

A RECONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO NA BUSCA DE UMA NOVA ESCOLA

Neusa Andreolla¹

O projeto *Educação Formal e Periferia*, ora em desenvolvimento, foi elaborado por nós, professoras integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação - Gespe, que, desde 1991, realizamos estudos e pesquisas a respeito de nossas práticas pedagógicas com o objetivo de redimensioná-las, buscando coletivamente a superação do senso comum pedagógico e a efetivação de uma pedagogia condizente com as necessidades das escolas de periferia onde trabalhamos.²

Durante esses anos de atuação, desenvolvemos uma metodologia de trabalho inspirada nos princípios da *praxis pedagógica*, entendida como a construção, des-

construção e reconstrução da prática, produto de um processo permanente de ação-reflexão. Fizemos, portanto, da prática pedagógica o nosso objeto de investigação e estudo. O cotidiano da escola e, mais especificamente, da sala de aula passou a ser observado e registrado sistematicamente, o que nos permitiu a construção de novos conhecimentos acerca do processo pedagógico, em uma perspectiva distinta daquela em desenvolvimento nos cursos de formação inicial de professores.

Uma das críticas mais freqüentes aos cursos destinados a preparar docentes é a de que a teoria é trabalhada de forma desvinculada da prática e vice-versa. Essa

¹ Componente do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação - Gespe - e da Equipe de Coordenação do projeto *Educação Formal e Periferia: pela melhoria da ação docente nas escolas públicas municipais de Passo Fundo/RS*. Professora da rede pública estadual e municipal de ensino.

dicotomia entre teoria e prática, geralmente, tem levado à formação de professores despreparados para o enfrentamento dos problemas decorrentes da complexa realidade, principalmente das escolas de periferia. Não são raras as vezes em que esses profissionais, ao chegarem à escola, são assaltados pelo medo, pela angústia e insegurança ao constatarem que os ideais de escola e de aluno configurados durante tais cursos não condizem com a realidade encontrada.

Nesse sentido, temos constatado que um processo de formação em serviço pode auxiliar o professor a exercer sua autonomia profissional. Acreditamos que uma das formas de garantir essa formação pode ser através da pesquisa, realizada pelo próprio professor em seu trabalho de sala de aula. Quando o professor decide observar a sua prática, pensar sobre ela, assumindo o distanciamento necessário à sua transformação, passa a se sentir sujeito do processo pedagógico, estabelecendo mais facilmente uma relação de prazer, amizade e confiança com seus alunos, o que favorece o clima de sala de aula e, conseqüentemente, contribui para uma melhor aprendizagem.

Temos observado que, por meio da pesquisa, o educador consegue recuperar aspectos de sua dignidade perdida e que aquele que consegue envolver-se em pesquisa não consegue mais retroceder ao puro exercício do ensino em sala de aula. Com isso, não queremos dizer que seja menos nobre o exercício de sala de aula, mas, sim, que o exercício de sala de aula, perpassado pela habilidade adquirida no pesquisar, transforma e redimensiona a sala de aula, contagiando todos os que a frequentam. (Fazenda, 1992, p. 81)

O caminho trilhado nesses oito anos pelo Gespe possibilitou a construção de alguns princípios básicos que nortearam o seu trabalho. São eles: a opção política como princípio de fortalecimento e permanência do Gespe, o grupo como um espaço de produção coletiva de conhecimentos e a relação teoria-prática como opção metodológica. Esses princípios já estavam em germen em 1991, no trabalho realizado com cerca de cem professores da rede municipal de Passo Fundo, denominado "I Ciclo de Estudos para a Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora", e serviram de base para elaboração do projeto que está sendo desenvolvido junto a novos grupos de professores.³

Pôr em ação um projeto elaborado a partir de princípios forjados em determinadas condições, em um contexto constituído por sujeitos que não participaram da sua construção, não seria tarefa fácil. A própria forma de organização dos novos grupos nos dava indícios de que o trabalho não reproduziria o caminho percorrido pelo Gespe, nem era essa a nossa intenção. Claro estava que, não sendo a história a mesma, os resultados também poderiam ser diferentes. Nessas condições, dar início aos trabalhos configurou um grande desafio para o Gespe. Mas foi o desejo de vermos aumentar o número de professores que repensam a escola e buscam a sua transformação que nos motivou a assumir essa tarefa.

