderam um novo “idioma” para pensar e comunicar suas descobertas, que não seguem o modelo tradicional de conhecimento. Aprenderam a tomar decisões coletivas baseadas na investigação-ação. Os intelectuais defrontaram-se com questões práticas, teóricas e éticas que os levaram a re-elaborar sua concepção de ciência e de pesquisa social.

De acordo com Parra, os pesquisadores militantes aprendem a atuar sem se considerarem autoridades com a última palavra. Aprendem a distinguir suas

¹³ A formulação do “método de estudo-ação ou investigação-ação participativa (IAP)” é um processo investigativo que se inicia com uma abordagem preliminar em que os cientistas, através de materiais secundários e instituições recolhem informações a respeito de seu objeto de estudo (informações étnicas, históricas, a respeito de conflitos, da política e da economia local, das instituições e grupos de poder etc.). A partir dessas informações o cientista segue um roteiro correspondente à inserção ativa: 1) a análise da estrutura de classes e a definição de seus grupos-chave; 2) determinação de temas e enfoques prioritários de tais grupos, de acordo com seu nível de consciência e ação; 3) pesquisa das raízes históricas e contradições da luta de classes e 4) devolução aos grupos dos resultados da investigação com vistas à obtenção de maior nitidez e eficiência em sua ação. (Parra, 1983, pp. 57-58).

convicções, inclinações e interpretações das do outro, porque assumem o interesse do grupo e submetem sua análise ao grupo. O pesquisador comprometido com uma causa aprende a devolver com clareza o conhecimento que recolheu dos participantes de forma difusa. A atitude decisiva do pesquisador militante é “o respeito para com as populações imersas nos processos sociais que se deseja estudar” (Parra, 1983).

Os participantes do processo de estudo-ação refletem sobre as práticas diárias. Atribuem a metodologia criada às contribuições de Marx e a teoria a uma sociologia marxista do conflito na especificidade histórica da Colômbia, e não copiada de outros países.

Essa teoria se encontrava em elaboração no início dos anos de 1970 e desenvolvê-la era um desafio para os cientistas militantes. Da forma como o cientista social concebe a relação teoria-prática depende o sucesso de sua pesquisa em transformar a realidade social. A quem serve a pesquisa social? A que interesses favorece? Qual projeto societário constrói? Pesquisadores do antigo grupo Rosca consideram que a pesquisa-ação e o método dialético respondem essas questões, ao contrário da pesquisa tradicional, positivista.

A Fundação Rosca deixou de existir em 1972, mas seus sociólogos e antropólogos continuaram a divulgar seus trabalhos teóricos e integraram-se ao Conselho Internacional de Educação de Adultos – CIEA, uma organização não governamental com sede em Toronto, Canadá.

O CIEA havia publicado em 1975 uma edição da revista *Convergence* com artigos sobre a pesquisa participante. Esses artigos tiveram grande repercussão e mostraram a existência de inúmeros grupos trabalhando isoladamente e com necessidade de contatos e troca de experiências. O caráter internacional e a intensidade da resposta deu forças para a criação, em 1977, de uma rede de pesquisa participante (Participatory Research) com coordenação na Ásia, África, América do Norte, Europa e América Latina.

A partir dessa iniciativa, foram realizados os seminários e simpósios mundiais que resultaram em centenas de publicações revelando as vertentes e versões da pesquisa-ação participativa, sua heterogeneidade e suas divergências teórico-

metodológicas. A primeira impressão dos relatos e experiências com a pesquisa-ação é de que são tão diversos quanto intimamente ligados à realidade dos países em que foram produzidos, aos grupos envolvidos e à formação dos pesquisadores participantes. O número da revista *Convergence* dedicado à pesquisa participante em 1981 em seu editorial afirma que o presente e o futuro da pesquisa participante são parte da reflexão e ação dos diferentes grupos e disciplinas em diversos países com divergências e argumentações produtivas (Gayfer, 1981).

No Brasil, as publicações começaram a aparecer na década de 1980 com as coletâneas de Brandão (1981) e Thiollent (1981). As publicações existentes dão a ver a inquietação que reunia tantos pesquisadores em todo o mundo, preocupados com os destinos do trabalho científico e as dificuldades envolvidas na tarefa de criar as bases para uma nova abordagem, há quase trinta anos, quando o acesso ao conhecimento e a informação eram muito restritos.

Os trabalhos, atividades e publicações em torno da pesquisa-ação revelam que os grupos sociais subalternos buscam produzir conhecimento e isso é mais visível nos grupos organizados, seja na igreja católica, nos partidos políticos ou no movimento sindical. Consideramos que, para esses grupos, o conhecimento está sempre associado à formação de quadros para a realização de seus projetos políticos. Algumas perguntas dos trabalhadores organizados sobre o sentido da pesquisa diz respeito ao compromisso com seus interesses de classe. O que tem sido a pesquisa científica, produzida na academia, para o trabalhador militante ou sindicalista? Como a pesquisa feita sobre o trabalhador tem servido para o seu autoconhecimento e o de sua classe? Como reconhecer nas pesquisas científicas suas práticas ou possibilidades de enfrentamento dos problemas cotidianos no mundo sindical e do trabalho? Como são divulgados esses estudos e como os trabalhadores tomam conhecimento do que foi produzido?

1.3. Pesquisa e atividade formativa

Neste item reunimos o relato de três pesquisas formativas:

- a pesquisa de Mamak porque, a propósito de discutir os dilemas de sua atuação como pesquisador, o autor coloca uma questão epistemológica que é de toda pesquisa participante: “como produzir conhecimento científico sendo sujeito e objeto da pesquisa?”

- a pesquisa com grupo de militantes em 1978, num contexto de abertura política e luta pela anistia, em que a produção do conhecimento contribui para rever a história recente, reaglutinar o grupo e olhar futuro; aqui residia seu caráter formativo.

- a pesquisa com um grupo de mulheres, quando nosso objeto de estudo era a exclusão da escola do ponto de vista dos excluídos; tratava-se de uma atividade formativa que se amplia com a participação dos homens.

Essas pesquisas se constituíram em atividades formativas diferentes.

1.3.1. Pesquisa e formação – o caso Mamak

Em 1964, descobriu-se que a ilha de Bouganville, uma das vinte províncias em Papua Nova Guiné, era rica em minerais como cobre, ouro e prata. A descoberta e a exploração das minas por uma companhia mineradora estrangeira provocou rápidas mudanças na vida da população, de maioria indígena, gerando imensos problemas sociais, econômicos, demográficos, inclusive pela afluência de europeus e moradores de outras províncias. Quase dez anos depois, a empresa mineradora decidiu financiar uma pesquisa, através da Universidade do Havaí, para estudar as mudanças e os problemas sociais e sugerir as vias de desenvolvimento urbano da área.

No início de 1973, um antropólogo e um geógrafo social começaram a pesquisa no complexo urbano da costa leste de Bouganville. Logo perceberam que a identidade social e política dos bouganvilenses começava a manifestar-se na defesa de seus interesses comuns e no desejo de terem controle sobre os assuntos da ilha, envolvidos que estavam no processo de luta pela independência nacional.

Nesse contexto, o antropólogo Mamak¹⁴ inicia uma observação participante junto aos moradores e trabalhadores industriais de baixa renda na área mineradora. Considera que sua entrada nas comunidades foi facilitada por sua identificação simbólica com os habitantes da ilha, por compartilhar a mesma cor de pele, ter sido educado por uma mãe euro-asiática e um pai da Índia oriental e por ter vivido numa colônia britânica durante vinte anos, como não europeu, de família pobre.

Mamak considera que sua biografia, crenças e valores influenciam sua percepção da sociedade e do mundo e isso é patente em seu trabalho, apresentado no Simpósio Mundial sobre Pesquisa Ativa, em Cartagena, em 1977. Nele, o antropólogo trata de seu papel como pesquisador participante e de sua transformação no processo de pesquisa, quando se compromete com a causa dos trabalhadores bouganvilenses e muda o sentido do seu trabalho.

Foram dois anos de convivência com trabalhadores da área mineradora e de conhecimento recíproco. Vivia no acampamento, participava das atividades esportivas e de lazer, da organização de associações e das reuniões políticas do sindicato, sempre como pesquisador participante. A maioria das lideranças e dos moradores sabia que a pesquisa era financiada pela companhia mineradora, mas permitiu que o antropólogo participasse. Assim, ele foi produzindo a documentação de um período histórico, estudando a renda da população da ilha, conhecendo suas formas de luta e a força da organização contra a opressão, ajudando a levar pessoas para as reuniões dos trabalhadores, a preparar os informes das lideranças e a discutir suas estratégias de luta.

Como pesquisador ativo, assistia aos casos de injustiça nas minas e aos conflitos de interesses entre os trabalhadores e a empresa mineradora que patrocinava a pesquisa, e isso colocava

a dificuldade de servir aos interesses do patrocinador, enquanto servia aos interesses da população em estudo. Foi também durante esse período que

¹⁴ Alexander Mamak é autor de: "*Nacionalismo, conciencia de clase y conciencia racial y la investigación social en la isla de Bouganville, Papua Nueva Guinea*". Apresentou esse trabalho no Simpósio Mundial sobre *Investigacion Activa y Analisis Cientifico*, em Cartagena, 1977, quando era professor da Escola de Sociologia da Universidade de New South Wales, Kensington, Austrália.

deixei de ser um agente de mudança inconsciente para transformar-me em um ativista consciente (Mamak, 1977, p. 54).

Procuramos no relato de Mamak, os momentos em que ele nos fala dos dilemas do pesquisador a serviço da empresa estrangeira, convivendo com os trabalhadores que são oprimidos e explorados por essa empresa, o que foi fazendo dele um ativista consciente. O processo de produção de conhecimento aparece como uma atividade formativa em que uma determinada concepção da relação sujeito-objeto de conhecimento e mediação forma e cria um compromisso do pesquisador com o outro e com o sentido do seu trabalho como antropólogo.

No relato, Mamak lembra que, em princípios dos anos 1970, as pesquisas no Pacífico Sul voltavam-se para as mudanças sociais que estavam acontecendo na região, por conta do desenvolvimento de tipo capital intensivo. E ele se pergunta se pesquisadores financiados por uma companhia estrangeira são capazes de desenvolver um sentido de responsabilidade com relação a pessoas sujeitas a esse tipo de desenvolvimento. Pergunta-se se uma pesquisa financiada por empresas multinacionais poderia estar a serviço das necessidades sentidas pela população pesquisada.

O autor analisa o contexto e discute o envolvimento do pesquisador que contribuiu para desvendar o problema investigado e para melhorar a vida dos pesquisados. Ao contrário do distanciamento que caracteriza o trabalho científico clássico, conta como foi modificando seu foco de pesquisa conforme envolvia-se e descobria as análises e as questões dos grupos sociais que pretendia estudar.

Nesse processo, o antropólogo mudou a orientação da pesquisa, de observação participante tradicional para a pesquisa participante. No início, o trabalho do pesquisador era descritivo dos efeitos destrutivos do rápido crescimento urbano, focado nos problemas, o que fazia do pesquisador um anotador e um gravador de depoimentos e problemas sociais que se dizia existirem na ilha. À medida que a convivência no acampamento – na vida cotidiana –, a participação nas reuniões e a percepção dos conflitos foi modificando essa perspectiva inicial a serviço da empresa, o pesquisador começou a ver o nacionalismo de Bouganville como

resultado do esforço e mobilização de grupos desprivilegiados e o desejo de eles decidirem os rumos das transformações.

A preocupação do pesquisador focou-se, então, no movimento sindical, nas relações entre os trabalhadores e na exploração e desigualdades que daí se originaram, norteado pelo interesse de fortalecer a negociação trabalhista (Mamak, 1977, p. 55).

Um dos exemplos que se assinala no desempenho do pesquisador como observador é o fato de ele ter fornecido ao sindicato os resultados da pesquisa que ajudaram nas negociações com a empresa, como o excessivo custo da vida na cidade. Estudou também a evolução do sindicato e sua consolidação, tratando de suas dificuldades, êxitos e fracassos durante o processo.

No início das negociações para uma nova proposta de salários, o pesquisador apresentou um bom acervo de evidências, produto da pesquisa, que apoiava o sindicato. No percurso da pesquisa, termina aceito pelo sindicato e exercendo participação ativa nas negociações. Constitui, assim, um estudo da visão das atividades diárias do sindicato e seus membros.

O grau de participação dos trabalhadores no sindicato cresceu rapidamente, levando em conta que eles conseguiram entender melhor as causas externas de sua insatisfação segundo a análise do pesquisador participante. Finalmente, o apoio ao sindicato foi tal que a empresa se viu na obrigação de aceitar muitas de suas propostas (Mamak, 1977, p. 59).

Nessa pesquisa não são os trabalhadores que se tornam pesquisadores, como muitos imaginam que deva ser a pesquisa-ação, mas o pesquisador é que aprende com eles no cotidiano da investigação. O pesquisador, mesmo sem pretender, narra uma história de aprendizagem que acontece na interação com o outro, na realidade da área mineradora, com a mediação feita pelos sindicalistas e pela empresa. Ele aprende conhecendo os trabalhadores, o trabalho que realizam e suas condições de reprodução num sistema de exploração e opressão. O pesquisador, sujeito ativo, aprende vendo a produção de riquezas e de desigualdades, pensando no sentido do conhecer, no destino do conhecimento produzido, na apropriação dos dados e informações que interessavam, de formas

diferentes, tanto às lideranças sindicais quanto à empresa que financiava o estudo. Se a transformação do pesquisador aconteceu na interação com os grupos locais, os trabalhadores mineiros de Bouganville também se formaram nesse processo com a mediação do pesquisador, discutindo a realidade, usando os dados da pesquisa, participando das negociações com a empresa e vendo a atuação do antropólogo transformar-se.

1.3.2. Pesquisa e formação – grupos militantes

Na primeira pesquisa-ação que coordenamos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1978¹⁵, vivemos conflitos e dilemas semelhantes aos mencionados por Mamak e, como ele, orientamos os trabalhos para a apreciação dos defensores de uma ciência cujo padrão de cientificidade desejávamos contestar.

O trabalho foi realizado numa região de concentração operária, com as lideranças populares e sindicais que desejavam conhecer a participação popular na região, de modo a decidir sobre a criação de um Centro Popular Interdisciplinar autogerido¹⁶. Os receios eram também dos dirigentes que participavam da pesquisa e que se reorganizavam nos bairros, ainda sob o autoritarismo. A participação política naquele momento era cercada de medo e desconfiança, embora o movimento de mulheres já houvesse conquistado algum espaço para se manifestar. Durante a pesquisa, ocorreu a primeira grande greve na região desde 1968, depois de dez anos de aparente silêncio e controle. No final da pesquisa, os participantes estavam voltando a atuar, envolvidos nas mobilizações dos trabalhadores metalúrgicos e na criação de um partido dos trabalhadores. Grande parte dos

¹⁵ Esta pesquisa teve origem no trabalho de dois professores da Universidade Católica de São Paulo que atuavam junto aos grupos sociais da periferia da cidade. O estudo pretendia conhecer “os modelos de participação comunitária” com a participação dos grupos organizados no município em questão. Foi desenvolvido pelo Instituto de Planejamento Regional e Urbano da PUC em 1978, financiado pela Secretaria de Planejamento do Governo do Estado de São Paulo e publicado com o título *Organização e participação da população de baixa renda na região metropolitana de São Paulo*, em fev. 1979.

¹⁶ O Centro Popular Interdisciplinar autogerido pretendia ser um espaço de atendimento a população, de reunião, de pesquisa e de formação dos grupos da região com a participação de profissionais da universidade católica.

registros, depoimentos, histórias recolhidas e observações das reuniões deixou de ser apresentada por receio dos usos que o órgão financiador poderia fazer de tais informações naquela conjuntura.

A pesquisa foi conduzida sem colocar os participantes nas atividades de campo, sem pretender ensinar a eles os procedimentos de investigação, mas dando um retorno dos dados e informações produzidos para serem analisados em conjunto. Esses eram os momentos coletivos de aprendizagem para todos os participantes. Em outros momentos, aprendíamos escutando as histórias de vida das lideranças locais ou lendo as narrativas transcritas, que encantavam alguns trabalhadores, como se eles não fossem os autores daqueles relatos e biografias.

Quando se respeita a rica experiência de luta, a sabedoria acumulada por um sem número de maneiras de sobreviver e de defender-se, e se considera a memória coletiva como uma base cultural importante, abre-se a possibilidade de se incorporar à investigação todo esse acervo do saber e da memória popular que não é registrado pela história e nem reconhecido pela ciência (Campos,1982).

Diferente da experiência de Mamak, essa pesquisa participante aconteceu numa região ligada à nossa história de vida e foi uma oportunidade de transformar nossas inquietações teóricas e metodológicas numa experiência concreta. Naquela época nos identificamos com os escritos da primeira publicação latino-americana da proposta metodológica, “Causa Popular, Ciência Popular”, da Fundação Rosca da Colômbia (Bonilla,1972), e utilizamos esta publicação como guia para a pesquisa de campo e referência para outras iniciativas internacionais da mesma abordagem metodológica.

A experiência de Mamak interessa porque as questões e dúvidas surgidas na investigação fizeram o pesquisador pensar, revelando a possibilidade de transformação durante a produção de conhecimento. Assim concebemos a dimensão formativa da pesquisa-ação, contribuindo para a metodologia de formação de educadores tanto na escola como fora dela.

A experiência vai-nos permitindo saber, no processo, mais sobre nós mesmos,

sobre a interação dialética entre pesquisadores, pesquisados e objeto de conhecimento.

1.3.3. Pesquisa e formação - grupo de mulheres

Entre 1979 e 1981 realizamos uma pesquisa-ação participante junto com dois grupos de mulheres organizadas em associações de moradores na periferia sul da cidade de São Paulo. A pesquisa, realizada pela Fundação Carlos Chagas¹⁷, tratava da exclusão da escola de 1º grau, e foi realizada nessa região onde os índices de exclusão da escola eram os maiores da cidade (SEESP, 1985). Pretendíamos conhecer o problema do ponto de vista das famílias e procuramos dois grupos diferentes de mulheres militantes dos movimentos de luta por escola, da mesma região.

O grupo formado por mulheres mais velhas e com atuação mais antiga na área de concentração operária desejava realizar a pesquisa para ampliar sua inserção no bairro e sua luta por melhores condições de vida. O grupo formado por mulheres mais jovens e sem experiência de atuação anterior via a utilidade da pesquisa associada ao projeto de construção e autogestão de uma creche no bairro. Assim, a luta pela escola era um problema que interessava, por razões distintas, a ambos os grupos. Para nós, pesquisadores, essa era a questão central.

A participação na pesquisa levou as mulheres a percorrerem o bairro como entrevistadoras. Foram inúmeras reuniões preparatórias que envolviam muito trabalho. Participar das reuniões era um aprendizado para as mulheres, mães, donas de casa, que precisavam organizar-se para uma atividade que incluía anotar, perguntar, conhecer o que é uma pesquisa, discutir objetivos e programar a entrevista com os moradores do bairro.

Ao entrarem em contato com as famílias, as mulheres começaram a sentir a

¹⁷ A primeira pesquisa, realizada entre 1979 e 1981, foi coordenada por Maria M. Campos; participavam 9 mulheres migrantes com escolaridade incompleta e filhos pequenos. As pesquisas de 1982 a 1984, com esse grupo ampliado com a inclusão de parte dos pais, e de 1985 a 1987, envolvendo jovens, foram coordenadas por M. S. Goldenstein.

dualidade de seus papéis: aquela que recolhe “informações objetivas” e aquela que se emociona e se solidariza com os problemas das famílias e a gravidade de algumas situações. Todas viveram a necessidade de obter dados precisos de pessoas estranhas e a necessidade de responder imediatamente ao compromisso que o “drama” de cada família criava.

Junto com a informação do questionário, vinha a percepção de uma diferença: nós e elas. Antes igualadas pelas mesmas condições de vida e trabalho, identificadas pelas relações de vizinhança, as entrevistadoras começavam a conhecer e ver naquelas famílias “aqueles de quem sabemos alguma coisa e a quem temos que dar alguma coisa”.

Envolvidas nas tarefas da pesquisa e nas tarefas domésticas e de educação dos filhos, as mulheres do grupo mais jovem começaram a se transformar e a incluir no seu cotidiano a necessidade de conhecer o outro e de pensar. Por outro lado, lidar com as informações recolhidas, ler e reler as informações juntas, narrar os casos, trocar visões e referências, foi possibilitando a cada uma delas conhecer o que é conhecer e se autoconhecer.

A atividade da pesquisa tinha um sentido, um objetivo, mas não era uma necessidade para a luta no bairro; no entanto, criava outras necessidades como o desejo de voltar a estudar, participar de outra forma na educação dos filhos, além de ampliar a visão do que pode ser a formação na escola quando se tem o conhecimento do que pode ser fora dela.

Participar da pesquisa possibilitou a essas mulheres rever a realidade do bairro onde a visão dos problemas, apesar de muito familiar e pessoal, no processo se tornou um conhecimento coletivo e social. As mulheres aprenderam o que é elaborar um levantamento, organizar as perguntas, anotar as respostas, compor os resultados para serem divulgados e divulgá-los para sensibilizar os moradores.

Nosso propósito com essa atividade formativa era envolver na proposta de conhecer para transformar, e ela foi formativa porque tinha uma intencionalidade. Consideramos que as participantes perceberam que puderam dimensionar um problema e conhecer aspectos da realidade.

O grupo de mulheres da área industrial já havia presenciado muitos conflitos,

participado do movimento contra a carestia¹⁸ e da sustentação da greve dos metalúrgicos em 1978, recolhendo alimentos e doações para um fundo de greve nos bairros. O movimento era formativo e levou muitas mulheres a continuar de forma mais permanente nas associações de moradores, na luta por creche, por escolas e na luta pela anistia.

A pesquisa participante sobre exclusão da escola foi publicada em três versões que representam os diferentes níveis de sistematização e duas publicações ilustradas que foram entregues aos moradores dos bairros, como resultado do trabalho do grupo. O processo de criação e produção da publicação, incluindo o roteiro, foi um enorme aprendizado sobre o uso da linguagem, da leitura, da negociação de significados, da transformação da experiência num texto-imagem com a participação de um artista plástico, politicamente identificado com nossa proposta formativa.

Esse trabalho gerou mais um projeto de pesquisa com o grupo de mulheres mais jovens, para aprofundamento do problema. Assim, permanecemos na região por mais dois anos. Na continuação da pesquisa¹⁹, em 1982-84, os maridos, os pais, participaram e possibilitaram outras leituras da realidade. Eles trouxeram para o grupo a experiência da fábrica como local de trabalho e começaram a contribuir para

¹⁸ No Brasil, em 1972, sob o regime autoritário, as mulheres dos bairros da periferia sul da cidade de São Paulo começavam a usar a pesquisa no movimento “contra o alto custo de vida.” O movimento de mulheres que ressurgia no movimento contra a carestia era uma atividade de donas-de-casa intervindo na esfera pública. Desse trabalho surge o movimento reivindicativo que denunciava o problema e buscava adesão em outras cidades. Esse processo formou muitas mulheres envolvidas nas atividades de organização, discussão e na liderança do bairro, na representação. Realizavam uma coleta de dados que consideramos como as primeiras iniciativas de “pesquisa popular”, como elas chamavam, orientadas pelos intelectuais da igreja. Organizadas nas Comunidades Eclesiais de Base, as mulheres realizavam levantamentos sobre “quanto custa viver” nos bairros daquela região. O resultado dos levantamentos eram quantificados para dar uma idéia do tamanho do problema que os moradores da periferia enfrentavam para sobreviver. Esse resultado era apresentado na forma de um texto que encabeçava os inúmeros abaixo assinados que o *Movimento contra a carestia* recolheu na cidade de São Paulo para encaminhar ao Estado.

¹⁹ Terminada a primeira pesquisa, continuamos com um dos grupos para acompanhar as possíveis transformações coma divulgação dos resultados da pesquisa. Assim, quinze meses após o fim da pesquisa inicial, retornamos ao bairro para realizar em grupo a elaboração, leitura e discussão em reuniões de material ilustrado com os resultados da primeira etapa da pesquisa e a organização de entrevistas em que se discutiam as modificações e a permanência de problemas educacionais no bairro.

modificar a leitura sobre a realidade de vida das famílias no bairro, suas relações sociais, e a contextualizar os problemas educacionais na sociedade, politizando o debate²⁰.

Como resultado, olhar para fora do grupo foi uma possibilidade de enxergar melhor o que se passava dentro e de conhecer a sociedade e o projeto hegemônico que ainda não fazia parte do conhecimento produzido por aquelas mulheres (Goldenstein, 1986).

Sentimos que a participação no processo de pesquisa que busca responder uma pergunta, produzir um conhecimento, forma pesquisadores e militantes que precisam do conhecimento para sua atuação²¹. Participando desse processo, também nos formamos pesquisadores, aprendemos e nos humanizamos.

Os grupos participantes constroem conhecimento enquanto sujeitos que querem a transformação da realidade. Isso não acontece sem conflitos e contradições. Não sabemos antecipadamente o que é o projeto popular de poder. Ele começa a ser produzido pelos próprios grupos organizados quando começam a despertar para a necessidade de conhecer os rumos das mudanças e quando amadurece a idéia de que a eles cabe definir o sentido das transformações.²²

²⁰ A perplexidade das mulheres sobre as condições de vida na periferia – a pobreza, a indiferença governamental – ganhavam contornos políticos com as referências dos maridos com relação aos interesses do governo e dos “ricos”, de um lado, e dos “pobres”, de outro: “O governo é um grupo, que nem nós somos, só que eles delibera aquele negócio lá, que cai em tudo em nós...O governo não é um sozinho, é um grupo igual nós, só que com outro interesse”.(Goldenstein, 1986)

²¹ Consideramos *O meio grito*, uma pesquisa sobre saúde feita junto à população rural em Goiás, um exemplo feliz, de *pesquisa-ação participativa* realizada por grupos da igreja católica junto com pesquisadores da universidade. A publicação da experiência revela como os participantes aprendem quando se organizam para a pesquisa que nasce da ação, do conhecimento existente, intimamente identificado com as necessidades e as descobertas daquela comunidade, na forma como se dirige aos que precisam de conhecimento. (Comissão Saúde Goiás, 1981).

²² Na continuidade dos estudos, na década de 1980, as mobilizações na zona leste mostravam como a busca pela informação, por parte dos grupos populares, estava associada a necessidade de conhecer para defender seus direitos. Apontávamos essa preocupação constatando que “os levantamentos das pesquisas e dos textos de divulgação sobre problemas educacionais elaborados pelos grupos populares, revelou a existência de uma visão parcial, mas sistematizada, das classes subalternas sobre a exclusão da escola e suas formas de enfrentamento (CEDI, 1983; Congresso da Juventude Trabalhadora, teses, 1983; Pesquisa das Mães de Monte Santo, 1980-1984; Pesquisa da Pastoral Operária da

Para os autores ligados ao Conselho Internacional de Educação de Adultos, na pesquisa-ação participativa, as relações que se estabelecem entre grupo e pesquisador enfatizam mais a aprendizagem que o ensino. Ou seja, o pesquisador não pretende ensinar os participantes a pesquisar, mas deseja que eles aprendam mais sobre si e sobre a sociedade em que vivem e trabalham (Schutter, 1981; Segóvia, 1983/84). A prioridade, em nossas experiências, estava em permitir aos grupos a utilização de seus recursos e habilidades, permitindo-lhes acesso às teorias. Embora valorizássemos a prática e o saber dos sujeitos, faltava o conhecimento sobre uma concepção de aprendizagem que possibilitasse a transformação. Essa possibilidade amadurece em meados dos anos 1980, quando encontramos os trabalhos de Vygotsky.

Pensar nesse movimento da pesquisa-ação participante serve, hoje, para mostrar uma abordagem metodológica que começou fora da escola, por necessidade dos grupos organizados, para dar conta dos problemas de transformação, da relação teoria-prática, da unidade conhecimento e ação e pôr-se a serviço da educação em um projeto político que dê sentido ao presente e ao futuro do homem.

A experiência na formação de educadores com a pesquisa-ação participante, que passaremos a chamar de pesquisa-ação formativa, é produção de conhecimento

Zona Leste, 1984; Educação e Juventude Trabalhadora, 1983; "Jornal Falta de Educação", 1980-1984; Resumo de Pesquisa sobre Educação em São Miguel, 1984). Encontram-se nestas publicações, dados e informações que coincidem com vários estudos feitos por pesquisadores da educação (Pereira, 1967; Fukui, 1980; Gouveia, 1982, Madeira, 1984; Carvalho, 1983). Por outro lado, os textos populares pretendendo sintetizar a versão dos oprimidos, reproduzem a visão dominante sobre o "fracasso escolar dos carentes", "a marginalidade cultural", sobre "ensino profissionalizante", ou a "função reprodutora da escola". (FCC/DPE 1984, p.6-7). Ao mesmo tempo, estes textos questionam as formas de aquisição do conhecimento e os critérios de seleção escolar que são encobertos através da individualização das causas do fracasso das crianças na escola. As propostas de ação pedagógica contidas nos textos evidenciam também as divergências desses grupos com as formas pelas quais a instituição escolar tem tratado a questão e promovido a participação dos pais na escola. Parece interessante comparar esses trabalhos com os estudos acadêmicos que se propõem a analisar cientificamente o problema, quando os grupos populares organizados elaboram sua própria versão sobre a exclusão da escola e em razão desse conhecimento propõem ações. A proposta de confronto entre as visões baseia-se na expectativa de que a produção do conhecimento do ponto de vista dos dominados possibilite a re-interpretação e a crítica da visão dominante e, nesta medida, viabilize propostas de mudança. (FCC/DPE, 1984)

que forma o sujeito ativo, solicitando sua manifestação livre, sabendo que ele fará escolhas e percebendo que elas recaem onde a teoria não justifica seu pensar, onde a experiência assegura suas convicções.

Narramos nossa experiência com a pesquisa-ação formativa na escola, voltada para a educação formal, possibilitando descobertas que levamos para fora da escola, na formação de técnicos, profissionais da saúde e do movimento sindical. A experiência formativa fora da escola, por sua vez, criou alternativas de formação em torno de um projeto político do movimento sindical. Assim, essas experiências teórico-práticas começam a constituir um projeto formativo para ensinantes e aprendentes.

CAPÍTULO 2: CONHECIMENTO E CONCEPÇÃO FORMATIVA

No capítulo anterior tratamos da produção de conhecimento na pesquisa ação participativa (PAP) como uma atividade que envolve os sujeitos da aprendizagem em interação com um objeto de conhecimento e que passamos a chamar de *pesquisa-ação formativa*. Por meio dela começamos a atuar na formação de educadores orientados por um projeto político de formação que é uma concepção de mundo, de conhecimento, de educação.

Neste capítulo apresentamos os fundamentos dessa concepção formativa com as contribuições da teoria histórico-cultural do desenvolvimento cognitivo e tratamos a *enquete operária* de Marx como uma pesquisa-ação formativa e como atividade. A interpretação da enquete como atividade nos possibilita integrar à produção de conhecimento, uma concepção de aprendizagem para a formação dos educadores. Feito isso, narramos e analisamos, da perspectiva do formador, duas de nossas experiências na formação de educadores da rede pública do estado de São Paulo. Cada experiência formativa representa diferentes possibilidades de integrar na atividade a produção e a obtenção de conhecimento.

2.1. Fundamentos do projeto formativo

O projeto formativo, nesse estudo, tem como pressuposto a concepção marxista do conhecimento, presente na pesquisa social e na concepção de aprendizagem histórico-cultural de Vygotsky (1994,1998): o conhecimento é uma atividade prática, sensível e concreta. O caráter ativo do sujeito–que-conhece determina que o conhecimento equivale a uma atividade. Esta atividade é exercida por indivíduos humanos considerados como o “conjunto de suas relações sociais”. (Schaff, 1978)

Os pressupostos e princípios teóricos e metodológicos de uma concepção formativa materialista histórica podem ser assim resumidos: o homem não nasce homem, ele se humaniza porque aprende; ou o homem nasce homem, mas não nasce social (Manacorda, 1991). O processo que torna o homem um ser cultural, social, é resultado da atividade prática, da vida em sociedade, organizada sobre o trabalho (Marx, 1965; Leontiev, 1981). O trabalho modificou a natureza do homem e marcou o início de um desenvolvimento que, ao contrário dos animais, não está submetido a leis biológicas mas a leis sociais e históricas (Marx, 1965; Leontiev, 1981, Vygotsky, 1994). Através da atividade prática produtora e criadora é que os processos mentais do homem se desenvolvem e se expressam (Vygotsky, 1994). Investigações nessa direção permitiram evidenciar que a relação entre o homem e o mundo não é direta, mas mediada pela criação de instrumentos e signos, sendo a linguagem desenvolvida pelo homem, o mais importante desses instrumentos (Vygotsky, 1994; Schaff, 1976).

Para os propósitos desse trabalho, nesse capítulo tratamos da atividade mediada e da idéia de que a consciência não surge da relação do sujeito com o objeto de conhecimento passivamente, mas da atividade do sujeito sobre o mundo. (Marx, 1965 Vygotsky, 1983).

2.1.1 Vygotsky e a atividade formativa

A teoria histórico-cultural do desenvolvimento cognitivo, formulada por Vygostky, Leontiev e Luria, nos anos de 1920, tem como base os trabalhos de Marx. *“Não pode haver qualquer teoria científica da mente sem uma teoria científica dos seres humanos, e não pode haver qualquer concepção do ser humano sem Marx”* (Blanck, 1996, p.39).

Assim reunimos as contribuições de Marx e Vygotsky para elaborar uma proposta de conhecimento formativo de todos que se encontram na atividade. Os teóricos da aprendizagem histórico-cultural, Vygotsky, Leontiev e Luria, partem da concepção materialista histórica de homem, sociedade e portanto da atividade humana de Marx, para elaborarem sua teoria da formação social da mente.

Sabemos que até Vygotsky, *a repetição e o condicionamento* explicavam a diferença das funções psicológicas humanas. A contribuição de Vygotsky e colaboradores foi mostrar que as funções psicológicas humanas diferem dos processos psicológicos de outros animais porque são *culturalmente mediadas, historicamente desenvolvidas e surgem da atividade prática* (Cole, 2002).

Vygotsky ao criar a ciência comportamental unificada a partir da história da sociedade, afirma que as mudanças históricas produzem mudanças na natureza do homem: no comportamento, no pensamento, na consciência e apresenta a hominização como processo de mudança essencial na organização física do homem, que termina com o advento da história social da humanidade. O sistema de atividade que faz aparecer o homem como uma espécie nova caracteriza-se pela mediação de instrumentos psicológicos que vão tornar possíveis as funções psicológicas superiores (Vygotsky 1983, 1994; Leontiev, 1981; Wertsch, 1985). Dizendo de outra forma, as novas gerações nascem e não se relacionam com o mundo diretamente, mas através da mediação da cultura. A produção e aquisição do conhecimento é um processo em que a interação do sujeito que conhece com o objeto de conhecimento não é direta, é mediada.

Os autores soviéticos que estudaram o desenvolvimento do homem na sua gênese dizem que o homem ao nascer só tem uma aptidão, a de desenvolver atitudes especificamente humanas, isto é, as atitudes de aprender, criar, raciocinar, que são produto do desenvolvimento social e histórico do homem, os objetos e produções do homem. Elas contêm a atividade das gerações precedentes e são o resultado de todo o desenvolvimento intelectual do gênero humano. As novas gerações nascem e não se relacionam com o mundo diretamente, mas através da mediação da cultura. Essa mediação cultural muda a estrutura das funções psicológicas humanas. O conhecimento é produzido e obtido por meio da mediação de instrumentos e signos. Culturalmente, os signos também se organizam em sistemas simbólicos articulados e o mais importante é a linguagem.

A linguagem, na cultura humana, é o mediador fundamental das relações do homem com o mundo, já que através dela o indivíduo organiza sua experiência do

real. Através da linguagem e outros sistemas simbólicos criados e mantidos pela cultura, experienciados pelo indivíduo na interação com outros semelhantes.

O sistema de atividade humano caracteriza-se pela mediação de instrumentos psicológicos que vão tornar possíveis as funções psicológicas superiores: memória voluntária, atenção voluntária, imaginação, pensamento²³. A unidade básica para o estudo dos processos psíquicos é a atividade prática.

2.1.2. Conhecimento e praxis

No sentido de abordar a práxis, utilizamos as leituras de Lefebvre (1978) sobre uma Sociologia Marxista onde essa noção permite estudar o homem social. Assim, Lefebvre começa das relações sociais que podem nos levar a entender as formas políticas. As relações sociais tem uma base material, isto é, as forças produtivas. Os instrumentos e técnicas que organizam os meios e a organização do trabalho, só se tornam eficazes a partir da divisão social do trabalho, ou seja, em relação direta com as relações sociais de produção e de propriedade, com os grupos ou as classes em presença. O conjunto dessas relações ativas possibilita atingir a noção de *práxis* (prática social).

O homem possui uma “essência”, mas ela não é dada; ela se desenvolve. Essa essência humana é o resumo, a condensação atual e viva, do desenvolvimento histórico. A relação do homem com o que nasce de seus atos é dupla – por um lado, ele se realiza com o seu trabalho, por outro, ele se perde em suas obras, que se voltam contra ele. Se é que podemos resumir, para Lefebvre, a relação do homem com os objetos é alteridade e alienação, realização e perda. Assim sendo, para Marx, a superação da alienação em que os homens se

²³ Para Vygotsky, segundo Smolka, a *significação*, quer dizer, a criação e o uso de signos, é *a atividade mais geral e fundamental do ser humano*, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico. Nos níveis mais altos de desenvolvimento, emergem relações mediadas entre pessoas. *A característica essencial dessas relações é o signo... um signo é sempre, originariamente, um meio/modo de articulação das funções em nós mesmos*, e poderemos demonstrar que, sem esse signo, o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se transformar nas complexas relações, *o que ocorre graças à linguagem*. (Smolka, 2004, pp. 40-41)

encontram só pode ser atingida no curso das lutas reais, práticas. A teoria não passa de meio necessário e insuficiente nessas lutas. A alienação só se define, para Marx, em face da possibilidade da desalienação.

Para discutir a noção de *práxis*, Lefebvre mobiliza a concepção de Marx da História como ciência. A história como a ciência do ser humano. O entendimento da ênfase dada por Marx à história necessita da compreensão do que vem a ser a realidade histórica. Segundo Lefebvre, a realidade histórica é tomada pelo inteiro devir do ser humano, sua produção, em sua atividade prática. O vir a ser do homem social dá lugar a equilíbrios momentâneos, gera estruturas dotadas de estabilidade provisória.

Desse modo, o homem é também um ser histórico. A “essência” humana se desenvolve na história; o homem se constitui, cria-se, define-se, produz-se na *práxis*. Na leitura de Lefebvre, nada existe que não seja obra, resultante da interação dos indivíduos, dos grupos, das classes, das sociedades.

A ciência histórica que Marx concebeu, teria escapado às limitações de uma história dos acontecimentos, das instituições. Essa ciência devia, em colaboração com outras, atingir o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos, em todos os níveis de sua atividade prática. Portanto, o “materialismo histórico” designa a gênese do homem total, objeto de toda ciência da realidade humana e objetivo da ação.

A noção de *práxis* surge em Marx nos *Manuscritos de 1844*, como *práxis* revolucionária. Nos *Manuscritos*, Marx empreende uma crítica às noções fundamentais da filosofia, inclusive os conceitos de materialismo e idealismo e propõe que esses conceitos, na verdade duas interpretações do mundo, sejam superados pela *práxis* revolucionária. Como explicita Lefebvre, o marxismo que teoricamente esclarece a situação da classe operária e lhe fornece uma consciência de classe elevada ao nível da teoria, não é uma filosofia materialista, porque já não é uma filosofia, mas é essencialmente histórica.

O materialismo histórico se justifica pela ânsia em restituir ao pensamento humano sua força ativa – força que ele possuía antes da divisão social do trabalho,

quando estava ligado à prática - e em assumir uma nova posição frente ao conhecimento.

Em Marx, a noção de *práxis* se define por oposição a filosofia contemplativa, à atitude especulativa do filósofo. O materialismo filosófico ao contrário do materialismo histórico exclui a *práxis* negando que as mudanças do homem se ligam a mudanças nas circunstâncias e na educação, esquecendo que é o homem que muda as circunstâncias e que os educadores têm necessidade de serem educados. (Lefebvre, 1978)

“A questão de saber se o pensamento humano pode atingir uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas uma questão prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade, a precisão, o poder de seu pensamento. A controvérsia sobre a realidade ou não realidade do pensamento, isolada da práxis, é uma questão puramente escolástica.” (Tese II)

A essência do ser humano é social, explica o autor, e a essência da sociedade é *práxis*. A *práxis* é, antes de tudo, ato; relação dialética entre a natureza e o homem, as coisas e a consciência (que não se tem o direito de separar). Se toda *práxis* é conteúdo, este cria formas; ele só é conteúdo devido à forma, que nasce de suas contradições, que as resolve de maneira geralmente imperfeita e se volta para o conteúdo a fim de impor-lhe uma coerência.

É na *práxis* que o pensamento reencontra a unidade com o ser, a consciência com a natureza sensível ou “material”, o espírito com a espontaneidade. (Lefebvre, 1978)

2.1.3. Prática social e atividade

Segundo Marx, o homem conhece agindo, transformando a realidade. Assim, *“o conhecimento da realidade não é um reflexo passivo reproduzido no espelho”*, mas um modo ativo de apreender a realidade objetiva, como afirma Schaff (1978). O conhecimento é socialmente produzido por sujeitos socialmente determinados, ou seja, não é possível separar a produção das idéias das condições sociais e históricas

nas quais elas foram produzidas; o conhecimento é histórico, não é neutro, nasce comprometido com as indagações das classes, por necessidade das transformações que interessam a essas classes (Marx, 1965; Chauí, 1984; Schaff, 1978; Lefebvre, 1966; Lowy, 2007).

Lefebvre (1979) e Schaff (1978), quando escrevem sobre a teoria do conhecimento e apresentam suas leituras de Marx, expõem interpretações semelhantes. Enquanto Lefebvre toma como referência *A ideologia alemã*, onde Marx expõe os princípios do materialismo histórico para tratar da ciência do ser humano, Schaff se referencia nas *Teses sobre Feuerbach* para tratar do lado ativo que Marx identifica com o sujeito, com o lado subjetivo no processo de conhecimento.

O sujeito, para Marx, é o homem social, indivíduo tomado em suas relações reais com os grupos, as classes, o conjunto da sociedade. Os objetos são as coisas sensíveis, os produtos, as obras entre as quais figuram a técnica e as ideologias, as instituições e as obras, no sentido restrito do termo, artísticas e culturais (Lefebvre, 1979).

Lefebvre afirma que o conhecimento é um fato na vida cotidiana imediata: nós conhecemos os objetos, os seres vivos, os seres humanos. Do ponto de vista filosófico, o sujeito que conhece e o objeto de conhecimento estão em permanente interação de exploração, de conhecimento, de atuação e reação entre si. Esses dois elementos são opostos, fazem parte de um todo e estão numa interação dialética (Lefebvre, 1975).

O conhecimento enquanto fato é prático:

- todo conhecimento começa pela experiência porque apenas a prática nos põe em contato com realidades objetivas;
- o conhecimento humano é social. Na vida social encontramos outros seres humanos com quem estabelecemos relações ricas e complexas. Conhecendo o outro, conhecemos a nós mesmos e criamos nossa individualidade. Na vida social os outros nos transmitem um enorme saber;
- o conhecimento humano é histórico. Todo conhecimento é adquirido, conquistado e envolve um imenso trabalho do homem que conhece. Entre a ignorância e o

conhecimento, há um longo caminho do pensamento humano num trabalho metódico. A verdade não está pronta e não é revelada num momento predeterminado. O ser humano nasce da natureza, surge, emerge e se afirma. O que ele se torna resulta do seu trabalho, de suas lutas (Lefebvre, 1979, p.49-50).

Partir da prática social significa partir da realidade contraditória (ações do presente como herança do passado). Nela se articula a particularidade das condições dos sujeitos com a totalidade da sociedade da qual o sujeito é parte. A maneira como o homem apreende a realidade objetiva depende não só do que é a realidade, mas também de quem é o homem que conhece (Schaff,1964). Os conteúdos e modos da percepção e do conhecimento humano dependem da prática de que o homem dispõe (e que chamamos de repertório), bem como dos saberes e experiências que ele possui no momento que conhece. Por isso, uma mesma realidade não é percebida da mesma maneira por diferentes homens.

Marx propõe uma relação cognitiva em que sujeito e objeto mantêm uma existência objetiva e real e atuam um sobre o outro. A interação acontece na prática social do sujeito que apreende o objeto na atividade e pela atividade. Essa concepção do processo cognitivo é desenvolvida pela filosofia marxista, na qual Vygotsky também se apóia para elaborar sua teoria.

Em Vygotsky, encontramos subsídios para compreender porque o processo de conhecimento começa na atividade prática e como se dá esse processo de obtenção do conhecimento. A unidade básica para estudar os processos psicológicos humanos é a atividade prática porque os processos mentais se manifestam na atividade prática e se formam na atividade prática (Vygotsky e Leontiev).

O homem é um ser social, produto e produtor da cultura. O sujeito resulta do conjunto das relações sociais e tem papel ativo na produção de conhecimento. O fato do homem, sujeito de conhecimento, ser social interfere na produção do conhecimento, uma vez que a maneira como ele percebe o mundo está ligada à linguagem e aos conceitos que recebe da sociedade por intermédio da educação, “considerada como a transmissão da experiência social acumulada na filogênese.

Em seguida, os nossos julgamentos são socialmente condicionados por sistemas de valores que aceitamos e que possuem, todos, um caráter de classe” (Schaff, 1978, p. 82)²⁴. Por esses motivos, o conhecimento, para Marx, é uma atividade prática que transforma a realidade apreendida.

2.1.4. Linguagem e atividade cognitiva

A linguagem, a palavra e o pensamento são um produto social que é transmitido pela educação. Linguagem e pensamento formam uma unidade, mas isso não quer dizer que eles sejam idênticos. “*O pensamento humano formou-se ao longo do processo social do trabalho ao mesmo tempo como seu produto e como fator de uma nova evolução. A consciência humana e a linguagem nasceram nas condições da colaboração social entre os homens*” (Schaff, 1978, p. 210).

Encontramos a mesma afirmação em Vygotsky e Leontiev:

A produção de bens é acompanhada pelo desenvolvimento intelectual dos homens. O conhecimento do mundo e de si mesmo se enriquece e se desenvolve. Nesse processo, atitudes, habilidades se cristalizam, de alguma forma, nos produtos materiais e intelectuais que produzem. Cada geração começa sua vida no mundo de objetos e fenômenos criados pela geração anterior. Cada geração se apropria das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social, desenvolvendo atitudes especificamente humanas. A atitude para utilizar a linguagem vai se formando em cada geração mediante a aprendizagem da língua que se dá por um processo histórico e pelas características objetivas dessa língua. (Leontiev, 1981)

A prática social, acumulada pelas gerações, é o elemento da subjetividade no processo de conhecimento como vimos anteriormente. A linguagem é um dos produtos dessa prática social. “O homem pensa sempre se servindo de uma língua.

²⁴ Segundo Bakhtin, “*a palavra é um fenômeno ideológico por excelência* (2002, p. 36) pois expressa sentidos diferentes a partir do lugar social, político, cultural, dos interlocutores. No signo ideológico confrontam-se valores contraditórios, produzidos por homens cujas existências histórica e cultural são distintas, mas que se servem de uma só e mesma língua. Daí que o signo é vivo e plurivalente, mas interessa à classe dominante torná-lo monovalente. Ou seja, para ocultar a dominação e perpetuar a submissão, é preciso tornar as idéias particulares de uma classe em idéias universais, válidas para toda a sociedade (Yaguello, 2002).

O pensamento é lingüístico e a língua é formada de sinais e significações²⁵, uma unidade verbal e mental” (Schaff, 1978).

Nosso pensamento, usado para resolver problemas, depende da experiência social transmitida pela sociedade, ao longo da nossa educação, através de uma língua. Captamos o mundo intelectualmente por meio de instrumentos sociais. A linguagem surge na prática social. Os homens criam nomes para designar a variedade de imagens e sensações, de operações, de relações espaciais e temporais que a vida sugere.

O sistema de uma língua define num certo sentido nossa visão de mundo, diz Schaff (1968), que exemplifica com o caso das cores da neve vista pelos esquimós como revelador da riqueza do vocabulário, da percepção diferenciada, mas também para mostrar que os esquimós não criam de maneira arbitrária as diferentes modalidades de neve. Isso ocorre porque elas existem na natureza, objetivamente. E, se os esquimós nomeiam essa variedade de cores, trata-se do resultado de uma prática, e não de uma convenção. “*Os esquimós vêem a realidade com essas 30 cores, não por que queiram mas por que já não podem perceber a realidade de outra maneira*” (Schaff, 1978, p. 242).

A linguagem fixa não só as diferenças, mas as semelhanças nas diversas sociedades humanas, porque se refere a uma realidade objetiva análoga; por isso os sistemas lingüísticos podem ser traduzidos. A palavra é sempre uma operação do pensamento, é a experiência que o sujeito faz das significações das palavras, tanto sob a forma de conceitos como sob a forma de representações. (Schaff, 1978)

²⁵ A respeito do estatuto da linguagem para Vygotsky, diz Smolka (2004, p.42): [Em Vygotsky], “a palavra [é tomada] como signo por excelência, como modo mais puro e sensível de relação social e, ao mesmo tempo, material semiótico da vida interior. Constituindo uma *especificidade* do humano – viabiliza modos de interação e de operação mental -, possibilita ao homem não apenas indicar, mas nomear, destacar e referir pela linguagem; e pela linguagem, orientar, planejar, (inter)regular as ações; conhecer o mundo, conhecer(se), tornar-se sujeito; objetivar e construir a realidade. A emergência do *verbum* constitui um *acontecimento* de caráter irresistível. (...)” Em particular, acerca do papel ativo da linguagem: “E indagamos não só sobre o que o homem faz com a linguagem, como produto de sua atividade, mas o que faz a linguagem, como produção humana, com o próprio homem? Aqui se encontra um núcleo-chave do pensamento de Vygotsky, aliás profundamente compartilhado com Bakhtin: a palavra, como signo, não resulta da ação de apenas um indivíduo, mas da (inter)ação de pelo menos dois (...)”.

O processo de conhecimento está indissociavelmente ligado à prática. O conhecimento tem início na prática. O conhecimento se inicia onde se manifestam necessidades práticas dando lugar a uma “ordem-encomenda cognitiva”. A linguagem contém em si e fixa a experiência de gerações passadas e influencia nosso modo de percepção da realidade, o conhecimento humano, tendo nele um papel ativo: “A linguagem age sobre o comportamento dos homens” (Schaff, 1978, p.266).

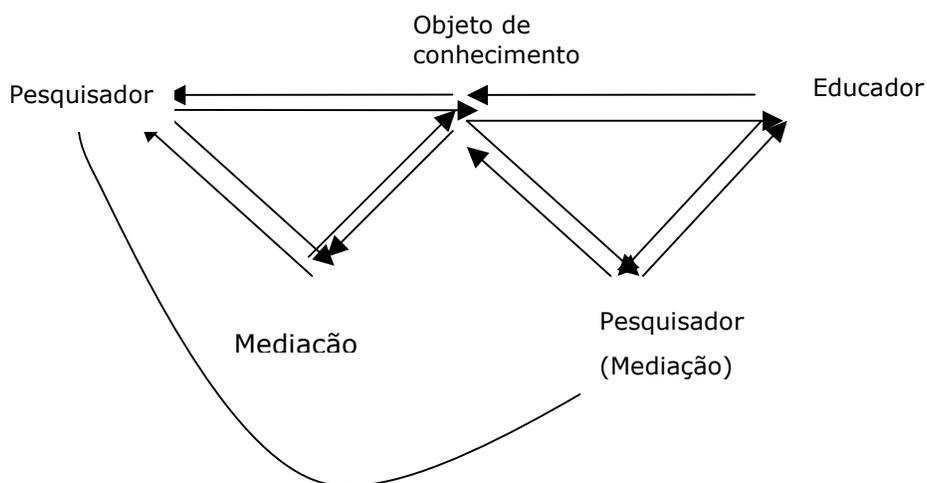
Como demonstra Leontiev (1981) em seus trabalhos, desde o início de sua história, os homens e suas condições de vida não pararam de se modificar e sempre transmitiram para as outras gerações as condições para a continuação dessa modificação histórica. Os caracteres adquiridos não se estabilizaram por herança biológica, mas ocorreram na forma de fenômenos externos da cultura material e intelectual. Muitos cientistas concordam que a forma de fixação e transmissão dos caracteres adquiridos pela evolução se deve ao aparecimento da atividade criadora e produtiva, se deve ao trabalho (Marx, 1965; Vygotsky, 1994).

Vygotsky coloca o foco nos processos cognitivos do aprendente e possibilita que o formador pense na relação aprendente e objeto de conhecimento de modo que atue na mediação. Schaff, ao discutir os modelos o processo de conhecimento científico²⁶, mostra que ele é uma tríade: sujeito, objeto e conhecimento como

²⁶ Schaff, em *História e Verdade*(1978), descreve três modelos do processo de conhecimento que partem de conceitos fundamentais: a idéia de que existe uma tríade composta pelo sujeito (aquele que conhece), objeto (do conhecimento) e o conhecimento (resultado do processo cognitivo). Schaff define o processo de conhecimento como *uma interação específica do sujeito e do objeto de conhecimento, tendo como resultado os produtos mentais a que chamamos conhecimento*. A interpretação desta relação triádica é objeto de uma disputa ideológica e filosófica, com cada modelo de uma visão de mundo diferente. O chamado modelo “mecanicista” ou teoria do reflexo, pressupõe que o objeto do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito que é um agente passivo, contemplativo e receptivo; o produto deste processo – que é o conhecimento – é o reflexo, a cópia, cuja gênese está na relação da ação mecânica do objeto sobre o sujeito. Pressupõe-se o sujeito como um agente passivo, contemplativo e receptivo cujo único papel na relação cognitiva é registrar estímulos externos. O modelo, idealista e ativista, enxerga a predominância do sujeito na relação sujeito-objeto propondo um sujeito que conhece, que percebe o objeto do conhecimento como sua produção. O sujeito nesta concepção é o criador da realidade, trazendo ao processo cognitivo uma importante subjetividade. Um terceiro modelo não aceita a predominância de nenhum dos elementos da tríade, partindo do princípio da interação dialética entre o sujeito e o objeto. Este modelo não nega a realidade objetiva e independente do objeto do conhecimento, mas enxerga o sujeito não com receptor

produto do processo cognitivo. O processo de produção de conhecimento é triádico porque é movimento, conforme Lefebvre. O processo de aprendizagem para Vygotsky também pode ser representado por uma tríade: sujeito, objeto de conhecimento e mediação. Quando consideramos que a pesquisa é uma atividade formativa, estamos dizendo que esta atividade que produz conhecimento e aprendizagem, envolve dois processos simultâneos, representados abaixo por duas tríades. A tríade é uma representação das relações de aprendizagem. Ela representa a relação entre sujeitos e dos sujeitos com o objeto de conhecimento. Nesse processo todos aprendem, produzem conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o que desejam conhecer. A enquete operária de Marx que discutiremos em seguida exemplifica na experiência, o significado do duplo processo representado nas tríades.

Figura 1 – Tríades



Aqui estão representados o formador e os educadores participantes do processo, em relação ao objeto de conhecimento e à mediação, que acontece de formas diferentes nos dois processos. A contribuição de Vygotsky integrou na

passivo, mas como um indivíduo concreto, ativo e dotado de uma cultura e uma vida social. Esta concepção, chamada de terceiro modelo por Schaff, foi proposta pela primeira vez por Marx nas *Teses sobre Feuerbach*, escrita aos 27 anos de idade, ao criticar o materialismo até então existente, que defendia o primeiro modelo e o idealismo do segundo modelo.

mediação os dois processos que ocorrem nesse tipo de formação, possibilitando entender o que aí se passava. A partir disso representamos o processo com duas tríades, onde o sujeito que conhece na primeira tríade atua na mediação na segunda tríade. Ao mesmo tempo, o significado de se partir da prática também ganhou um fundamento considerando o processo cognitivo do aprendente.

Nesta representação das interações, o formador, que também está presente na segunda tríade, atua na mediação entre o conhecimento dos educadores e o conhecimento socialmente acumulado sobre o objeto de conhecimento. O objeto de conhecimento interage tanto com educadores como com os formadores, através da mediação na primeira tríade, papel desempenhado pelo próprio pesquisador na segunda tríade.

A tríade representa um processo em que o objeto de conhecimento aparece como o conhecimento a ser coletivamente construído e como conhecimento socialmente acumulado. As tríades representam dois processos porque a atividade é de pesquisa e de formação do educador. Os dois sujeitos estão representados em relação à mediação e ao conhecimento que é um objeto social de conhecimento, mas não é o mesmo para os dois sujeitos.

O processo de aprendizagem começa construindo um objeto de conhecimento. Aborda-se, assim, o objeto de conhecimento como produção humana que produz relações sociais. O ensinante atua favorecendo a produção, e não transmitindo conhecimento formalizado; propõe atividade para mobilizar o repertório dos participantes. O formador atua na mediação propondo aos educadores participantes exercícios que criam sucessivas oportunidades de interação com o objeto de conhecimento. Por fim, o conjunto dos exercícios propostos durante os encontros de formação são elaborados para mobilizar o repertório dos participantes e criar possibilidades para o formador atuar na relação entre o conhecimento existente no grupo e o conhecimento socialmente acumulado.

2.2. Enquete operária e atividade formativa

Retomamos a pesquisa ativa, como uma forma de produção de conhecimento-ação, tratando da enquete operária de Marx. A enquete de Marx, que é considerada por alguns autores uma pesquisa-ação militante, nos interessa aqui como exemplo de uma atividade formativa onde a tríade - sujeito e objeto de conhecimento e a mediação - aparecem na concepção da enquete. Ou seja, compreender a pesquisa ativa como processo e mediação entre sujeitos do conhecimento e o objeto social de conhecimento possibilita uma produção de conhecimento intencionalmente formativa dos participantes desse processo. A enquete operária é um exemplo do duplo processo representado na figura 1.