O presente artigo pretende tratar mais especificamente dos princípios construídos ao longo da trajetória do Gespe e registrar o modo como tais elementos norteadores estão sendo recriados junto aos novos grupos de professores. Queremos, com isso, sistematizar o conhecimento pro-

duzido nesse processo, garantindo, assim, a permanência dessa história, bem como um momento de reflexão sobre ela.

A OPÇÃO POLÍTICA COMO PRINCÍPIO DE FORTALECIMENTO E PERMANÊNCIA DO GESPE

O Gespe foi formado em 1991 por iniciativa de algumas professoras municipais que, no ano anterior, haviam participado de grupos de estudos organizados pela Secretaria Municipal de Educação - SME - tendo em vista promover discussões referentes à escola, as quais sentiram a necessidade de continuar se encontrando para o aprofundamento desses estudos.

A motivação para a constituição do grupo não foi somente o fato de as professoras quererem compartilhar suas práticas pedagógicas, mas, acima de tudo, a necessidade de realizarem estudos buscando fundamentá-las. Havia, nessas professoras, um forte compromisso com o trabalho pedagógico, aliado a uma postura política de crítica ao sistema social vigente, que as motivava a buscar mudanças em sua ação pedagógica. Para elas, estaria no acesso à teoria a possibilidade de desenvolver a competência necessária para o exercício do trabalho docente.

O compromisso pedagógico, a postura política e o anseio pelo estudo também foram os critérios levados em consideração no momento em que novas professoras foram convidadas a fazer parte do grupo.⁴ À medida, porém, que o processo foi avançando, o grupo foi se dando conta de que a teoria, por si só, não possibilitaria as mudan-

ças almejadas, as quais somente seriam possíveis a partir de um constante confronto entre as teorias e a prática que vinha sendo realizada pelos professores. A partir dessa constatação, todo o seu trabalho passou por uma reestruturação. O conhecimento teórico acumulado não seria mais o seu ponto de partida, e, sim, a prática pedagógica.

Essa nova perspectiva epistemológica, de considerar a prática como elemento fundamental na produção/reconstrução do conhecimento, fez com que se tornasse mais explícito no Gespe o seu compromisso com a transformação social. Ao voltarmos nosso olhar para a prática, para as escolas de periferia, deparamo-nos, dentre outras coisas, com a situação de miséria e exclusão social a que estão submetidas as crianças e os adolescentes dessas escolas. Isso reforçou em nós o anseio de construção de uma pedagogia que superasse o caráter reprodutivo da organização do trabalho na escola e contribuísse para a superação das injustiças econômicas, políticas e sociais reinantes na sociedade. Esse compromisso com a transformação social caracteriza o que o grupo denomina a sua *opção política*.

A *opção política* significa, em concordância com a definição dada por Gutiérrez, “tomar partido frente à realidade social, é não ficar indiferente ante a justiça atropelada, a liberdade infringida, os direitos humanos violados, o trabalhador explorado. Tomar partido pela justiça, pela liberdade, pela democracia, pela ética, pelo bem comum, é opção política, é o fazer político” (1988, p. 44-45).

Foi essa opção que passou a orientar nossas ações e a constituir um impor-

tante fator de manutenção do Gespe ao longo desses anos. Podemos dizer que, se o que nos aglutinou foi principalmente o desejo de estudar, hoje o que nos mantém participando é, além da produção teórica, a opção política.⁵ Isso não significa que ela já esteja definitivamente conquistada; ao contrário, a opção política é constantemente reconstruída, reatualizada em nosso grupo. À medida que as crises se instalam, sentimo-nos impelidas a reavaliar o processo e a retomar a utopia de construção de uma nova organização escolar e de novas relações pedagógicas, reafirmando, assim, essa opção política e mantendo sua conquista contínua como um desafio.