A enquete operária surgiu na primeira metade do século XIX em países industrializados europeus para atender à necessidade de governantes e representantes da classe dominante de conhecer a classe operária, a questão social e propor “remédios”²⁷. Na segunda metade do século, essa idéia inspirou grupos socialistas a realizarem uma enquete pelos próprios trabalhadores que servisse à classe operária. Um questionário de pesquisa foi elaborado por Marx em 1880, a pedido da Revista Socialista na França, para ser respondido pelos trabalhadores, como instrumento de autoconhecimento da classe operária, sem compromisso com as autoridades ou a academia. (Thiollent, 1981, p.103).

A enquete, tal como concebida naquela época, não se completou (ou foi abandonada como projeto)²⁸, mas foi recuperada na década de 1960, em Turim, por Lanzardo (1981) e Panzieri (1981) como uma proposta ligada à prática política dos trabalhadores²⁹.

²⁷ Sobre a enquete operária dos patrões, ver Thiollent (1981), pp.102-103.

²⁸ A enquete realizada pela revista socialista foi enviada pelo correio a todos os operários franceses. O retorno foi pequeno, mas o objetivo essencial do questionário estava em propiciar aos trabalhadores a oportunidade de pensar e conhecer o funcionamento da exploração capitalista.

²⁹ Os textos “Concepção Socialista da Enquete Operária”, de R. Panzieri, e “Marx e a Enquete Operária”, de Dario Lanzardo, foram publicados originariamente nos *Quaderni Rossi* em 1965. Tais textos apresentam uma discussão sobre o questionário formulado por K. Marx em 1880, sobre os possíveis objetivos de uma enquete operária junto aos trabalhadores das

O questionário foi elaborado por Marx em quatro partes unidas por um fio condutor. As perguntas da primeira parte, quando respondidas, descrevem a fábrica onde trabalham: estrutura da fábrica, condições de trabalho, composição da força de trabalho. Pede que se “*descreva a tarefa que lhe cabe*” e acrescenta uma explicação que dá liberdade ao pensamento, permitindo se falar da repercussão da tarefa sobre a saúde própria e sobre a dos outros operários, fadiga, dores.

A segunda parte é a descrição da exploração. A terceira analisa a exploração e a descrição que o trabalhador faz da exploração, na fábrica e na sociedade. Há perguntas que pedem que se descreva a relação jurídica que o liga ao patrão e perguntas sobre salário que procuram fazer pensar em todas as formas de salário. Nas três primeiras partes, o questionário pretende identificar e quantificar a exploração. Na quarta parte, pergunta sobre as formas de se opor à exploração.

As perguntas não são imparciais, sugerem uma forma de pensar, de estabelecer relações. Thiollent observa que o questionário de 1880 foi formulado de forma que não se espere passividade do entrevistado, nem a tendência de concordar com o perguntador. “*As perguntas do questionário estimulam os respondentes a explorarem o universo das condições de trabalho e de remuneração ligadas às relações de produção capitalistas*” (Thiollent, 1981, p.105).

O questionário não pede opiniões ou sentimentos, mas leva o entrevistado a descrever o que conhece a partir de sua experiência de trabalho na fábrica. A enquete privilegia o processo cognitivo do trabalhador, a quem Marx coloca uma problemática a cada questão, relacionada ao modo de produção capitalista e às relações de trabalho que levam a pensar e buscar formas de interpretar a realidade.

O questionário de Marx não é neutro na formulação da pergunta porque adota uma perspectiva de classe e pretende captar o pensamento, o raciocínio, a observação e a discussão coletiva em cada fábrica, como analisa Thiollent. Por trás de cada questão está a possibilidade de se perceber a desigualdade, segundo a

fábricas FIAT de Turim em 1965, e sobre as eventuais contribuições da sociologia atual. A orientação dos *Quaderni Rossi*, relativa à enquete operária, foi desenvolvida a partir de 1965 e concebida como meio de estabelecer uma relação política nova entre os intelectuais e a classe operária, no sentido de levar a uma tomada de consciência da classe operária. Esta orientação foi criticada por alguns militantes como sendo economicista e pedagoga. (Thiollent, 1981)

teoria de Marx, para ser resolvida com base nos conhecimentos, na experiência, relacionando-a com casos conhecidos, procurando-se informações na fábrica.

Segundo Lanzardo, Marx pretendia com o questionário fornecer à classe operária instrumentos teóricos e fazer com que tomasse consciência da natureza do capitalismo e de sua condição de classe explorada. Ao mesmo tempo, Marx pretendia propor um método de trabalho fundado no socialismo científico, capaz de criar condições para uma luta contra o capitalismo francês, ou seja, desejava dar um sentido para a ação realizada em conjunto por diversos grupos e associações operárias das quais o trabalhador participava.

A enquete é considerada por Thiollent (1981) uma pesquisa-ação sóciopolítica por que apresenta uma concepção “*relevante tanto para a análise científica da situação da classe operária quanto para a orientação de uma prática de classe no campo sindical e ou político*” (Thiollent 1981,p.28). Trata-se, na nossa interpretação de uma pesquisa comprometida com uma classe e que coloca princípios de um método de trabalho político. Ao mesmo tempo, propõe e acredita na possibilidade de grupos subalternos se desenvolverem intelectualmente e reunirem condições para o autoconhecimento e para a interpretação de sua significação histórica. Segundo Lanzardo, Marx acreditava que o desenvolvimento intelectual dos trabalhadores nasceria da ação e da discussão em conjunto. A enquete é uma forma de ação política do Marx intelectual e uma forma de compromisso com os trabalhadores a quem ele queria dar acesso ao saber organizado. Como possibilidade de produzir conhecimento, a enquete pretendia fornecer aos trabalhadores um instrumento teórico.

O questionário elaborado por Marx é um roteiro que move um processo de busca de informação, de análise sobre o mundo da fábrica e do trabalho na sociedade capitalista. O essencial da enquete proposta por Marx estava na possibilidade de o trabalhador que responde ao questionário pensar no que sabe e não sabe e de perceber, nas perguntas, uma possibilidade de conhecer a si como trabalhador numa sociedade de classes.

Consideramos, como sugere Thiollent, que essa análise do questionário revela que a enquete de Marx é produção de conhecimento histórico porque propõe

a participação ativa do trabalhador no processo de investigação, intervenção e produção de um conhecimento não livresco, que ajuda os dirigentes na sua atuação cotidiana, e está ligada à prática política dos trabalhadores. Nesse sentido, a enquete constitui-se como uma forma de investigação social que adota uma perspectiva de classe explícita, não-neutra e elabora perguntas teoricamente fundamentadas. A enquete altera a forma de pensar a produção de conhecimento e faz do trabalhador engajado um pesquisador que precisa do conhecimento científico para poder atuar.

A enquete, como foi analisada aqui, serviu-nos para a construção de um projeto de formação de educadores, compreendida como uma atividade formativa que descreveremos no próximo tópico. Trata-se de uma atividade formativa porque concebe o sujeito do conhecimento como ativo na busca e elaboração do conhecimento; porque manifesta a intenção declarada de quem pergunta com intenção de motivar o sujeito a conhecer, a pensar, a aprender (obter conhecimento com base numa teoria marxista); porque propõe perguntas sobre uma realidade observável- conhecida e desconhecida - mas leva o respondente a buscar na sua experiência de vida e trabalho, aquilo que a pergunta solicita.

Apresentaremos a seguir uma experiência construída com base nessas reflexões sobre as possibilidades formativas e de produção de conhecimento inscritas na pesquisa ação participativa.

2.3. Conhecimento e atividade formativa: professores de escolas em zona rural

Começamos a utilizar a pesquisa-ação participante para conhecer a realidade particular das Escolas Públicas em Zona Rural do Estado de São Paulo, em 1984. No ano seguinte, realizamos inúmeros encontros com professores rurais que se envolveram ativamente no processo de criação de novos conhecimentos sobre o seu cotidiano de vida e de trabalho. Começamos assim a desvendar a realidade em que se realiza a ação educativa e a verificar os entraves à ação transformadora. O resultado desse trabalho foi publicado em 1986 pela Secretaria de Educação do

Estado de São Paulo³⁰.

Nascido da prática dos professores que atuam na zona rural, o trabalho indaga sobre essa experiência, produz e sistematiza o conhecimento e aponta possibilidades para a criação de outra ação educativa a partir da reflexão sobre o conhecido.

O texto publicado que apresenta a análise dos resultados desse estudo consta do Anexo 1, uma vez que foge ao escopo da presente pesquisa. No âmbito desta tese, pretendemos discutir a concepção formativa que não estava contemplada naquele trabalho realizado em 1984-1986. Em seguida, relato brevemente o percurso formativo que colocou os professores em atividade, produzindo conhecimento sobre o contexto de trabalho e sobre a formação. Essa experiência teve dois momentos: o primeiro com professores das escolas comunitárias; o segundo com todos os professores da rede de escolas situadas em zona rural do estado de São Paulo.

2.3.1. Partir da prática

A equipe de educação rural da Cenp³¹ iniciou esse trabalho por solicitação dos professores das UEAC's - Unidades Escolares de Ação Comunitária do Vale da Ribeira³². Os professores dessas unidades moravam na escola e deveriam atuar na

³⁰ *Ação pedagógica em classe multisseriada* foi publicado pela Cenp (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas) em 1986 na série Fundamentos da educação e realidade brasileira: refletindo sobre questões fundamentais para o planejamento escolar. São Paulo, SE/CENP. Foi distribuído para todos os professores da rede de ensino do estado de São Paulo.

³¹ A Equipe de Educação Rural da Cenp em 1984 era formada por cinco professoras de áreas diferentes que se ressentiam da falta de pesquisas sobre a realidade das escolas rurais e vêem na pesquisa ação uma rica possibilidade de produção de conhecimento e transformação da escola rural no estado. Participaram do processo e da sistematização como co-autoras desse trabalho.

³² As UEACs foram criadas pelo governo do estado em 1972 no Vale da Ribeira, uma região extremamente pobre, onde havia conflitos de terra e apoio a grupos guerrilheiros. Considero que, por esses motivos, a proposta dessas escolas comunitárias dava ao professor a tarefa de disfarçar o controle sobre as ações e aspirações das populações em áreas miseráveis, chamando-o "agente de mudança". A idéia de enviar às áreas de conflito os agentes de mudança, era uma recomendação das agências de desenvolvimento, como mostrou o trabalho de Mamak.

comunidade como “agentes de mudança do homem do campo”. O problema para eles era trabalhar com a comunidade.

Analisamos os relatórios existentes sobre o projeto das escolas comunitárias rurais antes de elaborar um roteiro formativo. Observamos que havia “receitas” para o trabalho com a comunidade que desconsiderava sua história, a participação viva de seus habitantes, seu devir. Isso significava que seria preciso recuperar a dimensão política dos processos educativos e os sujeitos históricos. A comunidade não poderia ser isolada da questão escolar, nem o professor poderia ser capacitado a atuar fora da sala de aula sem integrar sua atuação na sala de aula. Seria preciso, portanto, criar um processo formativo onde os professores participassem da construção de alternativas teóricas e metodológicas a partir de um conceito de participação comunitária como totalidade em movimento, que incluísse o “vir a ser” da escola, dos alunos, das famílias, do professor e dos conflitos e contradições.

Assim, ao definir os objetivos da capacitação nos colocamos duas preocupações: possibilitar aos professores o conhecimento do cotidiano da escola capaz de promover a aceitação e a crítica da sociedade, bem como criar espaço para uma atuação transformadora; permitir aos professores a apropriação de uma concepção de atuação a partir da totalidade, por meio da qual se integrassem à multiplicidade de seus papéis e se reconhecessem como sujeitos de um processo de conhecimento transformador.

2.3.2. A pesquisa como atividade formativa

A formação foi pensada a partir de um roteiro de questões ou exercícios que moviam o processo formativo, de modo que todos pudessem compartilhar os sentidos da busca de conhecimento partindo do conhecido, do experimentado.

A primeira pergunta pedia lembranças da escola onde foi aluno. O pedido era feito aos professores quando já estavam reunidos em pequenos grupos. Pedir histórias pessoais no primeiro momento do encontro era uma forma de partir do vivido, deixando ao narrador a escolha do que contar e como contar para o resto do grupo. A pergunta mobilizou lembranças divertidas, outras tensas. Ouvimos relatos

emocionados de situações, dificuldades, sucessos, que iam, aos poucos, nos permitindo conhecer os professores e uma parte de sua biografia, ao mesmo tempo em que conhecíamos o significado da escola.

Em seguida, reunidos num grande grupo, conhecemos as sistematizações apresentadas que transformavam os relatos emocionados de cada professor em uma análise da escola a partir dos aspectos positivos e críticos e da constatação de que a experiência escolar não foi igual para todos.

Esse processo parte da experiência, da prática do professor para pensar a escola na sociedade e os valores que são aí produzidos, afirmados e negados. Cada professor ouvia os demais e, por meio da nossa mediação, registrando, colocando novas perguntas, os professores foram estabelecendo relações, percebendo como a experiência pessoal era social, em diferentes contextos, com valores e práticas iguais e diferentes. Essa discussão ampliou-se procurando outras manifestações na sociedade, revelando mais a reprodução do que a transformação.

A sistematização realizada pelos professores destacava os pontos positivos e negativos da escola, separando o que era conflitante nos depoimentos. Assim, a sistematização eliminava o movimento que havia no real e classificava as experiências escolares vividas pelos professores em duas categorias, como eles estavam acostumados a fazer. Esse é um problema da produção coletiva do conhecimento que vamos enfrentar mais adiante.

Para lidar com essa fragmentação, atuávamos dialogando com as diferentes sistematizações apresentadas, procurando enfatizar a heterogeneidade de experiências e de visões sobre a escola. Isso significava que as experiências na instituição escolar eram interpretadas de formas diferentes por diferentes sujeitos e que a realidade escolar contém contradições, e cada sujeito - professores e alunos, moradores e pais - vivenciam o instituído, com sua história, seu repertório particular, podendo aceitar ou negar, submeter-se ou rebelar-se.

O que é conhecer?

Nossa intenção era fazer com que os professores olhassem para sua prática

durante o exercício e descobrissem que há uma teoria que praticam, assim como na atividade anterior. O exercício era conhecer por que os procedimentos seriam reveladores de concepções que se praticam sobre o que é o conhecimento.

O que é conhecer para os professores? Como eles aprenderam o que é conhecer? Foi proposta uma atividade aos professores reunidos em pequenos grupos: conhecer um objeto que foi entregue a cada grupo. No final da atividade, quando ouvimos cada sistematização, os professores observaram que todos começavam a conhecer o objeto desmontando, medindo, servindo-se de seus conhecimentos anteriores sobre a geometria, a escrita, os números, os materiais; a esse procedimento chamavam de análise. E todos os grupos procederam da mesma forma, embora tenham apresentado o conhecimento produzido de formas diferentes; a forma de apresentar o conhecimento era uma descrição do objeto, uma lista de utilidades e de possibilidades de uso; a neutralidade do sujeito que conhece é garantida pela ausência de comentários subjetivos, não interferência no resultado, pela objetividade das informações, medidas e descrições.

Por que separar as partes se ao juntar novamente isso não acrescenta nada ao que todos já sabiam? Existem outras possibilidades de conhecer? Foram essas perguntas que deram início à produção dos grupos sobre o conhecimento produzido e sobre o que é conhecer.

Tratamos da relação sujeito-objeto de conhecimento acreditando na possibilidade de os professores usarem a pesquisa formativa no trabalho na comunidade e na escola, para se auto-conhecerem e para possibilitar transformações.

Discutimos “para que serve” o conhecimento e a diferença entre conhecimento que constata, que descreve para conferir o que se vê, e conhecimento que parte da indagação sobre o que vemos para estabelecer conexões com o todo, servindo-nos de nossa experiência, e para realizar a síntese redescobrimo o todo no seu movimento.

Embora a análise comece por destruir o movimento a fim de alcançar os seus elementos (...) a análise só divide os elementos para reencontrar as suas conexões, as suas relações internas no todo. (Lefebvre, 1975, p.28)

No entanto, quando propusemos o exercício *Vamos conhecer a comunidade*, os professores participantes procederam da mesma forma, realizando o que chamavam de diagnóstico, concluindo que “os problemas são iguais em todas as comunidades: falta de saúde, salários baixos, diferença social, posse de terra, migrações, água etc.”

Os professores mostravam seu repertório sobre o procedimento para conhecer, que levava a homogeneizar a diversidade local, igualar o que era desigual, buscar o que se repete, como na pesquisa clássica, positivista. Ou seja, o que havíamos construído antes não se aplicava ao exercício seguinte, indicando que não haviam se apropriado da concepção que pretendíamos compartilhar. Isso evidenciava também que, como em todo processo social, processo não era progressivo, linear, mas de conquistas e perdas, avanços e retrocessos.

Em nossa atuação, na mediação entre conhecimentos, havia uma intencionalidade formativa. Pretendíamos mostrar que o conhecimento não seria o mesmo se a realidade local fosse conhecida a partir da regularidade, daquilo que se repete, que permanece. A realidade seria outra se desvendada a partir das relações conflitantes que criam o movimento, as oposições, a transformação. Como pensar na transformação se o morador é visto na sua individualidade, como indefeso, incapaz, ignorante, pobre e sofredor?

O processo foi interrompido porque muitos professores se sentiam perdidos com a discussão sobre a relação sujeito-objeto de conhecimento e sobre as escolhas que não poderiam fazer, porque não estavam claras. Na época, anos de 1980, não percebíamos que a teoria não era valorizada como parte das necessidades do professor de área rural.

Encerramos aquele momento perguntando: *Como o diagnóstico que os professores realizavam contribuiria para melhorar a vida da comunidade? Como uma nova forma de conhecer poderia incluir a escola e transformar a realidade?*

Os depoimentos mostraram como os professores valorizaram o processo e o conhecimento novo produzido coletivamente. Faltou discutir a dimensão política do processo educativo e a dimensão transformadora dos processos sociais cotidianos, pois a relação educador/educando está presente na sala de aula e fora dela. A

participação comunitária não poderia ser tratada como aspecto isolado de toda questão escolar, nem o professor poderia ser capacitado a atuar fora da sala de aula sem perceber a integração entre as diversas esferas de sua condição de educador.

Naquele processo, descobrimos que a dificuldade não era trabalhar com a comunidade apenas, mas que o problema era a separação da atuação do professor dentro e fora da sala de aula. Lidar com esse problema demandou a construção de uma outra proposta de conhecimento e de formação e resolvemos convidar todos os professores das escolas em zona rural, das 97 delegacias de ensino do estado de São Paulo.

2.4. Uma proposta de ação pedagógica em classe multisseriada

Continuamos o processo com um grupo ampliado. Reunindo os professores da rede de escolas rurais, nosso objetivo era tratar da atuação do professor dentro e fora da sala de aula. O percurso proposto partia da necessidade de conhecer como o professor planeja seu trabalho. O exercício coloca os professores em atividade: observamos e criamos condição para que os próprios professores se observassem coletivamente, expressassem seu pensamento, suas indagações. Lemos e relemos juntos o que aparecia como o fazer do professor procurando os significados, o sentido da atividade docente.

O objetivo agora era discutir a realidade de trabalho dos professores e a ação pedagógica em sala de aula. Sabíamos que a realidade social estava fora e dentro da sala de aula porque os alunos e professores eram parte dessa realidade e, portanto, tudo que estava fora também estava dentro, porque estava no vivido dos sujeitos.

A pergunta que inicia essa busca é: *Como o professor faz o planejamento do seu trabalho?* Queríamos conhecer o que o professor conhece e pratica. Sabíamos que o trabalho do professor não começa na sala de aula com seus alunos. Começa antes, no momento do planejamento que deve servir para facilitar seu trabalho na sala de aula. Pedimos, então, que eles mostrassem como planejavam.

A sistematização que elaboramos sobre os encontros formativos procurava

mostrar que partimos da prática, do conhecido dos professores e possibilitamos um percurso de descobertas.

Onde começa nossa ação como professores? Quais obstáculos existem aí para essa ação?

- Os professores de zona rural começam o ano escolar com os colegas da cidade, com profissionais que trabalham numa realidade diferente, além de terem classes unisseriadas – e não se discute o que significa atuar na multisseriada. O planejamento começa na escola quando não há alunos, e se planeja a ação para uma sala sem alunos;
- O planejamento se inicia pelo Ciclo Básico e as 3^a e 4^a séries; os professores da multisseriada elaboram listas de um programa igual ao dos colegas da cidade; elaboram quatro vezes itens de programações diferentes.
- O planejamento da multisseriada é a soma de quatro planejamentos diferentes, um para cada série e uma lista de “pontos mínimos” para cada série. Para isso, os professores são auxiliados pelos Guias Curriculares e pelos Subsídios da Secretaria, que sugerem como dividir o programa e utilizar as atividades.
- O professor, na sala de aula, separa as séries por quatro fileiras diferentes e acredita que isso é ter quatro séries na mesma sala - e este é o grande obstáculo da ação pedagógica.

As perguntas mobilizaram a prática dos professores. Nossa atuação foi possibilitando a indagação, as interações entre sujeitos e dos sujeitos com o planejamento, de modo a construirmos a crítica. Assim, descobrimos que o limite da ação pedagógica, tanto na escola rural quanto na urbana, está na dificuldade de se enxergar e trabalhar a contradição da realidade dentro e fora da sala de aula. Essa realidade não é só harmonia ou só conflito. Não é só pobreza, doença e desigualdade. A realidade contém um movimento que não estamos habituados a ver, e a multisseriada, como parte da realidade, contém, ela mesma, semelhanças e diferenças, homogeneidade e heterogeneidade. (Anexo 1)

O que nos impede de ver esse movimento? Do mesmo modo que na comunidade, onde tendemos a igualar o desigual, homogeneizar a heterogeneidade, na escola é a necessidade de padronização dos conhecimentos que impede a

manifestação da diversidade e nos impede de ver o movimento. O resultado educacional é medido pela padronização dos conhecimentos transmitidos. A avaliação final quer a homogeneização da formação escolar mínima, independente dos anos de escolaridade dos alunos, da região em que se encontram, das necessidades práticas de comunicação, criatividade ou raciocínio que precisam para viver cotidianamente. Em nome dessa padronização dos saberes, ficamos com os “programas mínimos”. Assim, esses saberes também revelam uma maneira de impor uma forma de conhecer, revelam que o conhecimento se apresenta como algo acabado, quando, sabemos, ele está sempre sendo construído.

O que é a multisseriada?

Descobrir que a classe multisseriada é parte de uma realidade que contém semelhanças e diferenças, homogeneidade e heterogeneidade e que os programas das disciplinas listadas nos guias e subsídios também contém semelhanças e diferenças, foi um deslumbramento para todos. *Como olhamos e usamos esses materiais todos os anos e não víamos o que agora parecia simples e óbvio!*

Trabalhar com a multisseriada significa mais do que trabalhar com alunos ao mesmo tempo semelhantes e diferentes; significa trabalhar com programas que contém semelhanças e diferenças. Juntos, analisamos os programas curriculares para criar uma proposta de ação:

- começamos analisando os programas para as classes seriadas;
- no programa de cada disciplina há itens que se repetem ao longo das quatro séries iniciais. Outras vezes essa programação, aparentemente semelhante, apresenta gradações muito diversas;
- as programações internalizadas no trabalho diário do professor apresentam semelhanças e diferenças de conteúdos. Em função das semelhanças, podemos reorganizar um único programa para cada disciplina, sem considerar as séries. Em função das diferenças, podemos trabalhar a crescente complexidade do programa, considerando os vários níveis de capacitação dos alunos.

Os professores descobriram que não há quatro programas diferentes para quatro séries diferentes em quatro disciplinas diferentes, mas uma programação que reordena o programa mínimo, de forma a ter um programa com diferentes níveis de complexidade, para uma classe multisseriada.

Construímos uma nova forma de trabalhar a programação conhecida, pois olhamos os programas e os alunos buscando aproveitar, ao mesmo tempo, suas semelhanças e diferenças.

- Com essa programação reorganizada, pudemos montar um único planejamento, para que todos produzissem e aprimorassem conhecimentos num espaço coletivo – onde há diferença de capacitação e semelhanças de vivências e histórias de vida.
- Os professores poderiam trabalhar, seja o programa, seja a disciplina, seja a relação entre conteúdos disciplinares, conforme os alunos que estariam diante deles.
- Esses alunos têm conhecimentos e deles se apropriam de formas diversas. Os alunos podem ser vistos em sua existência real: em suas diferenças individuais sem padronização de séries nos estágios do saber formal; com suas diferenças de apreensão dos instrumentais específicos de cada uma das disciplinas e, em meio a essas diferenças, podem produzir conhecimento de uma nova forma, coletivamente.
- Iniciamos um processo que não perpetua a fragmentação do conhecimento e não elimina momentos específicos de aprendizagem.

Nessa perspectiva de atuação, a experiência sobre a realidade não está limitada aos muros da escola que, mesmo invisíveis, continuam presentes. Afirmamos que entre a classe, a aula, a escola e a realidade não há uma separação. Afirmamos que a aula, a classe e a escola são uma manifestação da realidade.

Essa proposta, que começou a ser construída com os professores de área rural, implica um processo desse novo modo de fazer e da constituição dos professores como profissionais. A sistematização das descobertas não é sinal de

internalização numa simples prática. O processo de construção apenas começou, precisa de continuidade a partir de nossa experiência cotidiana e da superação dos limites percebidos, seja quanto a nossa formação, seja quanto às mudanças da estrutura do sistema de ensino. Na continuidade, as primeiras produções dessa proposta foram publicadas pela CENP³³.

Partimos de nossa experiência trabalhando por sua transformação. Essa transformação se iniciou com a leitura crítica do planejamento e passamos a ver o que antes não víamos, passamos a modificar - a partir do que é conhecido – nossas próprias experiências, nossa apreensão da realidade e nossa possibilidade de atuar nela.

Percebemos, então, que existem diversas formas de conhecer o real. Interpretá-lo de uma ou de outra maneira já define diferentes projetos e atuação: ou nada alteramos ou nos comprometemos com uma perspectiva de transformação. Descobrimos que ou continuamos a nos sentir insatisfeitos ou nos sentimos capazes para ousar criar o novo (Rabello e Goldenstein, 1986, p.12).

O mais significativo dessa experiência foi atuar, como pesquisadora formadora, na produção e sistematização do conhecimento com um coletivo. Foi atuar na elaboração de um conhecimento crítico no sentido da superação da contradição sujeito-objeto, teoria-prática (Lefebvre, 1966). Produzir um conhecimento crítico sobre as práticas nos levou a uma leitura crítica das práticas dos professores, a partir do que eles expuseram e permitiram discutir nos encontros, procurando o sentido do que faziam. Esse processo demandava a identificação da teoria que sustentava aquelas práticas, que incluía criticar a prática e a produção da Cenp. Sistematizamos o conhecimento produzido analisando criticamente os subsídios e guias curriculares recomendados aos professores das escolas rurais e buscamos sua superação, elaborando uma proposta de ação pedagógica em classe multisseriada fundamentada nessa análise.

³³ Rabello, Ivone e Goldenstein, Marlene. *Ação pedagógica em classe multisseriada. Uma possibilidade cotidiana*. CENP/Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1986.

O processo de pesquisa-ação participativa nas escolas em zona rural seguiu um itinerário de pesquisa. Começou com um pedido dos professores, cujo problema era trabalhar com a comunidade, para conhecer o problema e viabilizar ao professor o apropriar-se de uma metodologia de conhecimento-ação, criamos vários exercícios para possibilitar que ele conhecesse e percebesse como conhece.

Nesse processo conhecemos as concepções e contradições do trabalho do professor de escola rural que precisava desvendar o que é a multisseriada. Esse desvendamento muda a prática docente porque cria os fundamentos de uma outra possibilidade de atuação, no movimento entre o que se nega e o que se afirma.

2.5. Conhecimento e atividade formativa: orientadores pedagógicos

Depois de quase dez anos atuando com a pesquisa-ação formativa fora da escola, com técnicos de instituições públicas e privadas que procuravam uma metodologia para atuar na realidade, voltamos à escola, para desenvolver um trabalho de formação de Orientadores Pedagógicos (OP) da rede municipal de Campinas, a partir de 1992. Assim como os professores das escolas rurais do estado, esses orientadores estavam insatisfeitos com os resultados de sua atuação e não desejavam continuar repetindo antigas práticas.

Iniciamos um processo em que a formação dos profissionais acontecia a partir da produção de conhecimentos sobre si mesmos e sobre a realidade em que atuavam, sobre a prática cotidiana nas unidades e sobre sua prática teórica.

Os resultados do processo de conhecimento desse coletivo de educadores estão sistematizados na forma de dois relatórios (um deles corresponde ao Anexo 2) que trazem os motivos que colocaram o grupo numa busca e o percurso de alguns meses de trabalho.

Como vimos, a aprendizagem é um processo de obtenção de conhecimento. É um processo social e mediado que parte da experiência do orientador porque sua prática os coloca em contato com realidades objetivas.