Permanecer atuando como professora em escola de periferia urbana faz parte dessa opção pela construção de uma nova ordem social, conforme se expressa no seguinte depoimento: *Agora vai pra seis anos que eu estou lá na escola. E teve momentos que eu pensei em sair. Em situações críticas, momentos difíceis que surgiram, eu pensei em sair. Mas eu acho que é porque eu não tinha muita segurança por isso eu vacilava[...]. E hoje eu vejo diferente. Eu vejo que eu tenho muito o que fazer lá ainda. E que eu posso contribuir bastante.* (Claudia, relatório de 1998)

Da mesma forma que o Gespe, os novos grupos de professores também foram formados em função do desejo das professoras de estudarem e aprofundarem conhecimentos. Foi essa expectativa em relação ao estudo que as motivou a se inscreverem no projeto, conforme consta nas respostas dadas à pergunta "Por que optou por participar do Projeto?", contida na ficha de inscrição: *Para estudar, ler, discutir, e resolver minhas dúvidas pedagógicas;*

Para ampliar conhecimentos; Para enriquecimento pessoal; Para me atualizar; Por gostar de ler e estudar.

Essa importância dada ao estudo foi mais uma vez reforçada pelas professoras no seminário de avaliação realizado no final de 1998: *É do nosso interesse continuar e não devemos dispensar jamais a oportunidade de estudar, ampliar nossos conhecimentos e repensar nossa prática pedagógica; Sugerimos continuar os debates as sínteses de cada grupo (...). Palestras com especialistas nos temas propostos; Que o assessoramento através de palestras se realize com mais frequência; Continuar com leituras, trazer palestrante, filmes, documentários (...)*

Pudemos perceber, entretanto, nas avaliações, alguns indícios de que muitas participantes estão superando a idéia inicial segundo a qual a teoria, por ela mesma, traz satisfação e é capaz de transformar a prática ao reconhecerem a importância do grupo e do confronto constante entre teoria e prática para que as mudanças desejadas ocorram. Após responderem afirmativamente à questão sobre se o projeto teria correspondido às suas expectativas, algumas professoras salientaram a relevância de vários momentos, tais como: *o estudo em grupo, o repensar a prática, as oportunidades de trocas e discussão a respeito da prática, fundamentada teoricamente, de lançar um olhar sobre nós mesmas, [...] refletir a prática através de estratégias variadas.* Enfatizaram a importância do projeto *pela possibilidade de compartilhar situações semelhantes com outras colegas, sentindo que não estamos sozinhas, e pela possibilidade de trabalhar com o*

“olhar”, o que as levou a perceber que *observar e registrar (...) permite uma melhor compreensão do que acontece na escola.*⁶

Queremos que os novos grupos, assim como aconteceu com o Gespe, avancem mais nesse sentido, procurando transformar o desejo pelo estudo numa opção política capaz de promover mudanças na escola. Sabemos, entretanto, que a opção política não pode ser ensinada; ela é um ato subjetivo, dependente das concepções de mundo de cada sujeito. Podemos intervir, desafiar, porém jamais ensiná-la.

Assim, deparamo-nos com as seguintes questões: como a nossa proposta vai desestabilizar a expectativa inicial dos professores no sentido de garantir a sua adesão a uma proposta de trabalho que repercute junto à prática, visando à transformação da escola? Qual é o papel da coordenação e da assessoria nessa tarefa? São questões que, certamente, perpassarão as reflexões do grupo responsável por esse processo durante todo o seu desenvolvimento.

O GRUPO COMO UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO COLETIVA DE CONHECIMENTOS

Somos um grupo de professoras, em sua maioria, pertencentes à rede pública municipal e, portanto, atuando em escolas de periferia urbana. Estamos todas ligadas por nossas práticas pedagógicas, que constantemente nos questionam, nos desestruturam e nos impõem necessidades de mudanças. No grupo, fazemos a leitura das observações dessas práticas e as tematizamos através da discussão e do estudo teórico. O conhecimento produzido nesse es-

paço nos auxilia a resistir às dificuldades que se interpõem na realização do nosso trabalho. Muitas são as situações - sobrecarga e multiplicidade de atividades, baixos salários, jornada de três turnos, desmandos políticos - que, via de regra, impossibilitariam o processo reflexivo sobre a nossa prática. Mas, no grupo, a produção coletiva, a mútua ajuda, a análise do contexto adverso permitem vivenciar uma satisfação que nos faz voltar à sessão seguinte.