Começamos nossa experiência com os Orientadores Pedagógicos ouvindo sobre o trabalho que realizam nas escolas da rede. Recém saídos das salas de aula,

os orientadores reclamam das tarefas, da forma como são vistos pelos professores e revelam incompreensões sobre o que fazem. Falam também de suas intenções com relação à qualidade da educação das crianças no município, ressaltando que é preciso mudar. Percebem que se dedicam e estão insatisfeitos com o resultado do trabalho. Identificam que a intenção não se realiza na ação. Desejam mudar suas práticas, mas como transformar o que não se conhece?

O percurso formativo proposto começa procurando a prática do orientador pedagógico pretendendo dar conta da contradição intenção e ação.

Precisávamos das práticas no contexto histórico onde os sujeitos aparecem fazendo da escola o que ela é, atuando, interagindo, dando sentido ao que fazem. Esse trabalho começou com os registros das orientadoras sobre o trabalho na escola: escreviam o que faziam durante a semana. Escreviam sobre a ação em sala de aula “observando, intervindo”, “verificando”, “procurando dificuldades”. Quem vai à escola procurar as dificuldades dos professores não vai encontrar as possibilidades, da mesma forma que quem vai fiscalizar, vai olhar “o que está errado”. Como será a mediação do orientador se a intenção não é construir junto, aprender, possibilitar, mas verificar?

Como aparece o trabalho do OP? Há relatos em que o trabalho do OP aparece como uma seqüência de tarefas articuladas com seus objetivos, mas a ênfase não está no resultado da articulação e sim nas coisas a fazer: fazer reuniões por série, discutir avaliação, levar material informativo e bibliografia, participar de reunião de pais, do Conselho, ficar em contato com alunos e assistir aulas a convite do professor.

Muitos orientadores apresentam sua prática sem contradições e conflitos, da mesma forma que fizeram os professores rurais, porque aprenderam a valorizar o que é igual, não o que é diferente; a aceitar a manifestação do consenso, não da divergência; a querer a homogeneidade, não a heterogeneidade.

Mas há relatos que mostram conflitos entre o que o OP define como sendo o seu trabalho e o que realiza no dia a dia; entre o que ele pretende fazer e o que os professores e funcionários pedem ou esperam que ele faça. Conflito entre o desejo de estudar e a impossibilidade de estudar, dada pelas condições de trabalho.

Perceber as contradições nos leva a fazer perguntas, a lançar dúvidas que nos mobilizam, que nos tornam mais exigentes. No entanto, se nossas respostas ficarem no que já sabemos, nossas ações ficarão nas intenções. Por isso precisamos produzir conhecimentos que ultrapassem o imediatamente visível; conhecimentos sobre a realidade onde nós atuamos; conhecimentos sobre a realidade social que envolve a todos os atores presentes no espaço escolar, onde produzimos nossa atuação; conhecimentos sobre a prática do professor e sobre a nossa própria prática.

Como trabalhar com o professor que nos vê como um "auxiliar para tarefas menos agradáveis"? Como trabalhar com o professor sem poder atuar na mediação entre conhecimentos e práticas?

O processo formativo começa com a prática do orientador, para que ele se descubra sujeito ativo, no contexto histórico em que atua, quando é solicitado a participar da análise dos seus registros. Junto a outros orientadores, com nossa mediação, o trabalho na escola foi ganhando um sentido social e político pedagógico. Gradativamente fomos nos tornando um grupo e apesar das nossas diferenças individuais, e por causa delas, conseguimos construir juntos dois trabalhos.

Nosso primeiro trabalho coletivo envolveu metade do grupo e começou durante o recesso de julho. Realizamos um trabalho de campo, qualitativo, com alunos de alguns Centros Supletivos. O resultado, sistematizado em um relatório, traz subsídios para a ação dos educadores sobre a realidade social, traz a visão dos alunos sobre a escola regular e o curso supletivo, contraria a visão assistencialista da "educação para os pobres" e propõe uma nova concepção de ensino supletivo e de trabalho com alunos adultos.

Como parte do processo formativo, realizamos junto com esse grupo uma pesquisa com os alunos dos centros de ensino supletivo da rede municipal. Na análise das entrevistas, o grupo de orientadores começou a compreender "que o fato da escola ter três séries ou oito, ser diurna ou noturna, ser casa ou prédio, já tem significados em termos das diferenças sociais e de experiências educativas". Ao ingressar na escola, dependendo dessas características, já se sabe se o aluno vai concluir os oito anos obrigatórios. Não é por acaso que a maioria das escolas rurais do país tem apenas três séries. Os alunos do Supletivo nos mostram, e nossa

experiência comprova, que a escola pública é, em tudo, mais pobre para os mais pobres. Essa experiência foi formativa como produção coletiva de conhecimento e como aprendizagem e envolveu assistentes sociais, diretores dos centros supletivos e alguns orientadores do grupo.

As orientadoras trabalhavam verdadeiramente para melhorar a qualidade de ensino e as oportunidades educacionais das crianças da rede e não sabiam porque essas intenções não se concretizavam em ações. O pensar coletivamente sobre a prática foi-nos ajudando a pensar sobre essas questões, que a formação e o trabalho cotidiano na escola por si só não ajudam a desvendar.

2.5.1. A intenção e a ação

Os profissionais da educação queriam modificar a realidade educacional onde atuavam e consideravam que os problemas de atuação estavam na indefinição do papel que desempenhavam na rede pública. Perguntavam qual era a função do Orientador Pedagógico. Essa era ainda uma questão mais pessoal do que político-pedagógica.

O trabalho envolveu a formação teórica e metodológica a partir da prática cotidiana. Iniciamos um processo em que o grupo foi identificando e analisando as teorias e concepções que orientavam suas práticas. Pensando na formação, solicitamos ações que nos permitissem atuar na mediação entre o grupo e a realidade cotidiana da escola, bem como permitissem interpretar os desencontros entre as diferentes leituras dos orientadores e a leitura que faziam os professores, diretores e demais profissionais da rede. O projeto de produção de conhecimento parte da existência de um grupo de orientadores que colocaram duas indagações: *O que é um orientador pedagógico? Como mudar nossas práticas?*

Sabemos que a atuação de um orientador pedagógico nas unidades da rede de ensino se constitui como uma intervenção intencional na realidade, porque se trata de realizar um projeto político-pedagógico definido para a rede a cada administração. A intencionalidade é parte do que os profissionais concebem como sendo o seu fazer na rede pública e está ligada à forma particular de os diferentes

profissionais realizarem o projeto político definido pela administração municipal.

Como acontece essa atuação na realidade? O que significa essa atuação quando ela se constitui como atividade? Como a intervenção na realidade produz conhecimento e modifica a realidade?

Com os referenciais teórico-práticos da pesquisa como enquete e com os referenciais da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano que dispúnhamos no início da década de 1990, conduzimos essa experiência formativa que revejo, muitos anos depois, como uma atuação do educador na mediação entre conhecimentos “diante das exigências da realidade educacional da cidade de Campinas em 1992”.

Perguntar o que é o OP é perguntar sobre o OP função, OP coisa. Mas se estamos a procura de um outro fazer, que a realidade concreta solicita, então temos que perguntar pelo sujeito OP e não pelo objeto OP. Temos que perguntar quem é o sujeito OP que dá vida ao dever ser, transformando-o em fazer cotidiano? No momento em que começamos a olhar para nós, pessoas, começamos a construir uma resposta coletiva sobre o sujeito OP (Anexo 2)

Começamos por conhecer a nós, como alunos que fomos da escola regular. Nesse processo começamos a conhecer os significados da nossa passagem pela escola e a descobrir a instituição escolar entre as instituições. Começamos a conhecer a nós, Orientadores Pedagógicos, na nossa prática cotidiana, em unidades escolares concretas e ver criticamente esse fazer. Podemos ver, pelos relatos da nossa passagem pela escola, a concepção de mundo, de homem, de conhecimento, de educação que marcaram a nossa formação. (Anexo 2)

Através da atividade prática, produtora e criadora, é que os processos mentais do homem se desenvolvem e se manifestam. Colocar os orientadores em atividade é atuar na mediação para que os educadores se expressem, exponham seu pensamento e, entre a afirmação e a negação, elaborem uma crítica.

Atuamos na mediação entre o conhecimento do grupo e o conhecimento socialmente acumulado, orientados por um projeto coletivo. A atuação intencional do formador considera o educador um sujeito ativo na produção do conhecimento. Os

educadores conhecem e praticam o conhecimento teórico formalizado como forma de mover, restituir na totalidade, o conteúdo fragmentário daquele conhecimento.

Os encontros formativos com os orientadores não começaram definindo a função do OP, em resposta à primeira pergunta. Atuamos favorecendo a produção de um conhecimento sobre as práticas na escola referentes às relações entre o OP e os professores, entre professores e crianças, entre pais e professores, todos presentes no cotidiano da escola. Partimos da prática do OP, da experiência narrada, e depois registrada, para mobilizar o seu repertório. Ou seja, atuamos favorecendo a produção e apropriação do conhecimento sobre si e sobre suas relações.

A narrativa dessa experiência, embora se apresente como uma voz coletiva, traz a visão do formador e procura explorar a atividade mediada (Anexo 2). A mediação discursiva através da linguagem é a questão mais significativa, já que não é neutra e envolve um projeto coletivo político, podendo, por isso, favorecer a construção de diferentes projetos de sociedade.

Qual é o objeto de conhecimento dos OPs? Eles reconheceriam esse objeto sem uma mediação? A experiência não organiza o conhecimento. Estar mergulhado na cotidianidade não permite o distanciamento para refletir. Como afirma Heller, o cotidiano é econômico, exige respostas não refletidas: agimos e depois pensamos. Portanto, nem sempre a proximidade apura o olhar; pelo contrário, pode impedir que se veja.

Os Orientadores Pedagógicos se relacionam com o objeto de conhecimento no cotidiano e precisam desvendar o que a sua formação ajudou a ocultar. Por isso, no processo formativo atuamos sabendo que os educadores precisam conhecer a sociedade em que vivem e trabalham e como se formaram para perpetuar essa ordem, essa lógica através do trabalho. Sabendo que a consciência não surge da relação do sujeito com o objeto de conhecimento passivamente, mas da sua atividade no mundo.

A fim de esclarecer o significado dessa atividade, cabe aqui mencionar as considerações presentes nos trabalhos de Leontiev (1981), Moura (2000), Tavares (2002), Serrão (2006) e Araújo (2003). Esses educadores pesquisadores exercem influência na formação de professores e formulam reflexões justamente sobre a

atividade. De modo geral, consideram que a atividade origina-se de necessidades materiais, necessidades essas que possuem diversas características, a mais significativa sendo a que postula que toda necessidade tem um objetivo, uma intencionalidade, um motivo. Para esses autores, o motivo parte do sujeito da atividade, de suas necessidades, impulsionando-o a agir; sem o motivo não há a mobilização para a atividade.

Moura, referindo-se a Leontiev, propõe a atividade como fonte de produção de conhecimento e aponta suas características principais: a atividade precisa ser do sujeito, partir de uma necessidade de solucionar algum problema. A necessidade surge diante de um problema que precisa ser resolvido e para isso são usadas estratégias de ação (Moura, 2000)

Utilizando o conceito deste autor, de atividade como núcleo da ação docente, consideramos que os coordenadores pedagógicos da rede municipal, ao entrarem em atividade, relacionam-se com seu contexto de trabalho e respondem a uma necessidade do projeto político da gestão pública e do projeto pedagógico das escolas e com isso desencadeiam seu processo de formação.

A aprendizagem, para esses profissionais da educação, dinamiza-se quando tem como elemento desencadeador e articulador um projeto que visa a autonomia dos envolvidos e que tenha como princípio a compreensão de que é preciso formar-se para formar (Araújo, 2003).

Para nosso grupo de profissionais da rede municipal havia uma necessidade coletiva: conhecer a realidade para poder transformá-la. A necessidade de conhecimento vinha da necessidade de solucionar os problemas da escola pública onde atuam.

Nessa atividade formativa com OPs, a atividade se constitui com um objetivo, movido pela necessidade sentida por eles. Durante o processo o que move o grupo e produz conhecimento e aprendizagem é uma relação dialética triádica: sujeito-objeto-mediação.

Para conhecer o objeto, o sujeito modifica o objeto para que possa compreender, conecta com seu repertório já existente. Esse repertório também é

modificado quando interage com o objeto de conhecimento mediado pelos outros participantes e pelo formador que atua na mediação. Nesse processo, cada par da tríade em interação move o processo produzindo aprendizagem simultaneamente.

Em processos formativos como dos professores rurais e dos orientadores pedagógicos, a pesquisa e a formação aconteciam em um único processo, em que o formador conhece o objeto de conhecimento e a concepção formativa orienta sua atuação na mediação. Este percurso formativo não é neutro, envolve escolhas.

Como no caso da enquete, a pesquisa aqui fornece as questões, desencadeia ações em diferentes escolas e nos diferentes momentos em que os Op's se reúnem e seus relatos ganham outros significados na interpretação. Aquilo que parecia individual, pessoal, ganha uma dimensão social e histórica quando percebidas na trajetória de outros orientadores que foram procurados para contar o que é ser um orientador pedagógico. Os educadores Op's descobrem que se trata de uma rede pública de ensino em que, entre uma administração e outra, mudam as orientações, ficam as indefinições e não melhora a qualidade da escola para as crianças.

No início desse processo tínhamos um problema: qual é a função do OP e como mudar a nossas práticas, de onde virá o novo?

- O percurso não foi linear; fomos e voltamos mas descobrimos que atuamos num contexto, nos descobrimos sujeitos ativos no processo capaz de reconhecer, criar, rever, pensar,
- descobrimos como interrogamos a realidade para poder ter uma interpretação nova sobre quem somos e o que fazemos.
- descobrimos que nem sempre a escola foi assim, ela se modifica pela ação dos sujeitos históricos que pensam, atuam, propõem, repetem e transformam.
- conhecemos que há uma outra prática que envolve conhecer e não cobrar, vigiar, fiscalizar, encaminhar...
- percebemos que atuamos favorecendo um projeto de sociedade mesmo sem saber
- descobrimos a intencionalidade que dá sentido a ação e a transforma em atividade que move o sujeitos.

Nessa experiência pudemos conhecer a prática dos orientadores como atividade de um coletivo. Analisamos através da atividade uma forma de intervenção, o ato de conhecer, interferimos na escola pública e acompanhamos as mudanças que os OP provocam intencionalmente a partir da atividade vimos que há limitações e dificuldades nesse projeto. Foi significativo perceber que atuar na escola, executando apenas tarefa é mais fácil porque não nos compromete.

De onde virá a superação da ação controladora? A nova prática nascerá do conhecimento crítico das velhas concepções. Da não separação entre os que pensam e os que executam. Da aceitação da capacidade criadora dos docentes. Da construção da prática e autonomia profissional. Educadores, orientadores, professores, diretores sabem muito sobre o cotidiano do seu trabalho educativo, mas esse saber está espalhado, fragmentado, precisando de uma sistematização que recupere o sentido na totalidade. O fragmento é uma ação sem o sentido da totalidade.

O grupo, no fim do processo, produziu conhecimentos afirmando que se via e se permitia ser tratado como coisa, sem se dar conta disso, porque as orientadoras se viam e se definiam pela função, pelo enunciado, pelo dever ser, irreal. O dever ser virava um fazer tarefas, pela ausência de motivo, pela ausência de sentido, que articula as ações e as intenções em um fazer criativo.

Sistematizando o processo desses poucos meses de trabalho coletivo, expusemos nossa busca comum – que dizíamos ter ainda um longo caminho a ser percorrido - na expectativa de abrir diálogo com outros educadores da rede sobre o fazer cotidiano na escola.

Esse era o tipo de pesquisa-ação formativa que realizamos em 1992. Consideramos que a pesquisa produzia conhecimento e aprendizagem com uma concepção cujos fundamentos ainda não explicitávamos aos orientadores. Pensando na importância e necessidade da fundamentação para a prática de professores, de coordenadores pedagógicos, de educadores formadores, começamos a elaborar a fundamentação teórica dessa proposta.

CAPÍTULO 3:

UM PROJETO FORMATIVO PARA EDUCADORES

No capítulo anterior analisamos a enquete operária de Marx como pesquisa-ação participante e atividade formativa em que está presente o caráter ativo do sujeito-que-conhece determinando que o conhecimento equivale a uma *atividade* no sentido utilizado por Vygotsky. A fundamentação da concepção formativa que apresentamos no capítulo anterior revela uma determinada forma de apropriação da teoria, organizada para os educadores participantes das atividades formativas que coordenamos.

Neste capítulo, analisamos a proposta formativa do curso Planejamento Educacional, para gestores da rede pública estadual paulista, oferecido pela Faculdade de Educação da Unicamp³⁴ em 2005-2006.

3.1. Conhecimento e atividade formativa: curso para gestores

O curso *Planejamento Educacional*, oferecido em parte à distância (30hs) e em parte presencialmente (30hs), foi concebido e realizado pela equipe do Lapplane³⁵ da qual fizemos parte. Tratamos apenas da atividade da primeira unidade do curso, cuja elaboração foi de minha responsabilidade. Nessa unidade, criamos um

³⁴ O curso de especialização em gestão educacional, oferecido a gestores da rede pública estadual, foi desenhado a partir de uma demanda pontual da Secretaria Estadual de Educação levando-se em conta o grande número de gestores, a dispersão dos gestores no Estado e a diversidade de escolas. O curso foi organizado de forma modular e realizado em 2005-2006, com uma carga horária de 360 horas (180 presenciais e 180 à distância) para os diversos conteúdos e práticas da proposta de especialização.

³⁵ Ao Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional - Lapplane, da Faculdade de Educação coube o módulo Planejamento Educacional nos formatos presencial e à distância oferecido a seis mil gestores do estado de São Paulo. Para realizar esse módulo de 60 horas de curso, com vinte turmas semanais, a equipe do Lapplane elaborou um caderno de orientação para os professores e uma publicação com as atividades, artigos e bibliografia para os gestores estudantes.

itinerário formativo para as cinco horas de curso a distância e oito horas do primeiro encontro presencial. Chamamos de itinerário formativo uma sugestão de percurso que realiza os objetivos da atividade com uma concepção sobre produção e obtenção de conhecimento.

Utilizamos, nessa experiência, uma versão da pesquisa-ação formativa, como atividade em um curso formal para gestores da escola pública. Apresentamos a concepção de formação proposta para a primeira unidade do curso, considerando que o conhecimento sobre o planejamento se obtém e se pratica através de uma concepção de formação.

No sentido de tornar visíveis os referenciais adotados e que interferem na forma de conceber o planejamento e aprender a planejar, o desenho desse módulo integrava três unidades focadas na escola como núcleo de gestão e no planejamento como ferramenta para a transformação da gestão, do gestor e da própria realidade. Dessa forma, o desenvolvimento da proposta procurava mostrar que planejamento e metodologia constituíam uma unidade e conduziam o processo formativo (Bryan, Aguilar e outros, 2007, p. 2).

A partir do objetivo e da intenção formativa, podemos pensar na interação com o outro, no significado da nossa atuação, formular alternativas, perguntas e explorar possibilidades.

A primeira unidade, de doze horas, teve início no ambiente Teleduc³⁶ de educação à distância (EAD) com os exercícios propostos aos gestores, de uma hora por dia, que se completavam nas oito horas de encontro presencial, nas quais atuei como docente de seis turmas. Os gestores eram de escolas da região metropolitana de São Paulo. Os exemplos citados neste capítulo e os comentários referem-se ao trabalho realizado por essas turmas.

Os exercícios propostos nessa atividade tiveram origem em estudos e monografias sobre diretores de escolas públicas e nas próprias indagações desses diretores, a saber:

³⁶ Teleduc é nome do ambiente de educação a distância (EAD) desenvolvido pelo Centro de Computação da Unicamp.

- Como planejar para a mudança, para as exigências da nossa época?
- Como lidar com os modelos e teorias que sugerem rupturas com o passado?
- Qual o sentido da atividade que o diretor escolar realiza?
- Como ele vive essa atuação, ou como aparece nos artigos publicados?
- Como enfrentar as novas exigências educacionais na forma de conceber e organizar o ensino, na concepção de escola, na função da escola na sociedade tecnológica e do conhecimento? (Santos, 2002)
- Em que consiste a educação a ser administrada e em que limites essa educação é administrável ? (Silva, 1993, p. 75)

O objetivo do primeiro encontro presencial foi conhecer o sentido do trabalho do diretor da escola pública e produzir conhecimento sobre a escola e o lugar do planejamento no trabalho do diretor. Pretendíamos mobilizar o repertório dos participantes para favorecer uma construção coletiva sobre as propostas de atuação, praticar uma concepção formativa, mobilizar um querer.

3.2. Apresentando a proposta

O primeiro encontro presencial foi organizado sobre as atividades propostas aos gestores durante a primeira semana de curso a distância (EAD). No primeiro dia de curso a distância, além da apresentação geral da proposta do curso e da semana, fazíamos um pedido. Cada diretor deveria se preparar para fazer uma observação na escola, lendo os textos sugeridos e planejando como fazer. A observação era registrada e enviada no dia seguinte para que pudéssemos ler. Não queríamos que o gestor falasse como era a escola em que trabalhava; pedimos que ele observasse um dia e nos contasse como era a escola naquele dia, sabendo que num outro dia a escola poderia estar diferente. No terceiro dia à distância, apresentamos duas tabelas do Saeb com dados sobre o aproveitamento dos alunos, para que cada diretor fizesse uma leitura relacionando com os mesmos indicadores para a escola em que trabalhava. Com esse exercício abrimos a possibilidade de o diretor falar da formação do aluno, do professor e do trabalho pedagógico. No quarto dia à distância,

expusemos quatro redações de alunos do primeiro ano do segundo grau e pedimos que o diretor comentasse o que pensava sobre a escola e a formação dos alunos. No quinto dia, disponibilizamos para leitura uma reportagem sobre o destino dos alunos de 8ª série de uma escola da região sul de São Paulo. Essas atividades realizadas pelos gestores e enviadas diariamente formam o itinerário proposto para o primeiro encontro presencial de sete horas e meia. Nele propusemos:

a) uma apresentação dos gestores através de uma linha do tempo;

b) uma atividade sobre a escola observada;

- para conhecer o trabalho do diretor nessa escola pública;

- para conhecer a escola pública através dos gestores;

- para conhecer a relação entre alunos e professores, professores-pais, gestores-professores, gestores-família, gestores-alunos, enfim, todos os demais sujeitos envolvidos na produção da escola;

- para conhecer a sociedade e o contexto cultural, político, em que essa formação humana acontece;

c) construímos o objeto de conhecimento – planejamento na escola – a partir do lugar do planejamento na escola que dá sentido ao estudo e ao conhecimento que o curso começa a proporcionar. Construímos a possibilidade do gestor encontrar no seu trabalho o objeto de estudo.

3.2.1. Atividade formativa na primeira unidade do curso

Na sala de aula onde atuamos como professora, os gestores formavam um grupo de 40 profissionais. Todos se conheciam e trabalhavam na mesma região. Para uma apresentação breve dos participantes, pensamos em uma possibilidade que informasse, exercitasse a interpretação e ampliasse o conhecimento do grupo. Construímos então, uma linha do tempo³⁷ com o propósito de criar referenciais históricos, perguntando a cada um quando começou a atuar como gestor. A linha

³⁷ Uma linha desenhada numa folha de papel craft ao longo da qual são colocadas as informações dos gestores sobre o ano em que assumem a direção da escola. O ano de ingresso organiza a disposição das informações e serve como referencial para leituras, interpretações ou observações.

com os marcadores de tempo foi interpretada pelos gestores que consideraram o que lhes chamava mais atenção do ponto de vista quantitativo, como a frequência de gestores que ingressaram na carreira em determinado ano; a classificação entre os novos e os antigos, os experientes e os menos experientes.

Essas leituras revelam uma concepção de conhecer de como lidar com a informação. As leituras revelam como os educadores conhecem pela forma com que interagem com o dado, com a informação que constata, descreve, classifica, valoriza a evidência. A indagação não aparece.

Mediando entre as marcas do tempo na linha e a interpretação dos gestores, começamos a perguntar o que determina o ingresso em determinados momentos, quais acontecimentos marcaram aquele período no país e em particular na educação, nas políticas públicas. Assim, os marcadores do tempo ganhavam significados diferentes para cada um e registravam o começo de uma história coletiva, breve e provisória, feita mais de lembranças do que de conhecimento, mas que, como veremos mais adiante, iria se transformar.

A intenção formativa era levar o grupo de gestores a ver-se como um coletivo com uma trajetória na rede pública de ensino e a perceber como uma determinada atuação intencional faz com que a visão, inicialmente pessoal do gestor, seja percebida como social e, no prosseguimento da atividade, o tempo cronológico seja compreendido como tempo histórico.

3.2.2. O trabalho do diretor da escola

A primeira unidade propunha a mobilização da experiência e dos conhecimentos dos gestores, acumulados em muitos anos de trabalho na escola pública. Durante uma semana lemos registros produzidos pelos diretores, que nos serviam para conhecer o grupo e formar uma imagem da escola de que falavam. Selecionamos, então, dois relatos que apresentavam diferentes possibilidades de leituras.

Não pretendemos analisar toda a produção dos gestores mas alguns momentos significativos da atividade onde a prática da teoria possibilita discutir o

projeto formativo. Analisamos essas produções para justificar nosso propósito de começar pela discussão do trabalho do diretor num curso sobre Planejamento na Escola.

Reunidos em grupo, os gestores receberam os dois relatos selecionados e escolheram um deles para discutir “*como aparece o trabalho do diretor no relato escolhido?*” O trabalho do diretor poderia não estar visível na observação. O resultado da leitura e análise do texto deveria ser sistematizado por escrito para compor uma nova leitura de todos os grupos

O que é o trabalho do diretor no relato escolhido pelos grupos?

Durante as apresentações observamos diferenças de concepções, de referências, de organização do pensamento, para encaminhar uma leitura coletiva e sistematizar, em todos os grupos, as contribuições sobre o que era o trabalho do diretor.

Partimos dos registros expostos e, sem mexer na organização deles, atuamos indagando, conferindo as concepções, construindo possibilidades entre as diferentes visões e solicitando que os diretores procurassem reconhecer as concepções sobre o trabalho do diretor na escola. Havíamos sugerido a leitura prévia de textos que poderiam ser mobilizados para alimentar a discussão³⁸.

Os relatos de observação da escola revelaram o conhecimento dos gestores sobre a observação e a forma como realizavam esse pedido. Havia observações mais descritivas como se o gestor fosse um espectador da cena ou narrativas focadas em uma parte específica do dia. Alguns relatos caracterizavam-se pela ausência de comentários, outros por reflexões e perguntas. Muitos diretores procuraram registrar um dia exaustivo, em que tomassem muitas providências, fizessem muitas tarefas e alguns escreveram que o único momento em que puderam parar e pensar, foi no momento do registro solicitado, como se suas tarefas não exigissem ou propiciassem o pensamento.

Alguns grupos definiam o trabalho do diretor da escola com enunciados padronizados, com um vocabulário empresarial: administrar, encaminhar, gerir,

³⁸ Leitura sugerida: “Educar, educador” de Wanderley Codo e Ione Vasques-Menezes, *in Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

propiciar, promover. Os sujeitos não apareciam nas frases, que em nada lembravam uma escola. A partir da leitura da lista de tarefas, perguntamos a diferença entre o trabalho de um gestor em uma empresa e na escola. A surpresa dos gestores foi muito significativa.

Alguns grupos precisaram de um tempo barulhento para lidar com a descoberta, tecer comentários, travar conversas e cochichos, manifestar sua indignação e procurar saber por quê. Será esse o trabalho do diretor da escola pública?

Pedimos ao gestor da escola que pensasse primeiro qual seu papel na cena observada e *o que é, então, o seu trabalho?*

Os gestores chamavam de trabalho uma lista de afazeres, um roteiro de problemas, de reclamações, de ações interrompidas. No registro do grupo não havia sujeito e não havia relação com a educação, porque o trabalho figurava como listas. Cada turma produziu de forma diferente, usando um repertório próprio, mas não encontramos, em nenhuma das seis turmas que acompanhamos, outra elaboração sobre o trabalho do educador na escola.

O trabalho apareceu como “coisas para fazer”. Identificamos a tarefa como ação sem sentido, ou nas palavras de Moura (2000), como um fazer desconectado de um projeto coletivo, como trabalho alienado. O que produz esse trabalho na escola?

O trabalho alienado do educador, que aparece nessa manifestação individual e de grupo, nos leva a perguntar o que é a escola pública quando o trabalho que o educador realiza não revela sua humanidade?

Para entender o que chamamos de trabalho alienado, lembramos que, para Marx, o trabalho é uma das dimensões da vida humana, que revela nossa humanidade. Através do trabalho modificamos a natureza, satisfazemos nossas necessidades vitais, exteriorizamos nossa capacidade inventiva e criadora.

O homem só se torna humano pela criação de um mundo humano. Na sua obra e pela sua obra, o homem torna-se ele próprio, sem com ela se confundir e, no entanto, sem dela se separar. Quando dela se separa, o marxismo denomina alienação (Lefebvre, 1979a p. 39).

Para que o trabalho se torne alienado, isto é, para que oculte, em vez de revelar, a essência dos seres humanos e para que o trabalhador não se reconheça como produtor das obras, é preciso que a divisão social do trabalho imposta historicamente pelo capitalismo, desconsidere as aptidões e capacidades dos indivíduos, suas necessidades fundamentais e suas aspirações criadoras e os force a trabalhar para os outros como se estivessem trabalhando para a sociedade e para si mesmos. O produto do trabalho distancia-se do trabalhador porque foi produzido por ordens alheias e não por necessidade e capacidades do próprio trabalhador (Chauí, 2000, p.33-34).

Qual é o produto do trabalho do educador na escola ?

Se são coisas, fragmentos, como dizem os participantes do curso, o gestor não pode se reconhecer na sua obra, por que não é sua, foi produzida por ordens alheias.

Uma interpretação é a de que o orientador, o coordenador pedagógico, o supervisor, o administrador escolar ou gestores como se denominam atualmente, *surgiram para servir ao sistema educacional numa sociedade onde a "divisão social do trabalho, separando os que planejam e decidem dos que executam, fragmenta o trabalho pedagógico, subestima a capacidade reflexiva dos docentes (executores) reprimindo a capacidade intelectual e sua atividade criadora"* (Anexo 2, p 148-149)

Outra interpretação é que por interesses da organização do trabalho, houve uma tentativa de "subutilizar a capacidade do professor e esterilizar suas reservas intelectuais" (Arroyo,p.20). A divisão entre especialistas e não especialistas rebaixa os salários dos não especialistas e possibilita "a fragmentação dos educadores em associações corporativistas, reforça a fragmentação do processo educativo e enfraquece a luta por uma nova função social da escola"(Arroyo p.21). A divisão social do trabalho é tecnocrata e autoritária, porque separa os que pensam dos que executam, subestima a capacidade do professor mas cobra dele os resultados. Arroyo (1982, p36) diz que o especialista não pode ser o bode expiatório de uma divisão do trabalho imposta a escola em nome da eficiência. Essa discussão acontecia em 1992 na atividade formativa com os orientadores pedagógicos onde dizíamos que o orientador não planejava, não decidia, porque era função dos

hierarquicamente superiores; não executava porque era função dos professores; restava para eles uma função fiscalizadora que desmerecia a eles e aos professores em suas capacidades e necessidades criadoras. (Goldenstein, 1992)

Por outro lado, Codo (1999) coloca em dúvida se seria possível aplicar essa análise do processo de trabalho que acontece nas escolas, sendo que as escolas não são fábricas, que *“não temos patrões capitalistas nas escolas públicas. Se considerarmos que o Estado é um representante de classes, no máximo poderíamos dizer que a compra da força de trabalho do professor é intermediada pelo Estado”*. Ou seja, a extração de mais-valia não seria direta. Além disso, Codo pergunta sobre a relação do professor com o trabalho que tem lugar na escola e com o produto do seu trabalho, o aluno (Codo, 1999, p.47).

Aprendemos muito cedo que ao entender o produto entenderemos muito do trabalhador. É que o trabalho pereniza o gesto do trabalhador, imortaliza o trabalho. É que o trabalho é uma mágica que tem lugar entre o homem e as coisas, a coisa faz o homem e o homem faz a coisa, a madeira faz o marceneiro que faz a madeira. Se houvesse um final do processo, teríamos outro mundo e outro homem. O trabalho exterioriza numa obra a interioridade do criador (Codo, 1999, p. 33).

Codo se refere ao trabalho como atividade humana, o trabalho onde o educador se reconhece na sua obra, pensa o trabalho criador sem o controle do capital. Pelo trabalho, os seres humanos estendem sua humanidade à natureza. Nesse sentido o trabalho é praxis: ação em que o sujeito se exterioriza na ação criadora e no produto, ao mesmo tempo que o produto se interioriza numa capacidade humana criadora ou a subjetividade.

O materialismo histórico de Marx ao contrario da filosofia contemplativa, inclui a práxis ligando as mudanças do homem às mudanças nas circunstâncias e na educação, lembrando que é o homem que muda as circunstâncias e que os educadores precisam ser educados.

Pelo seu sentido pedagógico, Lafargue propõe diminuir o tempo de trabalho para que os trabalhadores comecem a praticar “as virtudes da preguiça”, uma vez que não se pode suprimir a obrigação do trabalho assalariado, lembra Chauí

(2000,p44), dizendo que a virtude é o prazer da vida boa, o tempo para pensar e fruir da cultura, das ciências e das artes. Disso resulta o desenvolvimento dos conhecimentos e da capacidade de reflexão que levará os assalariados a compreenderem as causas reais de sua situação e a necessidade histórica de superá-la numa sociedade nova.

Lafargue considera que, ao proporcionar aos operários um tempo em que estão livres do controle do capital, livres do poderio da burguesia, a preguiça gera virtude, isto é, o fortalecimento do corpo e do espírito da classe operária, preparando-a para a ação revolucionária de emancipação do gênero humano. A principal virtude da preguiça é ensinar a maldição do trabalho assalariado e a necessidade de aboli-lo (Chauí 2000,p.45).

3.3.3. A escola pública: alunos e professores

O trabalho, como vimos, é condição para que o educador entenda a si e à sociedade, historicizados. Ouvir os alunos, como sujeitos e produto do trabalho do educador, como diz Codo (1988), ajuda o gestor a pensar a escola em que trabalha. O aluno aparece a distância, como duas possibilidades de leitura para o gestor, ainda sobre o que dá sentido ao seu trabalho. Mediamos as leituras das tabelas do Saeb, para que os números fizessem pensar nas relações professor-aluno, gestor-professor, professor-família, gestor-família, porque esses sujeitos não existem isolados e só nos interessam nas relações que fazem compreender o movimento que há na educação.

Esse pensar parte de uma indagação sobre a relação entre os sujeitos no trabalho e se elabora coletivamente, em grupo, com a mediação dos colegas, dos alunos e do docente que registra no quadro e traz o pensamento e as questões dos autores indicados para leitura daquele encontro.

Na parte não presencial do curso, a escola aparecia nas imagens da tabela Saeb para uma interpretação e comparação com a escola que cada um dirigia. Aparecia, também, através dos textos produzidos por alunos da rede pública e de uma reportagem sobre o destino (desses) alunos. Somente no encontro presencial é

que as atividades solicitadas durante a semana, entendida pela maioria dos gestores como mais uma tarefa a cumprir, começaram a fazer sentido, quando a produção e os registros de cada um puderam se relacionar com as interpretações e leituras dos outros, através da mediação, tornando-se sociais e políticas, recuperando assim, o sentido na totalidade em movimento.

O que as redações dos alunos significam? Como ajudam a ler os resultados das tabelas? O que revelam sobre o “resultado do trabalho na escola”?

Ouvimos os textos produzidos pelos diretores e a visão dos alunos retratada nas redações sobre o contexto marcado pela violência, desemprego, privações, as desigualdades sociais, o papel do Estado, entre outros. As redações dos alunos responsabilizavam o Estado pelos problemas locais, falavam da necessidade de emprego e mostravam que a pobreza não era homogênea. Elas abriam possibilidades para explorar o tema “sociedade em mudança” e o significado do planejamento como projeto político pedagógico. Mas abriam antes a possibilidade de conhecer o gestor através da sua leitura da produção dos alunos. Leituras heterogêneas: umas condenatórias, classificatórias, outras contextualizadas, afetivas, revelam a realidade contraditória e conflitante da realidade de trabalho do diretor e sua possibilidade de estar nele. Alguns reconhecem em voz alta, no processo das múltiplas leituras, que viram erros ortográficos, a forma de expressão e não perceberam que havia um conteúdo através do qual os alunos expressavam pensamentos e argumentos. Outros confessam que sempre leram dessa forma a redação dos alunos, desde o tempo em que estavam na sala de aula.

Começamos a mediar entre a descoberta e a concepção de atividade. Se há produção dos alunos na sala de aula, que expressa também o trabalho do professor, por que não levar essa possibilidade para as reuniões com professores no HTPC da escola? A propósito de analisar a produção do aluno, o professor poderia conhecer sua própria produção, se houvesse mediação na atividade, e esse poderia ser o trabalho do coordenador pedagógico e do diretor.

3.4. A sociedade, a escola e o trabalho do diretor

Retornamos agora para o trabalho do diretor considerando: *Como as mudanças na sociedade nas duas últimas décadas afetaram o trabalho na escola?*

Durante todas as apresentações observamos diferenças de concepções, de referências, de organização do pensamento, para encaminhar uma leitura coletiva e sistematizar as contribuições. Voltamos à linha do tempo, elaborada no início do dia, para localizar, no tempo cronológico, os acontecimentos que afetavam o trabalho na escola.

Quando os diretores sentiram que as mudanças começaram a interferir no seu trabalho na escola pública? Que mudanças eram essas? As mudanças trouxeram quais necessidades? Trouxeram exigências e pressões?

Qual é o lugar do planejamento no trabalho do diretor? Para que serve o planejamento?

No final, revemos como foi o processo naquele dia, como atividade de aprendizagem, quais as transformações que ocorreram durante o dia de trabalho, qual a construção coletiva do grupo e as indagações que permaneciam em aberto e seriam objeto dos próximos encontros.

O objetivo dessa unidade foi *conhecer e sistematizar o conhecimento* acumulado pelo grupo de diretores, não para resolver ansiedades com o trabalho, mas para organizar as indagações e colocá-los em busca do conhecimento socialmente acumulado, visando melhorar a leitura da realidade, melhorar suas práticas como educadores da escola pública, que se orienta e realiza um projeto de sociedade. Conhecer o projeto hegemônico, formular o projeto político e pedagógico coletivo de sua escola que, no cotidiano, coloca a produção de conhecimento num campo em disputa.

Partimos da escola que o gestor observou na primeira atividade e fomos desvendar o trabalho do diretor, recolhendo seus conhecimentos sobre o trabalho na escola pública. Nossa pergunta, a partir da observação da escola, procura conhecer o trabalho também como uma possibilidade de construirmos o objeto de conhecimento que é o planejamento político e pedagógico do projeto da escola real,

com sujeitos reais. Para construir o planejamento com o sentido do projeto coletivo, que realiza um projeto societário, recuperamos o trabalho mediando entre o conhecimento do diretor e a teoria. Vimos o aluno nos indicadores e nas redações como duas possibilidades diferentes de captar a manifestação da existência desse sujeito aprendente na escola. Mediamos as leituras das tabelas do Saeb, para que os números que falam dos resultados da aprendizagem fizessem os educadores pensarem nas relações professor-aluno, gestor-professor porque esses sujeitos não existem isolados e só nos interessam nas relações que movem o processo.

Atuamos procurando as redações escolares de um grupo de alunos que trouxessem uma visão particular das condições históricas de reprodução de seu grupo social na periferia pobre da cidade de São Paulo. O exercício seguinte, que propõe, através de uma reportagem, pensar o destino dos alunos egressos da escola, é falar da escola na sociedade contemporânea.

Todas as atividades propostas no primeiro encontro com os gestores referiam-se à escola e nossa mediação intencional partiu de uma concepção de escola e planejamento elaborada teoricamente para possibilitar que o objeto de estudo, o planejamento, ganhasse um sentido na vida e nos enunciados do diretor.

Sabemos que os exercícios propostos fragmentam a totalidade, visto que é impossível tratar o trabalho do diretor sem considerar as condições estruturais e conjunturais para a realização do trabalho dos profissionais da educação. Tratar dessas questões envolvendo os diretores em uma construção coletiva do conhecimento sobre sua atuação constitui-se como uma atividade formativa, uma vez que o diretor é mobilizado a realizar ações com a possibilidade de se perceber sujeito ativo do conhecimento e de sua formação, porque pode pensar no que observa ou pode fazer a observação da escola simplesmente como mais uma tarefa que tem a realizar.

Os diferentes exercícios formativos nos permitiram ler os textos e ler a realidade, bem como descobrir como fomos ensinados a ler e o que significam esses ensinamentos para nossa atuação. Nesse sentido, criaram possibilidades para o autoconhecimento e a transformação.

3.5. Analisando os resultados da atividade formativa

A metodologia formativa propõe um itinerário que começa construindo o objeto de conhecimento e não enunciando os conceitos. Começamos mobilizando o conhecimento que os gestores possuem e usam no trabalho. Esse conhecimento pessoal, fragmentado pela forma de solicitação, vai-se transformando, durante o curso, em categorias que permitem dialogar com outras teorias, textos e autores. Nesse processo, constrói-se o conhecimento, que se esconde, mas que se revela quando há intencionalidade na atuação.

O percurso escolhido para essa unidade é formativo para todos que se encontram na atividade, com necessidades e conhecimentos distintos sobre o objeto de conhecimento. Nossa participação como docente é também a de um investigador que aprende e produz conhecimento. Os relatos enviados durante a semana provocam o pensamento. Descobrimos neles e no encontro presencial com os gestores, o que é a escola pública indagando o que é trabalho para os gestores. Ouvindo as inúmeras interpretações produzidas e registradas pelos grupos, resultado de um registro individual solicitado no EAD, mediando para compor um outro registro da nova sistematização, ainda parcial dos grupos, ajudamos a compor um acervo, que se modificava, e que no final das 60 horas de trabalho seria recuperado, como registro de um processo de produção coletiva. A possibilidade de que o gestor-aluno visse esses “rascunhos coletivos”, que a cada encontro presencial colávamos nas paredes, não foi algo notado e valorizado por todos, mas foi comentado por aqueles que estiveram sensíveis aos seus próprios processos e deixaram nas avaliações o significado da descoberta de si como sujeito e dos sujeitos da escola que indicam a necessidade de um projeto societário, político e pedagógico. Essa é, do nosso ponto de vista, uma avaliação de um trabalho de pesquisa-ação formativa.

O objeto de estudo aparece como uma construção social dos sujeitos. O objeto ganha existência para o sujeito quando serve e tem significado para ele. As atividades relatadas nos auxiliam a ver como modificamos o objeto de conhecimento para que ele ganhasse significado nos referenciais já conhecidos por cada gestor.

Utilizar a experiência permite ao gestor perceber muitas ações e conhecimentos não organizados sobre o significado de sua experiência.

Se estamos tratando de educadores que precisam produzir conhecimento num processo social e historicamente determinado, o registro é parte da formação. Sistematizar a produção de conhecimento é uma oportunidade de aprender com a experiência, de captar a criação do gestor e da escola, de lidar com as tensões entre diferentes, de comunicar descobertas que incluem o outro. O cotidiano da escola nem sempre possibilita essa experiência e nossa intenção foi a de que os gestores, participantes do curso, passassem a valorizar essa aquisição. Através dessa concepção de formação, intencionamos que os gestores possam reconhecer e acolhera pluralidade e heterogeneidade de pensamentos e de ações. A troca de leituras e visões que o curso possibilitou permitiu ampliar os limites da atuação e da compreensão das experiências formativas realizadas com dirigentes que interferem na realidade.

Por outro lado, debruçar-nos sobre um objeto de conhecimento, com essa abordagem, nos permitiu sistematizar e construir outro conhecimento, mais elaborado, servindo-nos de uma sistematização já existente e acumulada pela teoria e pela prática de outras gerações de educadores.

Todas as situações e problemas que podemos tratar tem prós e contras, cooperação e tensão, e isso nos permite buscar os significados sociais, culturais, políticos, das situações e problemas que vivemos na escola.

Mas em que sociedade está inserida essa escola pública?

Qualquer resposta envolveria concepções e valores sociais, éticos, políticos sobre a natureza da sociedade, sobre o trabalho, o capital, as relações sociais, a educação, se for essa a intenção que nos move. Se há intenção na mediação, não há neutralidade. É isso que permite a construção coletiva com intencionalidade política. Nessa perspectiva, pudemos descobrir que o planejamento constitui um campo de atuação que nos compete conhecer mais profunda e sistematicamente.

Procurou-se mobilizar e organizar o conhecimento acumulado pelo grupo de gestores, para encontrar o lugar do planejamento na sua atividade. A pesquisa-ação formativa foi o referencial para a proposta EAD nessa unidade: observar, registrar,

analisar tabelas, um caso, algumas redações. No processo mediado e intencional, mobilizando os sujeitos, com as indagações, trouxemos autores que ajudassem a rever os textos individuais dos gestores com o objeto da aula, a analisar as interpretações de cada gestor no grupo, sistematizar para conhecer a realidade da escola, o projeto de educação, o projeto societário. Dessa forma, aconteceu uma produção de conhecimento durante as 12 horas da primeira unidade que precisou da mediação para que as partes não ficassem fragmentadas. Um conhecimento fragmentado é um conhecimento que não tem o sentido da totalidade, da sociedade onde está inserido, do contexto histórico, do devir.

Para ter um exercício autônomo, os educadores precisam se apropriar dos fundamentos da proposta que desejam praticar. Escolher entre as alternativas existentes requer um posicionamento político e pedagógico. Nesse sentido, pensamos um itinerário formativo em que as ações cotidianas na escola se mostrassem logo no primeiro encontro, para que o diretor se mantivesse sensível às necessidades de sua realidade e dos grupos participantes do projeto que estavam construindo.

A observação da escola poderia dar acesso a uma realidade que é preciso conhecer, por meio de quem vive nela, uma vez que essas realidades estão simbolicamente estruturadas por aqueles que delas participam. Assim, captar o sentido é algo que só se compreende participando de sua geração (Contreras, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese é um estudo metodológico aplicado a experiências de formação de educadores e não um estudo sobre a formação de educadores. Nela reunimos: uma revisão sobre a pesquisa ativa e uma interpretação da enquete operária como atividade formativa; uma concepção formativa histórico-cultural e narrativas de experiências formativas com educadores da escola pública. Ou seja, reunimos as contribuições teórico-práticas sobre a atividade cognitiva que surgiram em momentos históricos diferentes: a pesquisa-ação participante na vertente marxista e a concepção histórico-cultural de aprendizagem em Vygotsky. Tratando da utilização dessa concepção de conhecimento e aprendizagem em atividades formativas, narramos três experiências metodológicas, realizadas com grupos de educadores, para analisar o projeto formativo. Cada experiência formativa representou diferentes possibilidades de integrar na atividade, a produção de conhecimento-ação.

Nas experiências analisadas exploramos a atividade mediada e a idéia de que o conhecimento e a transformação não surgem da relação do sujeito com o objeto de conhecimento, passivamente, mas da atividade do sujeito sobre o mundo. O sentido político do projeto move o processo e evidencia a distinção entre conhecimento instrumental e práxis. Nessa perspectiva o sujeito participa *formando-se por meio do conhecimento e conhecendo-se na sua formação*, como diz Lefebvre.

Os resultados desse estudo podem ser pensados do ponto de vista teórico-prático e do ponto de vista das contribuições que uma concepção formativa histórico-cultural podem trazer para desvendar os processos que favorecem as transformações.

Do ponto de vista teórico-prático, vimos que reunir as contribuições da pesquisa ativa baseada nas contribuições de autores marxistas criou uma determinada possibilidade de compreender as contribuições de Vygotsky. Reunindo a teoria de

Vygotsky com a produção de conhecimento em Marx, esclarecemos porque e como um processo de produção de conhecimento histórico da realidade social pode se tornar um processo formativo no sentido da aprendizagem de Vygotsky. E como uma metodologia pode ser construída como produção de um conhecimento-ação transformador.

Consideramos que Vygotsky trata do desenvolvimento cognitivo mas não da transformação da realidade social por que ele estuda os processos mentais abordando a formação social da mente. No entanto, o conceito de mediação em Vygotsky permite verificar que o sentido político da aprendizagem vem da mediação cultural, social, histórica. Justamente essa mediação pode propiciar um conhecimento histórico ou ahistórico, um conhecimento crítico ou naturalizador das relações sociais numa sociedade de classes, trazendo junto a formação do sujeito-que-conhece e a construção de diferentes projetos de sociedade humana. A intencionalidade da mediação pode fornecer elementos e favorecer a construção de um projeto político ou de outro.

Do ponto de vista teórico-metodológico, procuramos esclarecer por que partir da prática tem um fundamento político em Marx, e no conceito de mediação em Vygotsky. Conhecer os fundamentos transforma as práticas e a possibilidade de elaborar propostas formativas para educadores, dentro e fora da escola. Ou seja, muitos educadores possuem uma pedagogia ou metodologia para atuar e mencionaram fórmulas que definem um procedimento que, por falta de fundamentação, não produzem os resultados desejados. Pensando nessa necessidade, tratamos do que significa partir da prática social em Marx e Vygotsky no capítulo 2 e procuramos na narrativa das experiências o significado prático dessa afirmação.

Vimos que partir da atividade prática é partir da realidade contraditória. Nela se articula a particularidade dos sujeitos do conhecimento com a totalidade da sociedade da qual ele é parte. A análise das três experiências formativas revela como fundamentamos essas buscas junto com educadores e como elas contribuíram para desvendar os obstáculos às suas práticas com a ajuda da teoria.

A proposta da enquete operária interpretada no capítulo 2, permitiu compreender uma proposta de atividade cognitiva do sujeito-que-conhece, a mediação da teoria e o conhecimento como totalidade em Marx. Nesse sentido o conhecimento expressa e contém uma visão de mundo, de homem, de sociedade, de conhecimento e de transformação radical. Por isso o conhecimento tem um sentido político dado pela intenção da pergunta mobilizou o sujeito. Marx mostra como se indaga a realidade de acordo com uma teoria que abre possibilidades de interpretação da realidade social. Assim, envolve os sujeitos no processo de conhecimento, possibilita ver a realidade em movimento e dar movimento a realidade. Possibilita autoconhecimento e a obtenção sistemática de informações, entendimentos, argumentos, pontos para negociar e tomar decisões.

Nas três experiências as indagações levaram os educadores, sujeito-que-conhece a buscar as respostas olhando para o que ele vê e vive todos os dias mas desconhece - sua vida e sua escola. Conhece como experiência e desconhece como desvendamento do que produz e reproduz sua condição de existência. Na forma da pergunta há uma mediação e uma possibilidade de outras mediações. A mediação entre a prática cotidiana e a teoria fez o sujeito pensar, dar um sentido transformador para a atividade no local de trabalho. Isso porque há teoria por trás das perguntas .

A formação foi pensada a partir de um roteiro de questões ou exercícios que moviam o processo formativo, de modo que todos pudessem compartilhar os sentidos da busca de conhecimento partindo do conhecido, do experimentado. Esse processo se iniciou na experiência dos participantes para pensar a escola na sociedade e os valores que são aí produzidos, afirmados e negados.

O percurso proposto nas três experiências partiu sempre da necessidade de conhecer como o educador pensa, concebe seu trabalho. Sabendo que a consciência não surge da relação do sujeito com o objeto de conhecimento passivamente, mas da sua atividade no mundo. O processo formativo começou com a prática do educador para que ele se descobrisse sujeito ativo, no contexto histórico em que trabalha.

O exercício colocou os educadores em atividade: observamos e criamos condição para que eles se observassem coletivamente, expressassem seu

pensamento, suas indagações. Lemos e releemos juntos o que aparecia como o fazer do educador procurando os significados, o sentido da atividade docente.

Como o professor faz o planejamento do seu trabalho? O que é trabalho do orientador ou do gestor na escola ? Queríamos conhecer o que o professor conhece e pratica.

As perguntas mobilizaram a prática dos professores. Nossa atuação foi possibilitando a indagação, as interações entre sujeitos e dos sujeitos com o a realidade para podermos possibilitar a crítica. Assim, descobrimos que o limite da ação pedagógica, tanto na escola rural quanto na urbana, está na dificuldade de se enxergar e trabalhar a contradição da realidade dentro e fora da sala de aula. Essa realidade contém um movimento que não estamos habituados a ver. O que nos impede de ver esse movimento? Porque tendemos a igualar o desigual, homogeneizar a heterogeneidade, buscar a padronização dos conhecimentos que impedem a manifestação da diversidade ?

No caso dos professores em zona rural, ao desvendarem a concepção de conhecimento que orientava sua atuação e fragmentava seu trabalho, eles puderam repensar a multisseriada onde as áreas de conhecimento não se repartiam em séries nem em programas para cada série, mas era uma totalidade que poderia ser abordada com graus de complexidade diferentes considerando o desenvolvimento dos alunos. As descobertas foram essenciais para que surgisse uma proposta de ação pedagógica em classe multisseriada.

Como aparece o trabalho do OP? O que é o trabalho do gestor ? Os relatos mostraram uma seqüência de tarefas desarticuladas. Por isso procuramos nas três experiências analisadas, desvendar o trabalho do educador, de formas diferentes.

Vimos nas experiências, como esse desvendamento pode mudar a prática docente porque cria os fundamentos de uma outra atuação, no movimento entre o que se nega e o que se afirma. O trabalho como atividade humana articula os fragmentos e possibilita que a lista de tarefas que o educador considera seu trabalho transforme-se em atividade criadora, ganhe sentido político na totalidade. A superação da alienação em que eles se encontram só pode ser atingida no curso das

práticas reais. O materialismo histórico de Marx ao contrario da filosofia contemplativa, inclui a práxis ligando as mudanças do homem às mudanças nas circunstâncias e na educação e lembrando que é o homem que muda as circunstâncias e que os educadores precisam ser educados.

Descobrir o trabalho alienado do educador nos levou a perguntar o que é a escola pública quando o trabalho que o educador realiza não revela sua humanidade?

O trabalho alienado do gestor, orientador ou do professor na escola não se supera passivamente. Atuar para que o educador possa reconhecer na prática os fundamentos da concepção que pratica, da teoria que enuncia, do projeto que vislumbra é uma possibilidade de o trabalho do educador passar a ser uma atividade com um sentido que move o processo e forma e transforma os sujeitos e a realidade.

Tratamos da relação teoria-prática, conhecimento-ação, acreditando na possibilidade de os educadores usarem a pesquisa formativa no trabalho na escola, para se autoconhecerem e para possibilitar transformações. Produzir um conhecimento crítico sobre as práticas nos levou a uma leitura crítica das práticas dos educadores a partir do que eles expuseram e permitiram discutir nos encontros, procurando o sentido do que faziam. Esse processo demandava a identificação da teoria que sustentava aquelas práticas, que incluía criticar a prática e a produção na educação pública.

Pensar nesse movimento da *pesquisa-ação participante* serve, hoje, para mostrar uma abordagem metodológica que começou fora da escola, por necessidade dos grupos sociais organizados, para dar conta dos problemas de transformação, da relação teoria-prática, da unidade conhecimento e ação e, como diz El Andaloussi, pôr-se a serviço da educação em um projeto político que dê sentido ao presente e ao futuro do homem.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Maria de Fátima Barbosa. *A pesquisação como instrumento de análise e avaliação da prática docente*. Educ. Rio de Janeiro, V 13 m, No.18. 2005

ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 2006.

ALMEIDA, Maria I, GHANEM, Elie e BICCAS, Maurilane de S. *La investigación-acción como camino para la organización de la enseñanza en la perspectiva de la aprendizaje participativa y autônoma*. In: Seminario Internacional Red-U 2007 El Desarrollo de la Autonomia en el Aprendizaje, Anais, 2007, Barcelona.

ARAÚJO, Elaine Sampaio. *Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ARAÚJO, Elaine S., CAMARGO, Rosa Maria de, TAVARES, Silvia C. A. *Formação contínua em situações de trabalho: o projeto como atividade*. Comunicação apresentada no XI ENDIPE. Goiânia, XI ENDIPE, 2002.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARBIÉR, René. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

BLANK, Guilherme. *Vygotsky: o homem e sua causa*. In: MOLL, Luis C; Vygotsky e a educação – *Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*; trad. Fani A. Tessler. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Qualitative Research in Education. An Introduction to Theory and Methods*. Third Edition. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1982.

BONILLA, Victor D. et al. *Causa popular, ciência popular: una metodologia del conocimiento científico través de la acción*. Bogotá: La Rosca, 1972.

BORDA, Orlando Fals. *Investigating reality in order to transform it: the Colombian experience*. *Dialectical Anthropology*, 4(1):33-35, mar. 1979.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO. Carlos R. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Sacerdotes de viola: rituais religiosos do catolicismo popular em São Paulo e Minas Gerais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. *Educação, Trabalho e Tecnologia*. Campinas, SP: Tese de Doutorado, FE/ UNICAMP, 1992.

BRYAN, N. P., AGUILAR, L., et alli. *Formação de gestores educacionais em planejamento educacional: produção de conhecimento e ação*. 23^o Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, RS, nov. de 2007.

CAMPOS, Maria M. Malta. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*, Tese de Doutorado, FFCL da USP, 1982.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução*. In. LAFARGUE, Paul. *O Direito à Preguiça*. Editora Unesp e Hucitec, São Paulo, 2000, 2^aed.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. SP: Brasiliense, 1984.

CODO, Wanderley e VASQUES-MENEZES, Ione. *Educar, educador*. In. *Educação: carinho e trabalho*. Wanderley Codo (org.). Petrópolis, Vozes/Confederação nacional dos Trabalhadores em educação/ Universidade de Brasília, 1999.

COLE, Michel *Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidencia da pesquisa transcultural*. In: MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação*. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

COMITÉ DU QUÉBEC. *Retour sur notre démarche*. *Revue Internationale D'Action Communautaire*, Québec, 5(45):45-47, mar. 1981.

CONTRERAS, R. La investigación-acción participativa: revisando metodologías y potencialidades. In: John Durston y Francisca Miranda (org.). CEPAL/ECLAC Division de Desarrollo Social, serie Políticas Sociales, Santiago de Chile, 2002.