Durante a trajetória do Gespe, algumas professoras dele se afastaram, enquanto outras a ele se integraram, mas o grupo, como resultado da opção política de suas integrantes e da proposta de trabalho que desenvolve, jamais deixou de ser esse espaço de produção coletiva de conhecimentos sobre o ensino nas escolas de periferia. Isso contribuiu para a sobrevivência do Gespe mesmo quando as condições estruturais não eram favoráveis ou quando surgiram conflitos no seu próprio interior.

Além de ser um espaço coletivo de produção de conhecimentos, o Gespe constitui-se também em um espaço de desvelamento do professor e, conseqüentemente, de sua prática pedagógica. Nele se revelam os limites e as contradições de sua ação profissional. Mas, acima de tudo, o grupo é o suporte para o enfrentamento e superação desses limites e contradições. É no grupo que encontramos forças para continuar caminhando na busca de uma pedagogia que contemple o desejo e a utopia de termos uma escola capaz de garantir a todos os alunos, sem exceção, a construção do saber necessário ao exercício de sua cidadania.

Buscando ampliar esse trabalho, foram formados, a partir do projeto *Educa-*

ção Formal e Periferia, novos grupos de professores. Tais grupos, entretanto, não representam uma extensão do Gespe. Embora a metodologia que está sendo utilizada seja a que foi por ele construída, o trabalho desenvolvido nesses grupos é, em muitas coisas, novo e diferente, como são novas e diferentes as professoras que os compõem.

Uma dessas diferenças se deve ao modo como os grupos foram organizados, ou seja, enquanto o Gespe foi formado por um certo grau de afinidade entre os participantes, os novos grupos foram reunidos ao acaso. Não havia um objetivo específico em um ou outro grupo que motivasse os professores a optar por esse ou aquele grupo; todos tinham em comum o fato de terem se inscrito no projeto. A sua divisão em diferentes grupos obedeceu a critérios meramente estruturais, tais como número máximo de vinte professores por grupo e turnos disponíveis do professor. Uma outra diferença está na frequência das sessões de estudos: enquanto o Gespe realiza uma sessão de estudos por semana, os novos grupos realizam uma por mês. Dessa forma, os professores enfrentam maiores dificuldades em estabelecerem um vínculo mais profundo entre si, condição necessária para o fortalecimento do espaço coletivo.

Os novos grupos, portanto, não apresentam, ainda, o caráter de *grupo* expresso pelo Gespe. Nesse sentido, questionamo-nos: como desenvolver uma metodologia que tem por base o trabalho coletivo do grupo num espaço onde o grupo ainda não se estabeleceu como tal? O que levaria o professor a ultrapassar a barreira do interesse individual e a se inserir num trabalho coletivo? Como garantir esse salto qua-

litativo nos novos grupos contando apenas com uma sessão de estudo mensal? Tais questões também deverão ser enfrentadas pelo grupo responsável pelo desenvolvimento do projeto.

A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA

A metodologia a partir da qual o Gespe trabalha e produz conhecimentos sobre a escola de periferia é denominada *metodologia da praxis*. Trata-se de uma forma de conduzir a ação que,

por um lado, inspira o como devem se concretizar as relações dos indivíduos no contexto escolar, por outro, encontra na teoria sócio-filosófica do Materialismo Histórico seu fundamento e sua justificativa. [...] Tendo como objetivo um ideal desejado, a utopia, a metodologia da praxis opera a transformação, na medida em que gera condições, para que esses indivíduos teorizem sua prática e produzam os conhecimentos pedagógicos para modificarem a si mesmos e ao contexto que os reproduz (Benincá et. al., 1994, p.17 - grifo do autor).

Nesse sentido, a *praxis* é entendida como relação teoria-prática, que assume a prática como o ponto de partida de toda e qualquer teorização acerca do processo pedagógico. Hurtado ressalta a importância desse momento:

...ainda que o ponto de partida não possa oferecer um conhecimento da realidade e de suas leis a um nível de informação e interpretação ver-

dadeiramente teórico, se constitui, a nosso ver, no primeiro (e talvez elementar) passo do espiral dialético; é pois o início do processo de teorização e isto é justamente o que nos permite teorizar a partir da prática, e não sobre ela. (1993, p.51 - grifo do autor).

É por considerar a prática como ponto de partida que a observação e a memória⁷ passam a ter papel de destaque em todo o processo metodológico proposto pelo Gespe. As memórias contendo a observação da prática desenvolvida pelo professor são lidas nas sessões de estudos. Temos observado que esse recurso tem proporcionado a fala de todos os participantes durante as sessões, mesmo daqueles que possuem receio de se expor em público.

Após a leitura das memórias, procuramos fazer uma síntese do seu conteúdo, com base no levantamento dos pontos comuns e/ou significativos, os quais denominamos *indicativos*. A partir disso e por entendermos que o dado empírico não fala por si, mas precisa ser compreendido a partir de sua aproximação com a(s) teoria(s), trabalhamos com a construção ascendente de escalas analíticas. À medida que o processo de reflexão vai se distanciando do empírico e se aproximando das teorias, vão sendo criadas novas escalas de análise; na primeira escala, são elaborados os indicativos, extraídos dos próprios registros e ainda muito atrelados à empiria; na segunda, são constituídos os *indicadores*, que se diferenciam dos indicativos por serem mais abrangentes e por aglutinarem um certo número de indicativos, já representando uma primeira tentativa de aproximação teórica; na terceira escala, o conjunto dos dados é confrontado com categorias

analíticas extraídas da(s) teoria(s) que orienta(m) o processo. O uso de categorias analíticas possibilita a elaboração de sínteses provisórias acerca do objeto em estudo, o que comporia a quarta escala de análise.

Cabe ressaltar aqui que o distanciamento do empírico e a aproximação com a teoria constituem o processo de análise do dado, não significando, porém, que a sua síntese seja o ponto final do processo de teorização. Há um momento em que procedemos à viagem inversa, conforme a opção metodológica assumida por Marx (1983). Nesse momento, tais sínteses são confrontadas com novas práticas registradas, permitindo tanto o questionamento do real como a indagação sobre a procedência ou pertinência dos conhecimentos produzidos.

À medida que vamos desenvolvendo esse processo metodológico, vamos construindo conhecimentos acerca da escola de periferia, a qual foi reconstruída em nossa trajetória, como nosso objeto de estudo. Esse conhecimento, por sua própria natureza, não é, de forma alguma, tido como definitivo; ele traz a marca do provisório, do inacabado, sendo passível de ser transformado ou, até mesmo, refutado no decorrer do trabalho uma vez que, no confronto constante com nossa prática, vão se revelando, aos poucos, facetas antes não mostradas e que nos obrigam a reavaliar constantemente nossas afirmações.

Esses conhecimentos vão sendo sistematicamente registrados através dos relatórios elaborados após cada sessão de estudos. Posteriormente, são ordenados e sistematizados em forma de textos, os quais são publicados e/ou apresentados em congressos ou seminários dos quais temos participado.

No trabalho que está sendo realizado junto aos novos grupos, temos procurado seguir essa mesma metodologia. O processo de reflexão teórica desencadeado nesses grupos parte da observação e registro da prática pedagógica dos próprios professores envolvidos no projeto. Foi assim que se chegou à elaboração dos indicativos e, posteriormente, dos indicadores que estão sendo atualmente aprofundados.

Ao trabalhar nos novos grupos com a teorização dos dados empíricos trazidos pelos professores, optamos por iniciar analisando, com base neles, as diferentes concepções que podem estar norteando o nosso olhar sobre a escola e seus sujeitos.⁸ A opção pelo trabalho com o olhar se fez necessária por entendermos ser ele um condicionante básico da pesquisa. A nossa proposta metodológica parte da observação e, dependendo do modo como olhamos o contexto escolar, podemos produzir compreensões diferentes sobre ele.