COULON, Alain. *A Escola de Chicago*. Tradução de Tomas Rosa Bueno. Campinas: Papyrus, 1995.

DESROCHE, Henri. Pesquisa-ação: dos projetos de autores aos projetos de atores e vice-versa. In: THIOLENT, Michel (org.), *Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche*. São Carlos: EdUFSCar, 2006, pp. 33-68.

DURSTON, John y MIRANDA, Francisca (org) *Experiencias y metodologías de la investigaci3n participativa*. Cepal/Eclac Division de Desarrollo Social, Serie Politicas Brand3o10/09/2008.

EL ANDALOUSSI, Khalid. *Pesquisas-ações – Ciências, Desenvolvimento, Democracia*. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2004.

ELLIOT, J. *La investigación-acción en el aula*. Valencia: Generalita Valencia, 1986.

ELLIOT, J. *Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio*. In: *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)*/ Corinta Maria G. Geraldi; Dario Fiorentini; Elisabete Monteiro de Aguilar Pereira (orgs.). Campinas, SP, Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1998.

ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *A construção social da escola. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília. MEC/INEP, v.66, n.152, jan/abr, 1985. pp. 106-120.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FRANCK, Robert. *Recherche-action ou connaissance pour l'action? Quelques points de repère et trois positions de principe*. *Revue Internationale D'Action Communautaire*, Québec, 5(45):160-165, mar. 1981.

FRANCO, Maria Amélia S . *Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis*. In. FRANCO, Maria Amélia S e PIMENTA, Selma G.(orgs) *Pesquisa em educação. Possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa-ação*. São Paulo: Loyola, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *A exclusão da escola de 1º grau: a perspectiva dos excluídos*. Relatório de Pesquisa. São Paulo: FCC. Departamento de Pesquisas Educacionais, 1986.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *O ensino obrigatório e as crianças fora da escola. Reavaliação do problema em dois bairros da cidade de São Paulo. Relatório de pesquisa*. FCC. Departamento de Pesquisas Educacionais, 1984.

GAYFER, Margaret. *Participatory Research: Developments and Issues*. In. *Convergence*, Vol. XIV, nº 3, 1981.

GELPI, Hector. *La formación como proyecto de los trabajadores*. In. RIASUTTO, Carlos (org) *Educación y classe obrera*. Sacramento, México: Nueva Imagem, 1978.

GOLDENSTEIN, Marlene. *O instrutor do Programa Integrar Desempregado*. Campinas, SP: Dissertação de mestrado. UNICAMP, 2002.

GOLDENSTEIN, Marlene. Dois momentos de uma prática coletiva. In. *Tempo e presença*. N.214. CEDI. São Paulo. novembro de 1986.

GOLDENSTEIN, Marlene. *A metodologia da pesquisa participante em dois estudos sobre exclusão da escola*. São Paulo, 1984. Trabalho apresentado na 36^a Reunião Anual da SBPC, São Paulo, 1984.

GOLDENSTEIN, Marlene e outros. *Reflexões sobre a prática do Orientador Pedagógico*. SME Departamento de Orientação Pedagógica. Campinas, 1992

GOLDENSTEIN, Marlene e outros. *Educandos jovens e adultos do 3º, 4º e 5º Centros Supletivos de Campinas*. Relatório de Trabalho. SME Divisão de Orientação Pedagógica. Campinas, 1992

GUERRA, Isabel. *Fundamentos e Processos de Uma sociologia de Acção - O Planejamento em Ciências Sociais*. Cascais, Principia, 2002.

HALL, Budd L. *El conocimiento como mercancia y La investigacion participativa*. In: GROSSI, F.V.; GIANOTTEN, Vera y WIT, T.; Orgs. *Investigacion participativa y práxis rural*. Lima, Mosca Azul, 1981.

HALL, Budd L. *Participatory research, popular knowledge and power: a personal reflection*. Convergence, Toronto, 1981.

IANNI, Octávio . *A vocação política das Ciências Sociais. Transformação*, Revista de Filosofia. Assis FFCL n.2 1975

IANNI, Octávio. *Estudo de comunidade e conhecimento científico*. *Revista de Antropologia*, v. 9, n. 1-2, 1961.

LANZARDO, Dario. Marx e a enquete operária. In: THIOLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo, Editora Polis, 1981.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal/Lógica dialética*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975..

- LEFEBVRE, Henri. *O Marxismo*. SP/RJ: Difel, 1979a.
- LEFEBVRE, Henri. *Para compreender o pensamento de Karl Marx Marx*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1966 .
- LEFEBVRE, Henri. *Sociologia de Marx*. Tradução de Carlos Roberto A. Dias. Rio de Janeiro, RJ: Forense-Universitária, 1979b.
- LEONTIEV, A. *Problemas del desarrollo del psiquismo 2*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1981.
- LIBANEO, J.C. e PIMENTA, S. G. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança*. In. Pimenta, Selma Garrido (org). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*, São Paulo: Cortez. 2002.
- LÖWY, Michael. *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen - Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento*. São Paulo: Cortez, 2007.
- LUDOVICI, Emilio S. *Derecho de los trabajadores al estudio, organización del trabajo e institución escolar*. In. RIASUTTO, Carlos (org) *Educación y classe obrera*. Sacramento, Mexico: Nueva Imagem, 1978. p.101-117.
- MAMAK , Alexander *“Nacionalismo, conciencia de clase y conciencia racial y la investigación social en la isla de Bouganville, Papua Nueva Guinea”* . In: *Simpósio Mundial sobre Investigación Activa y Análisis Científico*, Cartagena , Colômbia, 1977.
- MANACORDA, Mário A. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991
- MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. Tradução de Waltensir Dutra e Florestan Fernandes. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1965.
- MARX, Karl. *Teses contra Feuerbach*. In *Os Pensadores XXXV*. Tradução de José Arthur Giannotti. São Paulo, Abril SA, 1974, p.55.

MARX, Karl. *O questionário de 1880*. Anexo 1. In: THIOLENT, Michel. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo, SP: Livraria e Editora Polis 1981.

MOLANO, Alfredo. Introducion. In: *Simpósio Mundial sobre Investigación Activa y Análisis Científico*, Cartagena , Colômbia, 1977, IX-XLV. Anais

MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.*; trad. Fani A. Tessler. Porto Alegre: Artes Médicas. 2002

MORIN, André. Henri Desroche e a construção da Pesquisa-Ação. In: THIOLENT, Michel (org.). *Pesquisa – Ação e Projeto cooperativo na Perspectiva de Henri Desroche*. São Carlos, SP: EDUSFCar, 2006, p. 91-101.

MOURA, Manoel. *A educação escolar como atividade*. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino, 9. Anais. Olhando a qualidade de ensino a partir da sala de aula*. Águas de Lindóia, FEUSP, 2000.

MOURA, Manoel O. *A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor*. In: MARIN, Alda J. (org.) *Educação continuada. Reflexões, alternativa*. Campinas, SP. Papyrus, 2000.

OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Conhecer para transformar. In: FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; CECCON, Claudius. *Vivendo e aprendendo – experiências do IDAC em educação popular*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1980. p. 15-36.

OQUIST, P. *La epistemologia de la investigacion-accion*. In: Simposio mundial sobre investigación activa y analisis científico. Cartagena, 1977.

PANZIERI, Raniero. *A Concepção Socialista da Enquete Operária*. In: THIOLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo, Editora Polis, 1981.

PARRA, Ernesto. *La investigación acción en la costa atlántica. Evaluación de La Rosca, 1972-1974*, Cali: Funcop, 1983.

PARRA, Ernesto. *La Rosca: un esfuerzo político de intelectuales comprometidos*. Bogota, 1983.

PEREZ, Jose R., BRYAN, Newton, AGUILAR, Luis, GOLDENSTEIN, Marlene e MOMA, A. Planejamento Educacional e avaliação na escola. *Estudo, Pensamento e Criação*. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 2005. Livro III.

PIMENTA, S.G. *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente*. In Pimenta,S.G.& Ghedin, E. *Pesquisa em Educação*. Sao Pauo, SP: Loyola, 2006.

PIMENTA, S.G, e GHEDIN, Evandro.(orgs,) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4ª.Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 2006.

PIMENTA, S.G. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin (orgs) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

PEREIRA, E.M. de A. *Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática do docente*. In. Corinta Maria G. Geraldi; Dario Fiorentini; Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)* Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

RABELLO, Ivone D. e GOLDENSTEIN, Marlene. *Ação pedagógica em classe multisseriada da escola rural: uma proposta de análise e de atuação*. In: *Fundamentos da Educação*. São Paulo: CENP/Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1985.

RABELLO, Ivone D. e GOLDENSTEIN, Marlene. *Ação pedagógica em classe multisseriada – uma possibilidade cotidiana*. São Paulo: CENP/Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1986.

SAIÃO, Cláudio. *O valor do conhecimento tácito - A epistemologia de Michel Polanyi na escola*. São Paulo, SP, Escrituras, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. São Paulo, Graal, 2003.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. *O gestor educacional de uma escola em mudança*. São Paulo, Thompson pioneira, 2002.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SCHAFF, Adam. *Linguagem e conhecimento*. Coimbra: Medina, 1964.

SECRETARIA DE ECONOMIA E PLANEJAMENTO. Coordenadoria de Planejamento e Avaliação. *Organização e participação da população de baixa renda na região metropolitana de São Paulo*. São Paulo, fevereiro de 1979. Tabs. Anexos. Estudos e pesquisas, 31.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SAO PAULO. *Educação e Desenvolvimento Social. Subprojeto 5 : O ensino obrigatório e as crianças fora da escola, um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola*. SEESP/SE/ATPCE/FCC, 1985.V.5.

SEGOVIA, Lucio. *Seminário Nacional de Pesquisa Participativa*. Brasília, DF, 1983. INEP/ 14.03.1984.

SELECTIVE bibliography on participatory research. *Convergence*, Toronto, 14(3):74-80, 1981.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. *Aprender a ensinar – a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA Jr., Celestino Alves. *A Escola Pública como local de trabalho*. São Paulo, Cortez, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sentido e significação Parte A - Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: Rosetti-Ferreira, Maria Clotilde, Amorim, Kátia S., Selva, Ana Paula S. E Carvalho, Ana Maria A. (Orgs). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Cap.2, Porto Alegre/RS: Artmed 2004.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Textos seleccionados por Rudduck e Hopkins. Madri: Morata, 1996.

SUAREZ, D. H. *Docentes, narrativa y investigación educativa*. Universidad de Buenos Aires. Laboratório de Políticas Públicas – Buenos Aires, 2007.

TAVARES, Silvia Carvalho Araújo. *A profissionalidade ampliada na atividade educativa*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

TAYLOR, Steven e BOGDEN, Robert. *Introduction to qualitative research methods the search for meanings*. NY: John Wiley & Sons Inc,1984

THIOLLENT, Michel. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo, SP: Livraria e Editora Polis, 1981.

THIOLLENT, Michel (org.). *Pesquisa – Ação e Projeto cooperativo na Perspectiva de Henri Desroche*. São Carlos, SP: EDUSFCar, 2006.

THIOLLENT, Michel. Sobre a enquete operária. Cap. IV. In: _____. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1981.

TONUCCI, Francesco. A pesquisa na escola: notas para debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (41):64-69, maio 1982.

TOURAINE, Alain. *La voix et le regard*. Paris, Seuil, 1984.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIO GROSSI, Francisco. Sociopolitical implications of participatory research. *Convergence*, Toronto, 14(3):43-51, 1981.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas*. Vol III. Madrid. Editorial Pedagogica.1983

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1998

WERTSCH, James V. *The concept of activity in soviet Psychology*. Armonk, N.Y.: M.E.Sharpe, 1981.

WERTSCH, James V. *Voices of the mind. A sociocultural approach to Mediated Action*. Cambridge, MaHarvard University Press. 1993.

WERTSCH, James V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Ma:Harvard University Press, 1985.

WERTSCH, James V. e SMOLKA, A. L. B. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, Harry (org.), *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Trad. Mônica Martins e Elisabeth Cestari. Campinas: Papirus, 2001.

YAGUELLO, M. Introdução. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. *Para além da divisão entre professor-pesquisador acadêmico*. In. Corinta Maria G. Geraldi; Dario Fiorentini; Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)*/ Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

ZUNIGA, Ricardo B. La recherche-action et le controle Du savoir. *Revue Internationale D'Action Communautaire*, 5(45):35-44, mar. 1981.

ANEXOS

Anexo 1 - Ação pedagógica em classe multisseriada – 1986

projeto

IPÊ

**ATUALIZAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO
DE PROFESSORES E ESPECIALISTAS
EM EDUCAÇÃO POR MULTIMÉDIOS**

CEMP-SPO ENO-ROBERTO

**ANO 2
FUNDAMENTOS - VI**

**GOVERNO DEMOCRÁTICO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SÃO PAULO
COORDENADORIA DE ESTUDO E NORMAS PEDAGÓGICAS**



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

GOVERNADOR: ANDRÉ FRANCO MONTORO
Secretário: Paulo Renato Costa Souza
Coordenador: João Cardoso Palma Filho

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E REALIDADE BRASILEIRA:
REFLETINDO SOBRE QUESTÕES FUNDAMENTAIS PARA O PLANEJAMENTO ESCOLAR

SÃO PAULO
1986

CENP 0258/6

© Publicação amparada pela Lei nº 5.988, de 14 de dezembro de 1973.

Projeto: IPÊ - Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios.

Distribuição gratuita

S241f

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Fundamentos da educação e realidade brasileira: refletindo sobre questões fundamentais para o planejamento escolar. São Paulo, SE/CENP, 1986. 37p. (Fundamentos, 6)

1. Planejamento escolar I. Título II. Série.

CENP 0258/6



CDU 371.214.1

Serviço de Documentação e Publicações

Impresso: República Federativa do Brasil

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SÃO PAULO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS
Rua João Ramalho, 1546
05008 - São Paulo - SP
Telefone - 864-5700

**AÇÃO PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS:
UMA PROPOSTA DE ANÁLISE E ATUAÇÃO**

Autoria:

Ivone Daré Rabello
Marlene Shiroma Goldenstein

Colaboração:

Grupo de Ensino Rural da CENP

INTRODUÇÃO

Este trabalho se iniciou em fins de 1984, quando começamos a utilizar uma metodologia de ação que nos permitia conhecer a realidade particular das Escolas Públicas em Zona Rural do Estado de São Paulo.

Utilizando a mesma metodologia, realizamos, em 1985, inúmeros encontros com professores rurais. Esses encontros envolveram a ativa participação dos professores no processo de criação de novos conhecimentos sobre o seu cotidiano de vida e de trabalho. Começamos assim a desvendar a realidade concreta em que se realiza a ação educativa e a verificar que um dos entraves à ação transformadora é a concepção de realidade como um todo homogêneo e sem contradições.

O texto que se segue é, por isso mesmo, resultado de um trabalho coletivo. Nascido da prática concreta dos professores que atuam na zona rural, o texto busca, através do relato e da indagação sobre essa experiência, apontar possibilidades para a criação de uma nova ação educativa que, sem negar a realidade em que trabalhamos, afirme a sua transformação.

O texto sintetiza o olhar insatisfeito dos professores, transformando o vivido no pensado, a experiência na teoria, a visão parcial e pessoal de cada professor numa visão coletiva, social e histórica. Devolvendo a eles essa visão coletiva, reiniciamos um movimento na ação redescoberta.

Privilegiamos o professor como sujeito do processo criador porque ele nos traz a experiência cotidiana da escola, dos alunos, das famílias e do lugar.

Circunscrevemos nossa proposta à ação pedagógica em classe multisseriada porque, no contato com as dificuldades e insatisfações dos professores, fomos amadurecendo juntos algumas respostas para essa questão.

No entanto, acreditamos que uma proposta para a escola concreta, para professores e alunos concretos só é possível a partir da sistematização e análise do conhecimento acumulado por todos os que vivenciam o problema e refletem sobre o trabalho educativo que acontece dentro e fora da sala de aula. Essa tarefa não está concluída, ela apenas se inicia.

Nossa proposta contém esse limite. E acredita na capacidade criadora do professor de contribuir com esses conhecimentos.

Por isso, nós apresentamos uma proposta inicial, não um modelo acabado para conformar o professor ou padronizar sua ação. Por isso, este trabalho é o primeiro momento da produção coletiva com os professores participantes dos encontros.

Nosso compromisso é continuar criando outros momentos de trabalho conjunto com os professores que desejam concretizar a perspectiva de atuação surgida desse processo coletivo.

Esse compromisso é também das demais integrantes da equipe e co-autoras deste trabalho: Márcia Aparecida de Almeida, Maria Aparecida F. Marcondes Bussolotti, Maria Teresinha Figueiredo e Maria Virgilina Ramos.

I OLHANDO NOSSA REALIDADE DE TRABALHO

Em nosso trabalho cotidiano como professores, quase esquecemos um elemento importante de organização das tarefas profissionais e da ação educativa: o momento do planejamento. Quando esse tema surge em discussões e encontros como os que temos realizado em 85, revela-se desarticulado da ação em sala de aula. Seu significado aparece seja como uma mera tarefa burocrática, exigida institucionalmente, seja como um elemento de tensão nas relações profissionais dentro da instituição escolar, já que nos sentimos cobrados e, muitas vezes, o instrumento dessa cobrança é o papel que assinamos como nosso planejamento. Paralelamente a isso, acontece o nosso trabalho diário, planejado, formal ou informalmente, no decorrer dos dias e das semanas, na relação direta que se estabelece entre nós, os alunos, os conteúdos programáticos.

Pelos depoimentos que trocamos entre nós, raramente há coincidência entre o planejamento entregue ao início do ano e o trabalho diário em sala de aula. Nesse sentido, o diário de classe funciona como um elemento a mais de tensão. Se registrarmos exatamente o que foi feito em sala de aula, há o perigo de ser cobrada a relação desse registro com o planejamento. Se registrarmos o que está planejado, há o risco da cobrança inversa: checar o caderno dos alunos com o diário de classe. Novamente, entre nós e os alunos, aparecem os conteúdos programáticos não como via para o saber, ou como via para o conhecimento, mas como via de controle. E quem é controlado — ou supõe sê-lo — somos nós mesmos.

Não existissem outros motivos, esses depoimentos e colocações já seriam suficientes para que começássemos a nos perguntar por que um planejamento para a ação educativa, para facilitar a organização de nosso trabalho, torna-se um obstáculo à ação, um dificultador, um elemento a mais pelo qual somos cobrados, censurados, elogiados, avaliados individualmente. Ou, se isso não é a realidade, é assim que a sentimos e tememos. E nós, plurais, vivemos esse mesmo problema, ano após ano, como se fosse uma questão individual, singular, a ser resolvida, portanto, individualmente, e a nos dar, individualmente, o sinal de nossa competência — ou incompetência — pessoal.

Será assim mesmo?

Para responder a isso, é importante que pensemos onde começa nossa ação como professores, que obstáculos já existem aí para essa ação.

Sabemos que nossa ação não se inicia na sala de aula, com nossos alunos. E temos certeza de que algumas questões aparecem, ano após ano, nessa Escola em que não há alunos; na Escola em que, sem alunos, se planeja a ação para eles.

Começamos nosso ano escolar com os colegas professores. Primeira angústia: esses são colegas com quem não trabalhamos diariamente, pois eles são professores da cidade, enquanto nós somos da isolada, da emergência. Só se trabalhamos com UEAC* nos reunimos com colegas que estão em situações semelhantes. Em geral, porém, nos reunimos e planejamos com professores da cidade e, assim, iniciamos nosso trabalho como profissionais diferentes. Mas nossa diferença não conta: somos minoria nesse conjunto de professores reunidos. E a minoria, ou as questões chamadas de "específicas" (classe multisseriada, por exem-

(*) UEAC — Unidades Escolares de Ação Comunitária — são escolas de emergência que funcionam em tempo integral, com professores que residem na escola.

plo) ficam para ser resolvidas depois. Inicialmente vamos tratar com os colegas das questões mais gerais, como programação e planejamento.

Planejamos, então, com outros professores que, em sua maioria, trabalham para uma classe unisseriada. Segunda angústia: trabalhamos com multisseriada e planejamos nossa ação junto a colegas que trabalham com uma outra realidade, quase sempre majoritária. Nossa realidade, minoritária nesse contexto, nem por isso deixa de existir; no entanto, ela se coloca à margem, fica para depois. Multisseriação é, já nesse momento, um elemento marginal; um elemento que confirma, antes mesmo de se iniciar o trabalho em sala de aula, um tipo de existência da Escola Rural que, no sistema escolar, é deixado de lado, postergado, colocado à margem. Multisseriada é, nesse contexto, uma particularidade que, sem ser negada explicitamente, também não é afirmada. E se segue o nosso trabalho de planejar, como se nossas classes fossem iguais às da escola da cidade.

Iniciamos, então, o planejamento propriamente dito; para o Ciclo Básico, com várias etapas, para 3ª e 4ª séries. Listamos itens de uma programação igual à de nosso colega; listamos, no mínimo, quatro vezes itens diferentes de quatro programações diferentes. Nosso planejamento é este: a soma de quatro planejamentos diferentes, um para cada série (afinal, CB são duas séries?). Às vezes nos perguntamos: "Somos quatro também?". Mas logo esquecemos a pergunta e a substituímos por uma afirmação: "Posso dividir a classe em quatro fileiras e os alunos farão trabalho independente enquanto me dedico, em um momento, à fileira que está tendo matéria nova". O Planejamento está quase concluído, afirmativamente, ainda que essa afirmação seja a negativa do conjunto dos alunos e a sua divisão em séries, competências, habilidades.

Para concluir o planejamento, faltam, ainda, os "pontos" do programa — aqueles pelos quais, dizemos, seremos cobrados e avaliados posteriormente. Mas o que chamamos de "exigências de programação, cobradas a nível institucional", não está escrito em lugar nenhum; não há livretos ou livros da Secretaria instituindo os conteúdos obrigatórios a serem dados pelos professores. Essas exigências parecem fazer parte do senso comum, estão internalizadas dentro de nós: sabemos que a escola deve ensinar a ler, escrever, contar; sabemos que isso não pode ser aprendido de uma só vez; dividimos os conteúdos para obter os resultados e aparecem, então, os "pontos do programa mínimo", — esse que deveria ser o instrumento para conseguir que quem não lê aprenda a ler.

Se formos buscar a legitimidade desse "programa mínimo" nos textos oficiais da Secretaria, encontraremos, ao mesmo tempo, o reconhecimento e a negação da nossa experiência. Assim, os Guias Curriculares sugerem que "os conteúdos programáticos devem ser instrumentos para a consecução dos objetivos propostos; devem ser caracterizados como indicações endereçadas aos professores, e não como um rol de assuntos a serem oferecidos aos alunos". Sugerem isso numa página, mas em outras apresentam itens programáticos em algumas disciplinas, divididos em séries e até bimestres (Ciências e Estudos Sociais, por exemplo), e lista de habilidades esperadas idealmente, para qualquer aluno em qualquer escola, ao longo dos oito anos de escolarização (Língua Portuguesa, por exemplo).

Em continuidade aos Guias, a Secretaria editou os Subsídios que vêm ao nosso socorro, sugerindo como dividir o programa e ditando atividades que tornam possível ao aluno aprender.

E, se isso não bastasse, temos os livros didáticos; eles já dividem tudo certinho, ponto por ponto. Basta apenas abrir a página e mandar o aluno fazer. Entre nós e os alunos, mais uma vez estão os pontos. Entre nós e os

alunos, mais um distanciamento: o livro nos dispensa, ele ensina por nós, basta apenas fazê-lo ganhar vida emprestando-lhe a nossa voz.

A questão da programação está, portanto, quase resolvida. As atividades, sugeridas momento a momento (seja nos Subsídios, seja nos livros didáticos), procuram desenvolver pontos programáticos: matéria a matéria, série a série.

Mais uma vez, porém, somos socorridos por um lado e asfixiados por outro: como fazer tudo ao mesmo tempo? Como trabalhar com multisseriada se todo o material que nos salvou ao mesmo tempo nos programou para trabalhar com séries separadas? Como utilizar, por exemplo, as sugestões de atividades dos Subsídios de Língua Portuguesa para Alfabetização — que mobilizam todo o nosso tempo com o aluno em processo de alfabetização — no mesmo momento que se trabalha com as 3ª e 4ª séries?

O impasse continua e pensamos como seria bom se tivéssemos uma classe unisseriada! Como seria mais produtiva a ação pedagógica se a heterogeneidade estivesse apenas nos alunos, e não nos programas que temos de desenvolver! Como nos mostraríamos mais eficientes e como nossa competência poderia ser, então, revelada! Quase sem querer, dizemos que a heterogeneidade é ruim prejudicial aos alunos; que se houvesse homogeneidade conseguiríamos mais resultados.

No entanto, a homogeneidade nas classes — ainda que nunca tenha existido — já há algum tempo deixou de ser considerada um fato real. Todos sabemos que não há crianças iguais, com os mesmos conhecimentos, numa classe unisseriada, ou fora dela.

Por que, então, é comum dizermos que aquilo que sabemos que não existe — a homogeneidade — traria benefícios ao nosso trabalho e à ação escolar?

Por que dizemos que o obstáculo à ação educativa é haver séries diferentes numa mesma classe, como se o fato de haver uma só série na classe significasse a resolução das nossas insatisfações e do que chamamos de "baixo rendimento escolar"? E, se fosse assim, como explicaríamos a repetência, a evasão, o pouco rendimento escolar nas classes unisseriadas?

Parece que repetimos a afirmação de que a unisseriada seria a solução porque não conseguimos obter os resultados educacionais que desejamos. Como não conseguimos realizar nossos objetivos, buscamos uma causa: o dificultador da ação educativa é a quantidade de programas diferentes, com matérias diferentes, para quatro séries diferentes.

Desejamos, então, eliminar o "erro", o "mal": reivindicamos unisseriada, em nome de coisas muito diversas. Mais do que reivindicar a unisseriada, trabalhamos diariamente negando a multisseriada, nossa realidade particular, e, aos trancos e barrancos, instituímos a unisseriação: em vez de a classe ser unisseriada, a fileira se torna unisseriada. Multiplicamos nosso trabalho, nos multiplicamos em quatro. Mas os alunos ficam dentro das fileiras. O planejamento, aquele em que nos sentíamos excluídos, torna-se realidade. E isso significa que a realidade, assim como no momento do planejamento, foi tornada marginal, foi negada.

II REVENDO CRITICAMENTE O NOSSO TRABALHO

Será que não teríamos que desvendar qual é, de fato, o dificultador da ação pedagógica tanto na multisseriada como na unisseriada para compreendermos por que não conseguimos resultados satisfatórios?

Será que a multisseriada não nos parece o grande obstáculo pelo fato de ela não ser analisada como um dado da realidade concreta com que diariamente estamos em contato?

Será que não teríamos que repensar o que é multisseriada para podermos planejar para ela e nela atuar, criando objetivos e atividades que se relacionem diretamente a essa realidade?

O que significa então a multisseriada?

A multisseriada contém — ainda que queiramos não ver — diferenças e semelhanças. No entanto, dependendo do jeito como olhamos esse conjunto de semelhanças e diferenças, fazemos avaliações muito diversas. Na classe unisseriada, por exemplo, sabemos que há esse conjunto de semelhanças e diferenças e afirmamos que o programa único, para crianças diferentes, reunidas na mesma classe, nos ajuda a trabalhar. Na classe multisseriada, embora também haja semelhanças e diferenças, dizemos o contrário: que os programas diferentes para crianças diferentes atrapalham o trabalho, dificultam a ação pedagógica.

Será que, reforçando a idéia de que na multisseriada só há diferenças, não estamos negando uma parte da realidade?

Que semelhanças poderíamos, então, encontrar no espaço da sala de aula multisseriada?

Como poderíamos olhar para esse espaço vendo, ao mesmo tempo, as semelhanças e as diferenças?

Ao olharmos nossos alunos, constatamos diferenças de idade, sexo, diferenças de interesse, de domínio de conhecimentos, de níveis de apropriação do saber formal que a escola aspira a transmitir. Ao mesmo tempo percebemos que a realidade em que vivem e sua realidade escolar são bastante semelhantes: todos são filhos de trabalhadores rurais, defasados em relação à escolarização urbana e, embora presentes à Escola Rural quase todos os dias, recebem no espaço escolar uma programação produzida na e para a cidade (ou, no máximo, uma programação urbana adaptada).

Como trabalhar com essa multiplicidade de aspectos, essa multiplicidade de semelhanças e diferenças que, diariamente, estão diante de nós?

Por que agrupar os alunos em "fileiras seriadas" que negam a heterogeneidade real dos alunos e dos saberes que possuem, em nome de trabalhar as semelhanças de programa, de série, de nível?

Isso talvez ocorra porque nos esquecemos de que a multisseriada é a realidade particular da Escola Rural e reivindicar sua extinção ou praticá-la através de fileiras onde cabem as séries pode vir a significar reivindicar ou praticar a inexistência da Escola Rural.

Ao afirmarmos que a multisseriada é o grande obstáculo à ação educativa, estamos negando a realidade concreta em que diariamente atuamos. Estamos negando o que a multisseriada revela em sua forma particular de existência: o tipo de escola que é oferecida a uma determinada camada da população.

A multisseriada, mais que uma classe, é a Escola desse lugar. E essa é a Escola destinada a alunos, filhos de trabalhadores do campo: assalariados rurais, meeiros, arrendatários e pequenos proprietários — os expropriados da terra, dos seus instrumentos de trabalho e de equipamentos sociais coletivos (assistência médica, transporte, educação, lazer).

E nós começamos a compreender que a escola pública de zona rural é diferente e igual à da cidade. Diferente porque existe como uma manifestação objetiva em que vivem os trabalhadores do campo. Igual porque em sua particularidade contém o que há de comum a toda Escola Pública. Sob a afirmação de ser

uma escola única, igual para todos, a Escola Pública em nossa sociedade oferece oportunidades desiguais de formação, para diferentes classes sociais, expressas também na qualidade das escolas e do ensino.

Ao nos darmos conta disso tudo, podemos compreender que um dificultador da ação pedagógica, tanto na escola rural quanto na urbana, está na nossa dificuldade de enxergar e trabalhar a contradição da realidade dentro e fora da sala de aula.

A realidade dentro e fora da sala de aula não é só harmonia ou só conflitos. Não é só pobreza, doença e desigualdades. A realidade contém um movimento transformador que não estamos habituados a ver. E a multisseriada, como parte dessa realidade, contém, ela mesma, semelhanças e diferenças, homogeneidade e heterogeneidade.

Revendo o cotidiano da sala de aula, buscando reconhecer nela essa diversidade, começamos a entender alguns motivos que nos impedem de ver esse movimento.

Percebemos que, quase sempre, tentamos eliminar as diferenças e acentuar as semelhanças, em nome da padronização dos conhecimentos que desejamos que os alunos venham a ter, de modo a que todos saiam da Escola sabendo as mesmas coisas.

Percebemos que fazemos isso porque somos cobrados e nos cobramos um resultado educacional, medido pela padronização dos conhecimentos transmitidos. A avaliação final quer a homogeneização da formação escolar mínima, independentemente dos anos de escolaridade dos alunos, da região em que se encontram, das necessidades práticas de comunicação, criatividade ou raciocínio que precisam para viver cotidianamente.

Percebemos também que, em nome dessa padronização dos saberes, acabamos por defender os "programas mínimos"* e lastimamos quando não conseguimos executá-los. Assim, nos damos conta de que esses saberes também revelam uma maneira de impor uma forma de conhecer; também revelam que o conhecimento se apresenta como algo acabado quando na verdade ele está sempre sendo construído.

Percebemos, então, que existem diversas formas de conhecer o real. Interpretá-lo de uma ou de outra maneira já define diferentes projetos de atuação: ou nada alteramos ou nos comprometemos com uma perspectiva de transformação. Descobrimos que ou continuamos a nos sentir insatisfeitos ou nos sentimos capazes para ousar criar o novo.

Como trabalhar com o homogêneo e o heterogêneo, o semelhante e o diferente ao mesmo tempo, de modo que a ação educativa se realize sem a negação da realidade, que, em si mesma, é múltipla e contém, também ela, semelhanças e diferenças?

Para responder a essa questão, talvez pudéssemos voltar às nossas experiências e descobrir, entre tantas, as que dão pistas para afirmarmos e valorizarmos os trabalhos que já realizamos e que trazem o esboço de um projeto que transforme as perguntas em afirmações positivas.

Muitos de nós contamos, em nossos depoimentos, experiências bem-sucedidas no ensino rural. Ao relatá-las, descobrimos que, nessas experiências, em vez de praticarmos a unisseriada nas fileiras, abrimos a classe e to-

(*) Aliás, se pensarmos na expressão "programas mínimos" vemos o quanto de injustiça já existe no sistema escolar: certamente essa expressão revela que há escolas que cumprem muito mais que os programas mínimos. E, certamente, essas escolas não são as rurais... Será que, necessariamente, essa desigualdade precisa continuar a existir? Será que para deixar de existir essa desigualdade, é preciso que antes haja mudanças estruturais no sistema escolar?

dos os alunos com suas diferentes vivências e seus diferentes instrumentais passam a revelar os conhecimentos que já têm. E é essa experiência que parece nos mostrar um caminho que, partindo do conhecido, pode nos trazer uma perspectiva de atuação, sem que se negue a realidade cotidiana e particular do nosso trabalho em Escola Rural.

No entanto, dizemos que conseguimos realizar alguma integração em Educação Física e Educação Artística com facilidade; que em Ciências e Estudos Sociais é possível, ainda que haja dificuldades; mas que em Português e Matemática isso é impossível — e por isso a multisseriação é um obstáculo tão grande.

Parece que, ao afirmar isso, estamos respaldados numa experiência que torna possível coletivizar experiências e conhecimentos que, acreditamos, todos têm na sua percepção do corpo e do movimento (Educação Física), de expressão pictórica (Educação Artística), da leitura do seu meio social (Estudos Sociais) e natural (Ciências).

Por que essa mesma experiência não reconhece, por outro lado, que todos têm experiências e conhecimentos com relação à linguagem (da escrita e dos números), ou que todos têm formas de representação simbólica, tornando possível coletivizar também as experiências com Português e Matemática?

Talvez saibamos que isso é possível e nosso indicador mais seguro é o que já temos realizado em Educação Física, Educação Artística, Ciências e Estudos Sociais.

Talvez, porém, não saibamos como ampliar nossa experiência, bem-sucedida, para Português e Matemática, porque é justamente com relação a essas duas disciplinas que mais nos sentimos compelidos e obrigados a cumprir a programação que, mesmo não sendo institucionalizada obrigatoriamente fora de nós, está instituída no senso comum, dentro e fora de nós.

Talvez não saibamos como ampliar essa nossa experiência de momentos integrados na classe real em que trabalhamos, porque temos medo de não conseguirmos alfabetizar, ou ensinar as operações aritméticas.

Talvez tenhamos medo de um trabalho integrado com a classe em nome de não conseguirmos cumprir o programa que, paradoxalmente, quase nunca é cumprido satisfatoriamente.

Então, sem eliminar o programa mínimo, mas também sem eliminar a realidade em que trabalhamos (multisseriada), sem eliminar as disciplinas e as diferenças de séries, poderemos planejar e executar um trabalho que, partindo da coletividade da sala de aula, permita a todos se expressarem de forma a se criarem uma dinâmica e uma perspectiva de sistematização dos conhecimentos que todos, ainda que diferenciadamente, têm.

III CRIANDO UMA PROPOSTA DE ATUAÇÃO EM MULTISSERIADA

Queremos trabalhar na superação de nossas dificuldades da ação pedagógica em classe multisseriada. Para isso apresentamos uma proposta inicial de atuação em sala de aula, partindo de algumas indagações:

- Como, ao mesmo tempo, cumprir o programa mínimo para as várias séries, sem negar que a classe multisseriada é mais do que várias séries juntas?
- Como trabalhar as várias disciplinas, em seus vários níveis de complexidade, numa classe com diferentes alunos, com diferentes conhecimentos?

- Como trabalhar com as diferenças individuais e coletivas, de modo a permitir que elas apareçam sem padronizações por série; de modo a permitir que o aluno se desenvolva a partir do que já sabe?
- Como efetuar um trabalho integrado sem que ele negue o trabalho específico do que se chama disciplina ou "série"?
- Como realizar o trabalho específico sem que se fixem os grupos na "Série Padrão"?
- Como reorganizar o espaço da sala de aula de modo a não negar a heterogeneidade e coletividade real?

Sem negar as dificuldades múltiplas da Escola Pública na zona rural, nossas experiências indicam que o modo particular de existência dessa Escola — classe multisseriada — é algo a ser afirmado e superado.

Trabalhar com a multisseriada significa mais do que trabalhar com alunos, ao mesmo tempo semelhantes e diferentes. Significa trabalhar com programas que contêm semelhanças e diferenças. Será que nós já os analisamos para verificar quais são essas semelhanças e diferenças? Será que a diferença fundamental — saber ler, escrever e contar ou não saber ler, escrever e contar — não é a única a que se deva garantir espaço particular, de forma que se torne superada: todos saberão ler, escrever e contar? Será que as diferenças e semelhanças dos programas não podem criar alternativas reais de trabalho?

Na afirmação de uma proposta de ação em multisseriada, começamos analisando os programas para as classes seriadas. Analisando o programa de cada disciplina para as quatro séries, percebemos que há itens que se repetem de sordenadamente ao longo das quatro séries iniciais. O item "Animais", por exemplo, aparece em todos os programas e livros didáticos: na 1ª série com classificação empírica e não científica (úteis e nocivos); na 2ª série, em outro momento do ano letivo, com uma classificação menos empírica (vertebrados e invertebrados) e assim se segue. Outras vezes, essa programação, aparentemente semelhante, apresenta gradações muito diversas. Em Matemática, por exemplo, a "adição sem reserva", constante em todas as séries, implica gradações de conhecimento muito diversas, ainda que presente em todos os estágios do conhecimento matemático.

Ora, mesmo sem alterar as programações internalizadas em nosso trabalho diário como professores, podemos notar que elas apresentam semelhanças e diferenças de conteúdos. Em função das semelhanças, podemos reorganizar um único programa para cada disciplina, sem considerar as séries. Em função das diferenças, podemos trabalhar a crescente complexidade do programa, considerando os vários níveis de capacitação dos alunos.

Assim, nos damos conta de que não há quatro programas diferentes para quatro séries diferentes em quatro disciplinas diferentes, mas uma programação que, sem negar o programa mínimo, reordena-o de forma a que afirme o espaço particular em que trabalhamos, a multisseriada.

Construímos uma nova forma de trabalhar a programação conhecida, pois olhamos os programas e os alunos buscando aproveitar, ao mesmo tempo, suas semelhanças e diferenças.

Munidos com essa programação reorganizada, podemos montar um único planejamento, para que todos possam produzir e aprimorar conhecimentos num espaço coletivo — onde há diferenças de capacitação e semelhanças de vivências

e histórias de vida. E podemos planejar para que os diferentes níveis de capacitação possam ser trabalhados e superados, sem manter, na camisa-de-força das séries, alunos que têm, muitas vezes, na experiência da Escola Rural, a única possibilidade de acesso ao saber formal.

De um lado, temos um programa que afirma totalidades de conhecimentos que nossos alunos precisam sistematizar, num continuum.

De outro lado, temos a particularidade da classe multisseriada, que tem alunos de diferentes níveis de capacitação numa mesma sala de aula.

Para trabalhar ao mesmo tempo com esse conjunto de semelhanças e diferenças, precisamos criar condições para que isso possa acontecer.

Precisamos criar momentos coletivos de produção do conhecimento e momentos específicos de produção de conhecimentos por níveis de capacitação dos alunos. E isso poderá ser feito seja no conjunto da programação, seja em cada uma e qualquer das disciplinas, seja na relação entre as disciplinas. Isto significa que não só em Estudos Sociais ou em Educação Física, não só em Ciências ou Educação Artística; mas também em Português e Matemática e também na relação que se pode criar entre, por exemplo, Estudos Sociais e Português, ou Matemática e Ciências — é possível produzir coletivamente novos conhecimentos.

Precisamos, então, reorganizar o espaço da classe, de forma que ele possibilite e traduza a existência desses diferentes momentos de produção coletiva e de produção por níveis de capacitação. Por exemplo, espaço circular para o trabalho comum (com e para todos os alunos da classe); espaço de subgrupos, tantos quantos houver na classe e em cada área de conhecimento para o trabalho específico (com grupos por capacitação e não por série).

Trabalhamos, seja o programa, seja a disciplina, seja a relação entre os conteúdos disciplinares, pensando nos alunos que estão diante de nós. Esses alunos têm conhecimentos e deles se apropriam de formas diversas. Isto significa que os alunos, ao serem desatados das séries, podem ser vistos em sua existência real: com suas diferenças individuais, sem padronização de séries nos estágios do saber formal; com suas diferenças de apreensão dos instrumentais específicos de cada uma das disciplinas — estando, por exemplo, num grupo de Língua Portuguesa e noutro de Matemática. E em meio a essas diferenças, reconhecemos o saber que cada um já tem — expresso nos momentos de produção coletiva — e que pode ser produzido, de uma nova forma, coletivamente.

Trabalhamos, iniciando um processo que, sem negar a especificidade de das disciplinas, não perpetua a fragmentação do conhecimento. Nesse processo, não deixamos de considerar que para momentos específicos há atividades específicas a desenvolver para que se superem os níveis de capacitação. Não deixamos de reconhecer que a grande diferença a ser superada — saber ler, escrever e contar ou não saber ler, escrever, contar — necessita de um espaço particular. Mas afirmamos que esses momentos específicos — e necessários — não impedem o trabalho com todos os alunos.

Nessa perspectiva de atuação, afirmamos a experiência sobre o real, não limitada aos muros da instituição escolar que, ainda que não existam aparentemente, continuam presentes. Afirmamos que entre a classe, a aula, a escola e a realidade não há uma separação. Afirmamos que a aula, a classe e a escola são uma manifestação da realidade.

Esse trabalho, necessariamente, implica também um processo de construção desse novo modo de fazer e de nossa construção como profissionais. Em vez de acabado, nós o apresentamos como uma afirmação de algo a ser construído, em conjunto, a partir de nossa experiência cotidiana e da superação dos limites que sentimos, seja a nível de nossa formação, seja a nível de mudanças

da estrutura do sistema de ensino. Partimos de nossa experiência — aquela que, ao início de nossa análise, afirmava nossas angústias diante de um trabalho que considerávamos dificultoso, pouco produtivo, insatisfatório. Partimos de nossa experiência — aquela que, na análise, foi considerada como uma prática com muitas contradições: ora porque afirmávamos nossas particularidades, ora porque as negávamos. E é nesse processo de partirmos de nossas experiências que nós as reafirmamos, lutando por sua transformação.

Essa transformação — possível e necessária — se inicia no momento em que, ao olhar para o que fazemos, somos capazes de refletir sobre isso e reolhá-lo criticamente. Assim, podemos ver o que antes não víamos e passamos a modificar — a partir do que nos é conhecido — nossas próprias experiências, nossa apreensão do real e nossa possibilidade de atuar sobre ele.

Síntese da proposta inicial de atuação em multisseriada

- 1 Trabalhar ao mesmo tempo as semelhanças e as diferenças que há na classe e nos programas.
- 2 Reorganizar a programação, criando um único programa, por disciplina, e com diferentes níveis de complexidade.
- 3 Planejar para uma classe que leva em conta, não as séries, mas os diferentes níveis de capacitação dos alunos.
- 4 Fazer um planejamento único, a partir da programação reorganizada, por disciplina, e que leve em conta:
 - existência de movimentos coletivos (trabalho coletivo) e de momentos específicos de produção de conhecimento (trabalho específico);
 - integração entre as disciplinas.
- 5 Atuar com uma metodologia de aula que:
 - organize o trabalho em dois planos complementares:
 - trabalho coletivo (produção coletiva de conhecimento);
 - trabalho específico (produção de conhecimento por níveis de capacitação).
 - reorganize o espaço físico da sala de aula:
 - circular (para o trabalho coletivo);
 - de subgrupos (para o trabalho específico, considerando tantos subgrupos quantos houver na classe; por capacitação em cada disciplina).
 - realize a integração entre as disciplinas no trabalho coletivo.

BIBLIOGRAFIA

- ARROYO, Miguel G. Dimensões da supervisão educacional no contexto da práxis e educacional brasileira. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (41):28-37, maio 1982.
- _____. Escola pública rural. São Paulo, 1984. Palestra realizada na Secretaria da Educação - 4ª Sessão Pública do Fórum de Educação do Estado de São Paulo, em ago. 1984.
- BORDA, Orlando F. Por la práxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. In: CRITICA y Política en Ciencias Sociales; el debate sobre teoría y practica. Bogotá, Punta de Lanza. 1978. Tomo I. p.209-270.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Casa de escola. São Paulo, Papyrus, 1984.
- CALLAI, Dolair Augusta & GRISON, Lori Inês Feigel. Aula integrada; uma proposta metodológica. Ijuí, FIDENE, 1983. (Cadernos da FIDENE, 21).
- COELHO, Ildeu M. A questão política do trabalho pedagógico. In: _____. O educador: vida e morte. Rio de Janeiro, Graal, 1982. p.29-51.
- DEMO, Pedro. Em busca de alternativas em educação; questões de estudo e pesquisa. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1984. Trab. apres. ao Simpósio Nacional de Pesquisa Participante, Brasília, 1984.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. La escuela: relato de um processo de construcción inconcluso. In: EDUCACIÓN na América Latina: os Modelos Teóricos e a Realidade Social. São Paulo, Cortez, 1985. p.151-172.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. O ensino obrigatório e as crianças fora da escola; reavaliação do problema em duas áreas da periferia da cidade de São Paulo. São Paulo, FCC/DPE, 1984.
- GOLDENSTEIN, Marlene S. A Metodologia da pesquisa participante em dois estudos sobre exclusão da escola. São Paulo, 1984. Trab. apres. a 36ª Reunião Anual da SBPC, São Paulo, 1984.
- GROSSI, Francisco Vio et alii, ed. Investigación participativa Y praxis rural; nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal. Lima, Mosca Azul, 1981.
- IANNI, Octávio. A vocação política das ciências sociais. Trans/Form/Ação; São Paulo, 2:114-124, 1975.
- IANNI, Octávio, org. Sociologia. São Paulo, Ática, 1984.
- JAFFRA, Oscar. La aplicación del método dialético en la investigación participativa y en la educación popular. In: PONENCIAS. Chile, CEAAL, 1985. Tomo I. p.2-24.
- LEFEBVRE, Henri. A reprodução das relações de produção. Porto, Escorpião, 1973.
- MARTINS, José de Souza. Sobre o modo capitalista de pensar. São Paulo, Hucitec, 1978.
- _____. Expropriação e violência: a questão política no campo. 2.ed. São Paulo, Hucitec, 1982.

- MARX, Karl & ENGELS, F. História. Trad. Florestan Fernandes. São Paulo, Ática, 1983.
- PERNAMBUCO (Estado) Secretaria de Educação. Guia da professora rural; experiência curricular participativa, Recife, 1984.
- RELATÓRIOS dos Encontros Realizados pelo Grupo de Ensino Rural da CENP com Professores das Escolas Públicas em Zona Rural do Estado de São Paulo, 1984-85. Datilog.
- ROCKWELL, Elsie. Escuela y classes subalternas: otra historia cotidiana. México, s/d. Mimeog.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais "Prof. Laerte Ramos de Carvalho". Guias curriculares para o ensino de 1º grau. São Paulo, SE/CERHUPE, 1975.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Alfabetização em classes populares; didática do nível pré-silábico. São Paulo, SE/CENP, 1986.
- _____. Fundamentos da educação e realidade brasileira como preparação para o planejamento escolar. São Paulo, SE/CENP, 1985.
- _____. Modelo de trabalho diversificado para a alfabetização. São Paulo, SE/CENP, 1982.
- _____. Reverendo a proposta de alfabetização. São Paulo, SE/CENP, 1985.
- _____. Subsídios para a implementação do guia curricular de língua portuguesa para o 1º grau; 1ª série. 3.ed. São Paulo, SE/CENP, 1983.
- VASQUEZ, Adolfo Sanches. Filosofia da práxis. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Juan Díaz, org. Educação rural no terceiro mundo; experiências e novas alternativas. Trad. Paulo Roberto Kramer, Lucia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. (Educação e Comunicação, 5).

Anexo 2 – Pesquisa com OPs de Campinas – 1992

Reflexões sobre a prática do Orientador Pedagógico

Texto em construção - inconcluso

Trabalho realizado por

- Ana Cristina Krutzfeldt Antoniazzi**
- Fatima Eyre de Almeida Silva**
- Fernanda Maia Gasmenga**
- Fernanda Silveira Antonelli**
- Isabela Cristiane Zago**
- Jurandir de Lima Souza**
- Maria Inez Ferraz de Sillos Barne**
- Maria Ivone Calais Garlipp**
- Maria Silvia da Costa**
- Marili Aparecida Thomaz**
- Paulo Correa Neto**
- Suely Aparecida Iorio**

Coordenadora : Marlene S. Shiroma Goldenstein

Secretaria Municipal de Educação de Campinas

Campinas - Dezembro 1992

Reflexões sobre a prática do Orientador Pedagógico

Texto em construção - inconcluso

1. INTRODUÇÃO

2. O QUE É O ORIENTADOR PEDAGÓGICO ?

3. QUEM É O ORIENTADOR PEDAGÓGICO ?

- Ex-aluno e ex-professor
- Educador diante da realidade social
- Educador orientador pedagógico : a intenção e a ação

4. DE ONDE VIRÁ A NOVA PRÁTICA ?

- Virá do conhecimento e superação de velhas concepções
- Virá do conhecimento e superação de velhas funções

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

6. NOTAS E REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

7. ANEXOS

INTRODUCAO

Somos um grupo de educadores, que no ano de 1992 atuou como Orientador Pedagógico nas escolas de 1º grau da rede municipal de Campinas. Juntos, tivemos oportunidade de trabalhar na nossa formação teórica e metodológica, com uma assessora, que esteve preocupada em nos fazer rever a nossa prática cotidiana.

Começamos com alguns exercícios que foram revelando a nossa prática teórica. Fomos descobrindo as contradições entre a intenção e a ação. Nesse processo de conhecimento, fomos descobrindo as teorias e concepções que orientavam nossas ações. Um processo não acabado, cheio de divergências, conflitos, resistências, desistências e transformações. Fomos percebendo como a gente vai e volta, como avança e retrocede, como desejamos e rejeitamos todo esse processo de descobrir nosso trabalho e nos descobrirmos dentro dele. Assim, fomos virando um grupo e apesar das nossas diferenças individuais e por causa delas, conseguimos construir juntos dois trabalhos.

Nosso primeiro trabalho coletivo, envolveu metade do grupo e começou durante o recesso de julho. Realizamos um trabalho de campo, qualitativo, com alunos de alguns Centros Supletivos. O resultado, sistematizado em um relatório, traz subsídios para a ação dos educadores sobre a realidade social, traz a visão dos alunos sobre a escola regular e o curso supletivo, contraria a visão assistencialista da "educação para os pobres" e propõe uma nova concepção de ensino supletivo e de trabalho com alunos adultos.

A decisão de escrever este segundo trabalho, surgiu da experiência positiva com o trabalho sobre o Supletivo e da obrigação que sentimos de transmitir para outros orientadores, professores e diretores, o resultado das nossas reflexões.

Cada um de nós viveu de forma particular a experiência do grupo. Não partimos de um consenso. Temos diferentes interpretações e visões sobre muitos temas, mas apresentaremos o consenso a que chegamos sobre a nossa identidade profissional. Esse tema surgiu de uma insatisfação que vinha de dentro de nós, por isso nos mobilizou. Mas não mobiliza a todos os educadores igualmente. Sentimos urgências e insatisfações de formas diferentes.

Vamos contar a nossa busca comum - que tem ainda um longo caminho a ser percorrido - na expectativa de abrir um diálogo com outros educadores da rede, sobre o fazer cotidiano na escola. Esse texto não é geral, impessoal, neutro, mas é uma construção coletiva, de um grupo muito particular de educadores orientadores pedagógicos, diante da avaliação da nossa prática e diante das exigências da nossa realidade educacional.

O QUE É O ORIENTADOR PEDAGÓGICO ?

Muitas vezes ouvimos esta pergunta ou sentimos esta dúvida. Alguns educadores desejam saber para que serve um Orientador Pedagógico (OP) na Unidade. Outros questionam a presença do OP ou as razões que definem seu trabalho.

Quando esta pergunta vem de nós mesmos, revela nossa dúvida quanto a importância do nosso trabalho nas unidades. No entanto, conhecemos a "lista de nossas funções", nos disseram para que servimos. Será que uma definição escrita é suficiente? Será que a definição feita para todos, mostra a cada um de nós, a realidade concreta em que vamos atuar?

Na verdade, quando perguntamos *o que é o OP* estamos indagando sobre *uma coisa*, e encontramos uma resposta idealizada, irreal, não contextualizada, que não nos informa sobre a origem desse profissional OP e não nos forma para desempenharmos as funções que nos reservaram. Nossa experiência hoje é

semelhante a que tínhamos como professores, quando nossa ação não se iniciava na sala de aula, com nossos alunos, mas começava no planejamento para uma classe sem alunos. Se os alunos são idealizados, irreais, nosso planejamento é uma abstração, não gera uma ação concreta, podendo ser sempre o mesmo, todos os anos.

Parece que acontece algo semelhante com a lista de 17 funções do OP [anexo 1] que se refere ao dever ser: "O OP deve ser um catalizador, deve assessorar, auxiliar, propor, assegurar, refletir, incentivar, estimular, etc." Aquilo que o OP *deve ser*, em condições ideais, ele *pode não fazer*, em condições reais. Imagina-se que as funções por si determinam o fazer. A função é um enunciado, não tem vida. Nós daremos vida a ela, de forma autoritária ou dialógica, dependendo das nossas concepções. Podemos simplesmente "estar atento e aberto" aos problemas, como diz o item 5 das funções, como podemos trabalhar na produção de conhecimentos sobre os problemas e subsidiar a ação dos educadores. Podemos nos "preocupar" com a visão equivocada dos professores sobre os alunos como sugere o item 10 das funções, como podemos produzir conhecimentos sobre as crianças, que auxiliem os educadores na ação pedagógica em sala de aula.

Não é por acaso, que quando perguntamos o que é o OP, obtemos como resposta uma lista de tarefas, como agendar excursões, atender alunos, agendar vídeos, transportar esterco para a horta, encaminhar alunos, etc.. Perguntar *o que é o OP* é perguntar sobre o OP função, OP coisa. Mas se estamos a procura de um outro fazer, que a realidade concreta solicita, então temos que perguntar pelo sujeito OP e não pelo objeto OP. Temos que perguntar quem é o sujeito OP que dá vida ao dever ser, transformando-o em fazer cotidiano?

QUEM É O ORIENTADOR PEDAGÓGICO?

No momento em que começamos a olhar para nós pessoas, começamos a construir uma resposta coletiva sobre o sujeito OP, que é qualitativamente diferente daquela sobre o objeto OP.

Quem somos nós educadores? Qual tem sido nossa busca nesses últimos anos? Tem sido uma busca por definições ? Por teorias ? Por receitas? Parece que não. Temos buscado o novo. Queremos transformar o velho. Acontece que transformar o velho nos impõe conhecê-lo. Como transformar o que não conhecemos?

Começamos por conhecer a nós, como alunos que fomos da escola regular. Nesse processo começamos a conhecer os significados da nossa passagem pela escola e a descobrir a instituição escolar entre as instituições. Começamos a conhecer a nós, Orientadores Pedagogicos, na nossa pratica cotidiana, em unidades escolares concretas e ver criticamente esse fazer.

EX-ALUNO E EX-PROFESSOR

Contamos lembranças de nossa escola, com todos os rostos, nomes, emoções, cheias de graça ou de ressentimentos.

Lembro da professora esfregando o rosto da menina na lousa porque ela não sabia quanto era duas vezes oito. [Fernanda]

Meu pai tinha fazenda e eu fui pro colegio interno de freiras com cinco anos e meio. Eu não comia feijão. Levaram o meu prato porque não comi e logo veio um prato fundo, cheio de feijão, que eu tive que comer...

[Maria Inez]

Um prato de feijão foi substituído por outro maior e Maria Inez, de cinco anos, teve que comer. A criança obedeceu sem perceber a coação. Foi ameaçada sem ouvir ameaças. Punida sem identificar o castigo. Recontando o acontecimento, Maria Inez vai nos permitindo ver, quase sem querer, como os gestos, os símbolos e toda a situação estavam carregados de significados. A criança é educada, socializada, sem agressão visível ou sermão. Da mesma forma que Fernanda "foi disciplinada" vendo a ação da professora com sua coleguinha. Fernanda não teve o seu rosto esfregado na lousa, mas depois de ter presenciado a cena, passou a "*decorar desesperadamente*" a tabuada para não ser "vítima" da mesma "violência pedagógica".

Eu também estudei, tres anos, numa escola de freiras para meninas de posse. Uniforme branco engomado. No fim do ano eles passavam um livro para as doações. Meu pai era funcionario publico e não podia dar o mesmo tanto que os outros. Então, na festa de fim de ano as alunas recebiam prêmios. Os premios eram relativos a quantidade de dinheiro que os pais doavam para a escola. As outras meninas ganharam menino Jesus de porcelada, e eu e mais cinco recebemos um santinho de papel. Piquei o santinho e não fui na escola por uma semana! [Fernanda]

A escola aprova ou reprova comportamentos. Dá exemplos do que deve ser aceitável, desejável, não só através de disciplinamento, mas também de premiação. Os prêmios, medalhas, condecorações, possuem gradações, ou seja, dentro do que se considera desejável, há o primeiro, o melhor, o exemplar. Nessa categoria não cabem todos e sem perceber começamos a classificar os que ficam de fora. E eles são muitos, são coletivo, são a maioria, são os últimos, os fracos, os incapazes, os "sem pré-requisitos", os preguiçosos, os pobres. Parece tão natural, que não paramos para pensar que podemos não desejar aquilo que os outros estabeleceram como desejavel.