Sabendo que o nosso olhar não é neutro, mas carregado de intenções, acreditamos que, para compreender melhor as relações que se estabelecem na escola, é preciso complexificar as concepções que condicionam o nosso olhar. Para tanto, buscamos aprofundamento em diferentes teorias que, muitas vezes, perpassam tais concepções.

Como esse trabalho não se dava de modo isolado da prática, mas era impulsionado pelas observações trazidas pelos professores, as sessões de estudos dos novos grupos exigiram da Equipe de Coordenação e de Assessoria uma intervenção mais qualificada no sentido de não só ter uma clara compreensão das teorias que estavam sendo trabalhadas como também capacidade

de fazer as conexões entre essas e a prática relatada.

Essa forma de intervenção junto aos grupos de professores, aliada à adesão à metodologia proposta e ao grau de exigência teórica demonstrados pelos professores, constituiu-se num desafio gerador de angústia e, ao mesmo tempo, contribuiu para o enriquecimento da equipe.

Os depoimentos a seguir documentam esse momento vivido pela Equipe de Coordenação:

Desde o primeiro encontro percebemos o bom nível de adesão dos grupos. A expectativa era grande em relação ao projeto. Isso gerava um compromisso cada vez maior da Equipe de Coordenação (memória de Rosane, 27/10/98).

O fato dos professores, na sua grande maioria virem para os encontros preparados e com um bom nível de exigência, ao mesmo tempo que redobrava a responsabilidade em nós, por outro lado, nos dava mais vontade de ir em frente, ou seja, fazer um trabalho de qualidade na coordenação e assessoria (memória de Cláudia, 27/10/98). Essa exigência de ter que prestar assessoria aos grupos obrigou-me a encarar com mais profundidade os textos e os temas trabalhados nos grupos. Percebo que avancei teoricamente neste ano muito mais que todos os outros anos (...) (memória de Neusa, 27/10/98).

Diante de sua opção metodológica por aliar teoria e prática, a Equipe de Coordenação entendeu que, apesar das dificuldades em aprofundar as questões emergentes nos grupos professores, a assessoria aos novos grupos não poderia ser buscada em pessoas de fora, alheias ao processo e des-

comprometidas com a metodologia da prática, conforme se verifica no depoimento de uma das coordenadoras:

...mas aí eu comecei a pensar: além da Adriana e do pe. Elli, quem é que tem condições de fazer essa mediação? Analisando encontros a que fui, palestras, tudo que já tinha vivenciado, eu senti essa dificuldade assim das pessoas: ou elas vêm com o trabalho pronto, encaminham aquilo e jogam para que nunca haja o debate. O que significa isso? Não lidar com as informações do grupo [...] Então, eu comecei a me dar conta... chamar quem? De fora? (fala de Rosane, na reunião da Coordenação do dia 3/11/1998).

Essa dificuldade em contar com uma assessoria externa ao projeto tem origem, entre outros fatores, no fato de o conhecimento produzido academicamente ser um conhecimento especializado e a prática, sendo um objeto muito complexo, multifacetado, não poder ser apreendida na sua totalidade por um recorte teórico específico, mas compreendida com base em confrontos entre diversas abordagens teóricas - tarefa não aceita por muitos acadêmicos adeptos da especialidade.

Outra questão vinculada a essa diz respeito ao fato de que a assessoria, para um projeto com o caráter que temos buscado explicitar até o presente momento, não é somente aquela que tenha condições de abordar tópicos pontuais de estudo (como disciplina, alfabetização, políticas educacionais, etc.), mas, principalmente, a que possa compreender os momentos necessários à formação dos sujeitos, os seus conflitos, as situações perante as quais deve

intervir ou permitir que o próprio grupo ou sujeito encontre alternativas que lhe possibilitem superar a condição na qual se encontra. Temos dito que essa é a assessoria do processo, fundamental para que as pessoas que o estão vivenciando tenham clareza de que não se encontram à deriva em um espaço que, por sua própria peculiaridade, gera instabilidade e medos.