Eu fazia graça e Elaine ria durante as aulas, mas a professora só via a Elaine rindo, então ela colocava a Elaine pra fora... Nos tínhamos que bordar durante as aulas de artes industriais e nas provas dessa matéria, eu fazia pra Elaine que não tinha jeito pra isso. Só que sou canhota e a professora descobriu que não tinha sido ela que tinha feito, então ela teve que fazer exame. Foi a única aluna de exame nessa matéria. Até hoje nos lembramos disso quando nos encontramos e rimos muito. [Suely]

Suely guarda lembranças bonitas de seu coleguismo, de sua irrequieta criança, que o autoritarismo da professora punia. Por que razão um professor puniria o riso, as piadas ou qualquer manifestação de alegria de uma criança? Hoje quantos de nós pensaria essa situação sem punição, mesmo alegando "razões de disciplina"? Por outro lado, parece mais fácil, hoje, perguntar se faz sentido haver provas em artes. Será que bordar, fazer croche ou qualquer tipo de trabalho manual deveria ser objeto de exame específico? Não seria mais razoável que eles fossem "avaliados" pelo conjunto de trabalhos feitos em sala de aula, seja em barbante, linha, rafia, plástico ou madeira, como "prova" de sua habilitação? Não nos parece um equívoco avaliar "artes" a fim de aprovar ou reprovar? Não será outro equívoco desejar, até para as "artes", uma padronização escolar?

Muitas lembranças do nosso tempo de alunas, mostravam nossa saudável transgressão contra o autoritarismo. Achamos igualmente saudável a criança Fernanda, que recusou o "prêmio menor" *vendo naquilo uma grande injustiça*, sem saber que as cerimônias públicas também servem para educar os alunos, mostrando como a escola valoriza o ter sobre o ser. O conhecimento da nossa autonomia e da nossa visão crítica como crianças, só surgiu através de exercícios que tinham o propósito de desvendar nossa formação escolar.

Desejando compreender a escola que teve como aluna e a escola que temos hoje, Jurandir nos contou da sua necessidade de retornar a escola das suas lembranças: *"Voltei a lugares da minha infância, uma pequena cidade perdida no interior de São Paulo. O "imenso" Grupo Escolar não era imenso coisa nenhuma.*

O pátio, onde em criança brincava tantas e divertidas brincadeiras, que na minha fantasia esboçava um quarteirão inteiro, não passava de um retângulo. E veio a leitura da realidade: era por isso que seu Antonio, o inspetor, dava conta de vigiar tantas crianças! Alí, parada, revivi tantas coisas: seu Forster, o diretor, batendo de cinta numa criança, lembrança logo abafada ao olhar para o muro da escola, que não era tão alto como o da memória. Lembrei de mim, menina de dez anos, junto com minhas coleguinhas, admirando Marco Antonio, garoto arrojado, que dirigiu um "gracejo" para a professora e ao ser mandado para a diretoria, saiu em desabalada carreira, pulou aquele muro da escola e nunca mais foi visto. Alí parada, perguntei a menina dentro de mim: quantas fantasias mais, voce guardou pra mim?"

Este retorno do adulto, à escola das suas lembranças, nos fez refletir sobre a imagem da instituição do ponto de vista da criança. Aos olhos de uma criança, o pátio, os muros, o prédio, parecem ter uma dimensão muito maior. Essa "grandiosidade" das construções e dos espaços, intimida, não apenas porque faz a criança se sentir menor, mas porque amplia a representação do poder da escola e dos adultos que, lá dentro, estão investidos do poder de dirigir, de ensinar, de reprovar, de promover, de punir.

Quando alunos e depois como professores não percebíamos o poder da instituição. Como nos submeteu sem agressividade. Como nos fez autoritários com doçura. Como nos fez obedientes sem violência. O "mandato" não é uma ordem, porque querem que a gente acredite que "sou eu quem desejo aquilo que é o outro que esta desejando".¹ Como alunos não percebíamos como estávamos sendo desrespeitados ou agredidos, como diz Alicia Fernandez, quando não éramos ouvidos, "quando não nos viam na nossa originalidade". Acreditávamos, como muitas crianças acreditam hoje, que ser um bom aluno é ser conivente, bem comportado, não crítico.

EDUCADOR DIANTE DA REALIDADE SOCIAL

Falando do colégio de freiras ou da escola pública rural ou urbana, estávamos falando da escola que nos formou; da Escola que fez de nós professores, que nos forneceu modelos. Essa Escola é do nosso mundo para o nosso mundo. Fomos alunos e professores sem perceber como internalizamos as teorias e valores e como reproduzimos o modelo institucional, por desconhecimento da sua essência e da forma como nos submete.

Podemos ver, pelos relatos da nossa passagem pela escola, a concepção de mundo, de homem, de conhecimento, de educação que marcaram a nossa formação. Fomos formados numa concepção de mundo individualista (cf. Lefebvre). As Ciências contemporâneas surgem para legitimar essas concepções, do ponto de vista jurídico, social, político, ético. Racionalidade, objetividade, neutralidade, verdade, fazem parte das noções que reproduzimos, mesmo sem saber. Na educação, essas concepções aparecem separando os que tem acesso as verdades e os que não tem; diferenciando os que sabem e os que não sabem. Aqueles que sabem ensinam. Os que não sabem são ensinados. Os que sabem mandam, os que não sabem obedecem.²

A escola que nos formou é a mesma que forma nossos alunos na rede municipal? É a mesma escola regular que tiveram os alunos dos Centros Supletivos que entrevistamos? É a mesma escola a que as camadas populares tiveram acesso com a expansão quantitativa da rede oficial de ensino no país?

Ouvir os alunos do Supletivo foi importante, porque eles nos falaram das lembranças da primeira escola, onde eles "fracassaram" como alunos. Falaram de momentos agradáveis e de muitas situações tensas e sofridas. Falaram dos afetos e desafetos. Falaram do lugar onde viviam e das distancias que tinham que percorrer até chegar a escola: alguns, duas horas, outros 6 km a pé, depois do trabalho na roça. Estudar na "sede", que não era um prédio escolar ou frequentar a escola urbana de Campinas ou a escola rural do interior do Paraná, significaram diferentes oportunidades educacionais. Essas escolas, onde os alunos do

Supletivo "fracassaram" quando crianças, ou as escolas de periferia da rede municipal, de onde nossas crianças continuam sendo excluídas, revelam o tipo de escola que é oferecida as camadas mais pobres da população.

Agora fica mais fácil perceber, porque a escola que nos formou é igual e é diferente da escola onde fomos professores e somos OP. Igual porque na sua particularidade, a escola onde estudamos continha o que há de comum a toda instituição escolar. Diferente porque a nossa escola existia como manifestação concreta de um grupo social, que não era o mais pobre da população.

No trabalho do Supletivo começamos a compreender "que o fato da escola ter tres series ou oito, ser diurna ou noturna, ser casa ou prédio, já tem significados em termos das diferenças sociais e de experiências educativas. (ref. ao Supletivo). Ao ingressar na escola, dependendo dessas características, já se sabe se o aluno vai concluir os oito anos obrigatórios.(Ezpeleta) Não é por acaso que a maioria das escolas rurais do país tem apenas tres séries. Os alunos do Supletivo nos mostram, e nossa experiencia comprova, que a escola publica é, em tudo, mais pobre para os mais pobres.

Quem nos fala sobre isso é Antonio Cícero de Sousa, o Ciço, lavrador de sítio no sul de Minas Gerais. Seu depoimento esta no prefácio do livro "A questão política da educação popular" ³

Educação... quando o senhor chega e diz "educação", vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem ? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado; [...] Quando eu falo o pensamento vem dum outro mundo. Um que pode ser até vizinho do seu, vizinho assim, de confrontante, mas não é o mesmo. A escolinha cai-não-cai alí num canto da roça, a professorinha dali mesmo, os recursos tudo como é o resto da regra do pobre. Estudo ? Um ano, dois, nem três. Comigo não foi nem três. [...] A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo.

Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber da sua gente e ela serve pra que mundo ? [...] É por isso que eu lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua. Só que a sua lhe fez. E a minha ?

[...] A gente manda, todo mundo por aqui manda menino pro estudo. É longe, o senhor viu, mas manda. Podiam tá na roça com o pai, mas tão na escola. [...] Mas pra esses meninos, quem sabe o que espera ? Vai ter vida pra eles na roça todo o tempo? Tá parecendo que não. E, me diga, quem é quem na cidade sem um saberzinho de estudo? Se bem que a gente fica pensando: "o que a escola ensina, meu Deus?" Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é. (...)

Ciço não completou três anos de estudo e talvez seja considerado inculto ou sem "pré-requisito" por muita gente. Mas quanta sabedoria critica, formada alí mesmo, vendo e vivendo, crendo e descrendo das explicações prontas. Na sua fala, ele vai mostrando que existem duas escolas dentro da Escola que aparece como sendo direito de todos: a escola do pobre, que não é igual a escola dos que não são pobres. Quantas vezes nós fomos levados a pensar nesse tipo de desigualdade: "*a educação que chega pro senhor*", que é professor, "*é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo.*[...] *Agora a minha educação é a sua, ela tem o saber da sua gente,*[...] *só que a sua lhe fez, professor, e a minha?*" É como se ele dissesse: a educação que chega para os pobres é dos ricos, pros usos do mundo dos ricos, porisso não me faz, não me transforma, mas deixa tudo como sempre foi. Não será porque, *pros pobres, a escola ensina o mundo como ele não é?*

EDUCADOR ORIENTADOR PEDAGOGICO : A INTENÇÃO E A AÇÃO

O discurso afirma que as oportunidades são iguais para todos e a realidade nega. Ficamos impressionados com a visão de Ciço, porque ele nos mostra aquilo

que nossa formação ajudou a ocultar: a reprodução das desigualdades. Trabalhamos verdadeiramente para melhorar a qualidade de ensino e as oportunidades educacionais das nossas crianças, e não sabemos porque nossas intenções não se concretizam em ações. A reflexão coletiva sobre a nossa prática, foi nos ajudando a pensar sobre essas questões, que nossa formação não ajudou a desvendar.

Nossos primeiros registros sobre o cotidiano de trabalho são de maio de 92. (anexo2) De formas diferentes, contávamos como nos organizávamos durante a semana, escrevamos listas de tarefas que desenvolvíamos no mes ou falávamos da ação em sala de aula, "observando", "intervindo", "verificando", "procurando dificuldades dos professores"

"Vou nas classes de 1ª a 8ª série, vejo como os professores estão trabalhando com os alunos, procuro saber quais são as dificuldades que eles estão encontrando. Se é uma dificuldade que desconheço os meios de buscar a solução, peço para o professor conversar com o grupo de estudo "[...]"

De onde vem a idéia de que deveríamos trabalhar apenas com as dificuldades? Certamente da suposição de que a solução de dificuldades resolve os problemas educacionais, como também da idéia de que há soluções, fórmulas prontas para lidar com as dificuldades dos professores. Fomos descobrindo como esse jeito de olhar o trabalho do professor nos impede de ajudá-lo. Vendo apenas as dificuldades, não veremos as facilidades, vendo apenas os erros, não veremos os acertos, dividindo as ações do professor não resgatamos o todo do seu fazer, que é dinâmico e saudável. Os professores que esperam respostas e receitas, não acreditam na sua capacidade criadora. E não acreditam porque não foram valorizados na sua produção, nem solicitados a contribuir de forma criadora. Será que os professores não precisam mais de perguntas do que de respostas prontas? As respostas param o movimento, deixam o outro passivo. As perguntas mobilizam internamente os sujeitos. Boas dúvidas podem orientar mais do que muitas

certezas, levando o professor a criar alternativas, a redescobrir o movimento que há na realidade quando participamos dela.

Nas reuniões por série já levantamos os critérios e princípios de avaliação dos alunos, discutimos qual a postura do professor de acordo com o tipo de aluno que queremos formar, quais os objetivos essenciais a serem trabalhados e também as angústias, ansiedades que eles encontram diante dos objetivos propostos. Levo sempre material informativo e sugiro bibliografia para melhorar a prática. Trocamos idéias sobre qual a melhor estratégia para atingir os objetivos que se quer atingir. Participo da reunião de pais, as vezes, do Conselho de Escola, também fico em contato com os alunos procurando conhece-los e assisto aula do professor quando sou convidada. Todo esse trabalho esta sendo possível porque a diretora tem uma postura democrática possibilitando a oportunidade do pessoal estar envolvido no trabalho num clima de responsabilidade, integração e cooperação..."

Neste relato aparece o trabalho do OP como uma sequencia de atividades articuladas com os objetivos. Mas a ênfase não esta no resultado da articulação entre atividades e objetivos, e sim nas atividades: fazer reuniões por serie, discutir avaliação, levar material informativo e bibliografia, participar de reunião de pais, do Conselho, ficar em contato com alunos e assistir aulas a convite do professor. O bom andamento das atividades é atribuído, não ao educador OP, mas a autoridade do diretor, que possibilita o trabalho. A prática do OP é apresentada com muita harmonia, sem contradições e conflitos, porque aprendemos a valorizar o que é igual, não o que é diferente; a aceitar a manifestação do consenso, não da divergencia; a querer a homogeneidade e não a heterogeneidade.

Embora entenda que o meu trabalho seja prioritariamente orientar os professores, trocar idéias com eles sobre as suas práticas, pesquisar material de apoio, coordenar reuniões com os professores e equipe técnica, acabo

fazendo de tudo um pouco, para não confrontar diariamente com as pessoas ou o dia a dia dessas pessoas. Como, por exemplo, professores que entendem que meu trabalho seja passar sermão em aluno. Funcionários que entendem que eu, se não resolvo, pelo menos sou a pessoa a quem eles podem expor questões puramente administrativas.

Estudar é outro ponto que fica no esquecimento ou no simples propósito. E o trabalho vai ficando num empirismo total e num desgaste muito grande. Alguma coisa sem começo, meio e fim..."

Este relato não apresenta a harmonia que aparece no relato anterior. Selecionamos estes dois relatos para uma comparação, porque no anterior, o OP parece conformado e feliz e neste, o OP parece inquieto e buscando compreender as incompreensões.

Este último relato mostra contradições e conflitos, entre o que o OP define como sendo o seu trabalho e o que realiza no dia a dia; entre o que ele pretende fazer e o que os professores e funcionários pedem ou esperam que ele faça. Conflito entre o desejo de estudar e a impossibilidade de estudar, dada pelas condições de trabalho. Perceber as contradições nos leva a fazer perguntas, a lançar dúvidas que nos mobilizam, que nos tornam mais exigentes. No entanto, se nossas respostas ficarem no senso comum, nossas ações ficarão nas intenções. Por isso precisamos produzir conhecimentos que ultrapassem o senso comum. Conhecimentos sobre a realidade onde nós atuamos. Conhecimentos sobre a realidade social que envolve a todos os atores presentes no espaço escolar, onde produzimos nossa atuação. Conhecimentos sobre a prática do professor e sobre a nossa própria prática. Como trabalhar com o professor que nos vê como um "auxiliar para tarefas menos agradáveis" ? Ou como trabalhar com o professor sem ter subsídios para o seu trabalho ou para construir um trabalho conjunto?

A reflexão sobre nossos relatos também nos permitiu ver que ter clareza do que deve ser a *função* do OP, não nos esclarece porque nossas ações e intenções se contradizem. Como vimos no início desse texto, a lista de 17 funções do OP,

não se refere a uma prática concreta. A função é o que devemos fazer. A prática é o que fazemos. A função é a intenção, a prática é a ação. E essa prática será autoritária ou participativa, dependendo da nossa visão de mundo, de homem, de conhecimento. Acontece que fomos formados numa determinada visão de mundo e a realidade cotidiana foi nos revelando um outro mundo. A visao de mundo é coerente. A realidade cotidiana é contraditoria e conflitante. Sobre a realidade concreta construímos nossas intenções. Mas e nossas ações? Como construir nossas ações sobre a contradição e o conflito se aprendemos a trabalhar só com a ordem e a harmonia ?

A maior parte dos relatos sobre a nossa prática, ficou na descrição de atividades, sem mostrar como damos conteúdo a nossas ações, como construímos um trabalho junto com os professores. Descrevemos atividades porque as funções do OP indicam que o trabalho é fazer coisas. Que resultados podemos esperar da soma de fragmentos que constituem nossa ação cotidiana?

Cada um de nós descreveu seu papel numa tentativa de amoldar-se ao que se espera que o OP seja; intuindo, e com convicção de que isso não deveria ser o fazer do OP. Meses depois, pudemos reler e rever, com outros olhos, nossos textos. O processo vivido entre o primeiro relato e a releitura, nos permitiu descobrir nosso autoritarismo, nossa angústia com as concepções, nossa prática tarefaira, desorganizada. Porque será que fazemos tantas coisas? Em que esse fazer coisas contribui para mudar a educação elementar em Campinas? O que há de comum entre as tarefas que executo? Qual o significado e o conteúdo desse fazer? Como estamos contribuindo para evitar a exclusão e garantir que as crianças aprendam a ler e escrever? Como estamos formando cidadãos, autônomos e críticos?

Concordamos com Arroyo⁴ quando diz que os cursos de preparação de especialistas em educação "não formaram realmente profissionais habilitados para socializar o saber. [...] Fomos especializados antes em cumprir rotinas e em desdobrar e reproduzir mecanicamente conhecimentos predefinidos e currículos estandarizados. Fomos habilitados para sermos agente num sistema escolar

uniformizado, para a distribuição centralizada de um saber pré-fabricado." (Arroyo p.35)

Quando ouvimos que as concepções determinam a prática, isto quer dizer que as teorias estão no nosso fazer, estão internalizadas, mesmo que a gente não saiba disso. Nossa formação não nos apresentou concepções diferentes para que fizéssemos opções

Nós, educadores, que nos acreditávamos sujeitos da nossa ação, não autoritários, transformadores, começamos a descobrir que, embora fossemos críticos da visão tradicional positivista, idealista, nossa prática contém muito dessas concepções. Junto com isso percebemos que resistíamos ao novo, porque o velho conhecido nos dava segurança, nos dava certezas, afirmava verdades. Não aprendemos a valorizar a sistematização e o registro como forma de apropriação de nossa história, como forma de assinalar nossos pensamentos, nosso trabalho, porque nossa formação não nos valorizou enquanto sujeitos capazes de produzir e criar originalidades. (Cenp-SP) Aprendemos a repetir o que os teóricos, disseram corretamente. Temos medo do errado, porque acreditamos na existência do certo, do verdadeiro; nos censuramos deixando de nos expressar, por medo da crítica, da desaprovação. Não aprendemos a trabalhar em grupo, a construir coletivamente nosso trabalho. Mas sem perceber tudo isso, nossa primeira atitude diante das dificuldades foi culpar o professor, foi apontar a *resistencia* dos professores, como um impedimento para uma ação com resultados.

DE ONDE VIRA A NOVA PRÁTICA DO OP?

VIRA DO CONHECIMENTO DE VELHAS CONCEPÇÕES

Diante das questões e das dificuldades, todos nós dizíamos que "não dá certo por causa dos outros". "Os professores são resistentes". "A professora não aceita idéias novas" "A dificuldade é a resistência do professor" .

Nas reuniões com os professores, nos Conselhos de Serie, nas reuniões de pais, na discussão dos projetos, nas discussões sobre avaliação dos alunos, temos muitos exemplos que classificamos como resistência dos professores. Mas de onde virá a superação da resistência ? Só poderá vir do conhecimento do que é resistência.

Nós achávamos que a resistência era sempre negativa, porque era "contra nós". Mas, mesmo sendo contra nós, pode ser positiva se entendermos a resistência num espaço opressivo, controlador, impositivo, onde resistir pode ser uma ousadia sadia, que nega concepções. Alicia Fernandez, em um artigo sobre agressividade, diz que a criança precisa derrubar a torre construída de blocos, para poder valorizar sua capacidade de construir torres de blocos, para poder tomar contato "com a capacidade de transformar o mundo (que seria a capacidade de aprendizagem), é necessário tomar contato com a possibilidade de que também se pode destruí-lo".(Fernandez,p.58) Então nos perguntamos: quantas vezes, na escola, impedimos o professor e o aluno de derrubar os conhecimentos dos outros, usando sua "ousadia", *"que é a única forma que eles tem , no inicio, de tomar contato com a sua capacidade de construir conhecimentos?"*

Um exemplo discutido pelo nosso grupo serve bem nesse momento. Todos nós tínhamos como tarefa fazer observação em sala de aula. Cada um fazia do seu jeito. Sem medo da crítica e desejando modificar sua atuação, um de nós contou que se propôs a dar uma aula de matematica e fez isso. No final da aula a professora lhe disse : "sera que posso tentar do meu jeito?"

Esta negativa, que poderia ter sido interpretada como resistência do professor, passou a ser entendida como afirmação de sua autonomia, do seu ser sujeito que avalia o que esta sendo proposto e não aceita. Quantas vezes dizemos

que o professor é resistente, quando na verdade ele está afirmando sua autonomia e negando se submeter ao nosso autoritarismo, as nossas atitudes impositivas?

E perguntamos a nós mesmos: "será que não estou querendo impor "o novo", no lugar de fazer com que ele surja do velho?" Se imaginamos que podemos "trazer o novo" como produto, na verdade, estamos trazendo o velho !

Muitas vezes a forma como atuamos cria resistências ao conteúdo que trazemos. As nossas intenções não se expressam nas ações. Esse é o resultado da nossa formação autoritária. Não aprendemos a dialogar, mas a fazer afirmações definitivas. Não aprendemos a dialogar mas a comunicar. Não aprendemos a construir mas a trazer pronto.

O diálogo não é uma conversa, é uma concepção de trabalho. Através do diálogo podemos conhecer e conviver com a diversidade de visões existentes na escola, com as diferentes "verdades", permitindo que elas sejam conhecidas e manifestadas. Através do diálogo podemos confrontar visões, interpretações, teses diferentes. Esses confrontos geram um movimento transformador, criam alternativas, esclarecem mais sobre nossas práticas e sobre as práticas do dia a dia nas nossas escolas.

VIRÁ DO CONHECIMENTO E SUPERAÇÃO DE VELHAS FUNÇÕES

"...em 1977 foram chamados pela Secretaria, professores que tinham Pedagogia para serem Diretores, Orientadores, Orientadores Educacionais. Para os Diretores em exercício que não tinham Pedagogia foi dado um tempo para iniciarem e concluírem o curso.[...]Cobrávamos e vistávamos os planejamentos, organizávamos manuais de exercícios para direcionar o trabalho do professor, distribuindo roteiros. Assistíamos aulas para verificar se o horário estava de acordo com a grade curricular. Vistávamos cadernos dos alunos e diários das professoras." [Leila]

A função definida para o Orientador da SME de Campinas, na época, era "ensinar o professor a ensinar". No entanto, a tradução prática dessa definição, era a ação fiscalizadora, controladora : "passar visto nos diários dos professores, verificar se o horário estava de acordo com a grade curricular, direcionar o trabalho do professor distribuindo roteiros, etc". Não é difícil descobrir porque o OP não planejava, não decidia, porque era função dos hierarquicamente superiores. O OP não executava porque era função dos docentes. Daí sobrava para o OP a função fiscalizadora.

Ao mesmo tempo, o orientador, o supervisor, o administrador aparecem na lei 5692 de 1971, como controladores da educação escolar e dos docentes. Na verdade, eles não surgiram de uma necessidade da relação professor-aluno ou para melhoria do trabalho pedagógico. Surgiu sim para servir ao sistema educacional numa sociedade onde a "divisão social do trabalho, separando os que planejam e decidem dos que executam, fragmenta o trabalho pedagógico, subestima a capacidade reflexiva dos docentes (executores) reprimindo a capacidade intelectual e sua atividade criadora" (Ildeu)

Arroyo sugere a leitura das leis e das justificativas que criaram os chamados "especialistas em educação" , para se perceber como, por interesses da organização do trabalho, há uma tentativa de "subutilizar a capacidade do professor e esterilizar suas reservas intelectuais" (Arroyo,p.20). A divisão entre especialistas e não especialistas rebaixa os salários dos não especialistas e possibilita "a fragmentação dos educadores em associações corporativistas, reforça a fragmentação do processo educativo e enfraquece a luta por uma nova função social da escola.(Arroyo p.21)

O especialista aparece identificado em função técnica, como aquele que domina tudo sobre o assunto, mas a estrutura dos cursos de pedagogia nos prepara para muito pouco. A divisão social do trabalho é tecnocrata e autoritária, porque separa os que pensam dos que executam, subestima a capacidade do professor mas cobra dele os resultados.

Em outro artigo Arroyo (1982) diz que o especialista não pode ser o bode expiatório de uma divisão do trabalho imposta a escola em nome da eficiência (CP p.36). Os especialistas que surgiram para controlar a autonomia dos docentes não tiveram, eles próprios, autonomia para serem criadores. As funções criadas para amarrar, eram amarradas pelos níveis hierárquicos.

No contexto educacional brasileiro de fins da década de 70, os movimentos sociais por escola e creches já concretizavam suas conquistas e colocavam em discussão um novo projeto educativo. Os especialistas em educação redescobriam a dimensão educativa da sua prática, revendo sua função controladora. Sentimos, aqui em Campinas, os reflexos dessas mudanças, que aconteciam nacionalmente. Mas hoje, quase 13 anos depois, ainda somos identificados com essa função fiscalizadora. Provavelmente porque nossas opções teóricas e metodológicas não caminharam no sentido de construir uma outra forma de atuação cotidiana. Embora não concordássemos com a função fiscalizadora, não conseguimos mostrar a possibilidade de fazer outra coisa.

De onde virá a superação da ação controladora? A nova prática nascerá do conhecimento crítico das velhas concepções. Da não separação entre os que pensam e os que executam. Da aceitação da capacidade criadora dos docentes. Da construção da nossa prática e autonomia profissional. Nós educadores, orientadores, professores, diretores, sabemos muito sobre o cotidiano do nosso trabalho educativo, mas esse saber está espalhado, fragmentado, precisando de uma sistematização.

A função do educador orientador pedagógico é "articular e socializar os conhecimentos acumulados colocando-os a serviço da conquista da cidadania" (Arroyo)

- possibilitar a troca de experiências entre professores e participar da sistematização e divulgação dessas experiências
- trabalhar na criação de subsídios teóricos e metodológicos para a ação educativa do professor, baseados no conhecimento da realidade

- trabalhar na produção de subsídios sobre a criança, a construção do seu saber e a sua realidade social
- trabalhar junto com o professor na elaboração da ação pedagógica em sala de aula, considerando que fora dos muros da escola também há produção de saber e há outros contextos formativos
- produzir conhecimentos sobre outros contextos formativos dos quais a criança participa porque eles condicionam o sentido do que é possível aprender na escola (Ezpeleta)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos afirmando que nos víamos e nos tratávamos como coisa, porque nos víamos e nos definíamos pela função, pelo enunciado, pelo dever ser, abstrato, irreal. O dever ser virava nosso fazer definido pelas tarefas, pelas atividades, pela ausência de teoria, pela ausência de conteúdos que dessem sentido ao fazer, que articulasse as ações e as intenções, que fosse criativo.

Negamos a condição de coisa para recuperar o sujeito que há em nos, que altera qualitativamente nosso fazer, que começa a descobrir o significado da nossa formação, que redescobre o movimento e a condição de educador pela negação da condição de funcionário público que cumpre ordens, sem nome, sem história, sem um querer.

Quando lembramos das escolas onde fomos alunos, destacamos nossa autonomia e visão crítica. Consideramos positiva, a manifestação crítica da criança que fomos, mas nem sempre, como adultos e professores, identificamos como positiva a manifestação crítica dos nossos alunos. Muitos educadores, não distinguem crítica e agressão e reprimem tudo, considerando as crianças "agressivas". Quantas vezes os educadores se sentem agredidos e castigam as crianças, devolvendo a agressão? Quantas vezes nos perguntamos que crianças estamos formando "devolvendo agressões" ou punindo a manifestação crítica dessas crianças?

Nossas perguntas e dúvidas têm tudo a ver com a insatisfação com nossa prática cotidiana. Nossa insatisfação aparece como avaliação qualitativa do nosso trabalho, da certeza de que podemos mais do que temos produzido. Queremos sentir concretamente os resultados da nossa ação.

Isso tudo parece tão simples, mas não é. No nosso trabalho, sem perceber, negamos as desigualdades, porque esta é uma forma delas não existirem. As desigualdades que se refletem na diversidade de escolas e de ensino, tem que ser afirmada e não eliminada. Negar essa diversidade é não desejar conhecer a realidade social, porque acreditamos que a pobreza iguala tudo e é igual em todos os lugares. Negar a diversidade da pobreza e não conhecê-la na sua particularidade é negar a possibilidade de pensarmos projetos e ações educacionais diferentes para as diferentes áreas e realidades. O fracasso das nossas ações vem do desconhecimento da realidade, da incapacidade de trabalharmos com a heterogeneidade e da exigência da padronização do ensino.

Temos buscado o novo, não porque as administrações pedem ou nossos superiores solicitam, mas porque a realidade está exigindo isso de nós, educadores.

A sensação que tínhamos no início desse trabalho, era parecida com a das pessoas que viveram muito tempo vendo a vida difícil prosseguir sem mudar: "a gente crê e descrê", como diz Cícero. Mas parece que a gente tem mais razões para acreditar que podemos transformar o velho, agora que sabemos de onde virá o novo. O novo só poderá nascer de nós mesmos, do que há de saudável no velho que há em nós e que vamos desvendando. Não vamos negar nem nos desfazer de nossas vivências e experiências. O novo está em nós mesmos.