Foi por isso que, em razão da impossibilidade de os assessores vinculados ao projeto estarem presentes em todas as sessões dos novos grupos, a própria Equipe de Coordenação assumiu a responsabilidade de não só coordenar os novos grupos como também de assessorá-los. Isso acabou gerando uma certa tensão nas integrantes da equipe, expressa nos relatos que seguem:

No final de 97, quando decidi colocar meu nome à disposição do grupo para a coordenação do projeto, tinha na cabeça apenas uma idealização do que seria propriamente o trabalho. Ao iniciarmos em abril com os grupos, dei-me conta que a tarefa seria bem mais complexa, pois teria que aliar coordenação com assessoria. O conflito resultante dessa necessidade acompanhou-me a cada novo bloco de encontros (memória de Rosane, 27/10/98).

No decorrer da preparação para cada encontro com professores dos novos grupos, passei a constatar as lacunas que tenho. Vários foram os momentos de crise e dificuldades que senti e que, às vezes, ainda sinto [...]. Houve momentos em que a crise, os conflitos pareciam ser bem maiores que os avanços (memória de Cláudia, 27/10/98).

Antes mesmo de iniciar o trabalho

com os novos grupos, fiquei apreensiva com a possibilidade de ter que assessorar os grupos. [...] Foram momentos muito sofridos de medo e nervosismo (memória de Neusa, 27/10/98).

Frente à constatação de que as condições idealizadas no momento da elaboração do projeto não coincidiam com as condições reais para a sua execução, a Equipe de Coordenação, juntamente com a Assessoria e o Gespe, procurou avaliar o processo e buscar alternativas para o enfrentamento das dificuldades que estavam sendo encontradas. A partir disso, houve modificação na dinâmica dos trabalhos que vinham sendo realizados tanto pela Equipe de Coordenação e Assessoria quanto pelo Gespe.

A Equipe de Coordenação optou por reservar um tempo das horas dedicadas ao projeto para a leitura e discussão dos textos; algumas vezes, a leitura era individual, em outras, coletiva. Nos momentos de maior aprofundamento teórico e de avaliação e planejamento dos trabalhos, a equipe contava com a presença da professora Adriana Dickel, que, por não poder estar presente em todos os momentos das sessões dos grupos, optou por desempenhar uma assessoria mais direta junto à Equipe de Coordenação. A sua presença nesses momentos foi fundamental para assegurar o trabalho da equipe junto aos novos grupos.

Em determinados momentos, porém, a assessoria optou por se afastar da equipe, afastamento esse estrategicamente positivo para que a Equipe de Coordenação começasse a criar a independência e autonomia necessárias à condição de su-

jeito. A assessoria servia como suporte, mas cada coordenadora precisava de um espaço individual para o exercício de seu pensamento, de sua capacidade de reflexão acerca das questões que estavam em cena nos novos grupos de professores. A equipe foi, então, lançando mão de mecanismos criados para atender a esse conjunto de necessidades que se impunham, tais como estudos individuais, registros individuais, reelaborações das sessões e discussões coletivas.

Tais mecanismos é que garantiram a autonomia da equipe na reflexão, na elaboração das relações que se faziam necessárias a cada sessão de estudo. Saber os momentos de intervir e os momentos em que tinha de se afastar para deixar que o grupo assumisse a direção dos trabalhos foi uma tarefa nem sempre levada em conta pelo assessor e, muitas vezes, não aceita pelo grupo, mas que, no nosso trabalho, revelou-se extremamente valiosa, mesmo quando o afastamento da assessoria produzia momentos de sofrimento e revolta. Pelo exercício da autonomia, percebemos que condições são necessárias para tornar os outros com quem nos relacionamos também autônomos.

O desenvolvimento do projeto repercutiu também no interior do Gespe - autor da proposta do projeto - uma vez que lhe impôs uma revisão de sua conduta tanto em relação à sua intervenção junto aos novos grupos quanto em relação ao seu próprio trabalho.

Mesmo impossibilitado de acompanhar o andamento integral do projeto, o Gespe contribuiu nas reflexões e nos estudos desenvolvidos pela Equipe de Coordenação. Entretanto, diante das questões que

estão emergindo nos novos grupos, o grupo está sendo desafiado a avançar na sua própria trajetória, uma vez que é desse avanço que depende a sua possibilidade de neles intervir, dando suporte aos seus trabalhos. Cabe a ele assumir esse desafio e avançar no aprofundamento de suas temáticas, garantindo, assim, também, o avanço dos novos grupos.

O percurso feito até o momento tem servido para reafirmar que não há um caminho predeterminado, pronto, quando se quer realizar um processo coletivo, participativo e em constante avaliação, um verdadeiro processo de práxis. O caminho vai sendo construído aos poucos, vai se fazendo e refazendo no confronto constante entre o que se faz e o que se deseja alcançar. Buscamos uma pedagogia competente para as escolas de periferia: esse é o objetivo comum que nos move. Orientados por nossos princípios básicos, pela opção política, pelo grupo e metodologia da práxis, construiremos trilhas e mais trilhas, se preciso for, para atingi-lo. Mas, para isso, precisamos da adesão de outros professores que, como nós, estão insatisfeitos com a escola que aí está e estão dispostos a lutar por sua transformação. Por isso, vemos sentido nesse projeto.

Que o anseio de nossa colega, seja o anseio de todas nós:

Estou nessa porque tenho utopias, acredito nas mudanças, sei mais do que nunca da necessidade desta formação em serviço e até por uma opção política. O trabalho faz parte de mim, é essencial para me sentir gente e ele tem que ser carregado de significados, ou seja, fazer sentido (memória de Cláudia, 27/10/98).

NOTAS

- ² O desenvolvimento do projeto *Educação Formal e Periferia* deve-se a um convênio de mútua colaboração entre a Universidade de Passo Fundo e a Secretaria Municipal de Educação e conta com o apoio financeiro da Fundação W. K. Kellogg. Seus trabalhos, iniciados em abril de 1998 e com previsão de encerramento para abril de 2001, estão sob a coordenação de uma equipe composta por três professoras provenientes do Gespe, Rosane Colussi, Claudia Maria de A. Valiati e Neusa Andreolla, cedidas para esse fim pela Prefeitura Municipal de Passo Fundo, e por uma professora da UPF, Adriana Dickel. Assessoram esse processo, além das professoras citadas, o prof. pe. Elli Benincá e a prof.^a. Selina Maria Dal Moro.
- ³ O Projeto *Educação Formal e Periferia* conta atualmente com cem novos professores, divididos em cinco grupos (Horizonte, Travessia, Trajetória e Construção, Desafio e Escola Municipal Benoni Rosado), os quais realizam sessões de estudos mensais na sede da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, com exceção do grupo da Escola Municipal Benoni Rosado, que promove suas reuniões na própria escola.
- ⁴ A incorporação de novas integrantes ocorreu mediante a necessidade de o grupo desenvolver, junto a cerca de cem professores municipais, o "I Ciclo de Estudos para a Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora". O registro e a análise dessa história podem ser encontrados em Dickel (1996).
- ⁵ Nesses oito anos de atuação, o grupo já produziu e publicou diversos textos. Alguns deles: *Anais do I Seminário da Pesquisa Teorização da Prática Pedagógica*, Indicativos para Elaboração de uma Proposta Pedagógica (Benincá et al., 1994), *A escola de periferia no olhar do professor-pesquisador* (Andreolla et al., 1995).
- ⁶ Esses registros e os que os precedem foram extraídos do *Relatório do Seminário de Avaliação* do dia 20 nov. 1998.
- ⁷ A memória constitui-se num registro da observação da prática aliado a uma tentativa de reflexão do professor frente a essa prática observada.
- ⁸ A respeito do trabalho sobre o "olhar", ver o texto elaborado por Cláudia M. de A. Valiati, *Escola de periferia: um olhar em construção*, neste caderno.