

A relação teoria e prática no cotidiano dos professores¹

O presente texto tem por objetivo informar a comunidade acadêmica sobre o projeto de pesquisa “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”, com ênfase na metodologia. O projeto tem como peculiaridade o processo coletivo de investigação e, como objeto de observação, a prática pedagógica no cotidiano dos professores e está inserido na linha de pesquisa “Fundamentos da educação na perspectiva da formação do professor”, do mestrado em Educação da Faculdade de Educação. O grupo de pesquisa está cadastrado no CNPq nas áreas de Ensino-Aprendizagem e em Fundamentos da Educação.

Raízes e desenvolvimento do projeto

A análise do percurso das discussões sobre a relação teoria-prática na história da educação e da filosofia permite constatar

que essa temática é uma preocupação muito antiga, mas ainda está presente, sendo muito atual no meio acadêmico e educacional. Na Universidade de Passo Fundo, desde 1991, a relação teoria-prática vem sendo investigada e teorizada por um grupo de professores vinculado à Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo e à Faculdade de Educação.

Nesse sentido, o projeto “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores” dá continuidade ao projeto inicial denominado “Teorização da prática pedagógica numa perspectiva emancipadora”, iniciado em 1992.² A linha que assegura a continuidade dos diversos projetos de investigação pedagógica e de formação do professor foi garantida e assegurada pela postura teórico-metodológica da práxis pedagógica.

Desde o primeiro projeto de formação de professores de 1991, o grupo de professores vinculado à Rede Municipal de Ensi-

¹ Fazem parte do projeto de pesquisa os professores: Ms. Eli Benincá (orientador), Dr. Eldon Henrique Mühl, Ms. Eliara Zavieruka Levinski, Ms. Flávia Eloisa Caimi, Ms. Irene Skorupski Saraiva, Rosa Maria Bernardi e as bolsistas: Luciana Soveral Fuão e Rúbia Estela das Chagas.

no e à Faculdade de Educação, que pensou, construiu e coordenou o processo pedagógico, tinha em comum um compromisso político com a construção da cidadania do professor e do aluno, principalmente das escolas da periferia de Passo Fundo. Entendia o grupo que a melhor forma de preparar o professor para atuar nessas escolas seria capacitando-o para que se transformasse em professor pesquisador de sua prática pedagógica. A ação investigadora do professor não pode ser uma atividade isolada, mas requer a reflexão no grupo de professores, o que significa uma ação coletiva.

Acredita-se que a continuidade teórico-metodológica do processo de pesquisa não sobreviveria sem a opção ético-política dos professores pesquisadores pelos professores e alunos das escolas de periferia. O processo de investigação foi ordenado várias vezes através da reconstrução dos projetos e reorganização dos grupos, contudo o objeto de investigação permanece como eixo condutor da investigação, da reflexão e da ação pedagógica. Nessa linha de construção, formou-se, entre os anos de 1995 e 1996, o grupo de professores da Faed que representa o projeto “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”, dando continuidade ao projeto “A prática pedagógica em escolas de formação de professores e periferias urbanas”, diferenciando-se dos demais no que se refere à extensão do objeto. O referido grupo optou pela manutenção do objeto – a relação teoria e prática –, elegendo como enfoque de pesquisa a formação do professor, tanto na perspectiva inicial quanto na continuada.

No período de 1999-2000, houve a continuidade deste projeto com o desenvolvi-

mento de pesquisas em torno do tema da relação teoria e prática no contexto dos cursos de formação de professores, nos projetos de educação continuada (Centro Regional de Educação) e no contexto da escola, envolvendo a situação de prática de ensino e estágio supervisionado e o exercício da função docente profissional. Buscou, também, uma aproximação com o Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, consolidando a linha de pesquisa “Fundamentos da educação na perspectiva da formação do professor”, pela temática da pesquisa.

Nessa trajetória, o grupo tem perseguido o objetivo de desvelar as múltiplas relações existentes entre teoria e prática no cotidiano de alunos e professores, de modo a conquistar maior compreensão e coerência no processo pedagógico. Os questionamentos e as preocupações dos pesquisadores são originárias da prática que cada um concretiza no cotidiano educativo, o que tem permitido estabelecer estudos, reflexões, discussões e modificações na própria prática pedagógica e, conseqüentemente, nos grupos de trabalho.

Considerando que o objeto da pesquisa – a relação teoria e prática – constitui um dos maiores desafios presentes na prática educativa e que, pela dinâmica que apresenta, requer diferentes olhares, optou-se por uma nova organização no grupo de pesquisa: o desdobramento do objeto em subprojetos. Essa opção deve-se também aos interesses dos pesquisadores em diferentes campos de atuação, como a prática de ensino, as atividades de extensão e as situações de ensino nos cursos de formação e nas escolas. Entende-se que, através

de subprojetos, a produção científica do grupo será revigorada e o objeto será contemplado sob diferentes enfoques e perspectivas.

Desse modo, apresentamos o projeto “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores” como o articulador dos subprojetos, contendo os elementos teórico-metodológicos que garantirão a coesão dos mesmos. Os subprojetos são:

1. A relação teoria e prática pedagógica no curso de Pedagogia Séries Iniciais;
2. A relação teoria e prática: as compreensões que fundamentam a prática pedagógica dos professores;
3. Grupo dinamizador: do compromisso assumido à prática concretizada no processo de construção e vivência do projeto político-pedagógico;
4. Relação teoria e prática no estágio de docência: pensando o estágio como práxis formadora;
5. Compreensões teórico-metodológicas do professor de 1ª série sobre o trabalho em grupo.

Esse grupo elaborou e publicou, periodicamente, desde 1996, alguns textos, conforme o que segue:

- a) Artigo “A proposta pedagógica e sua legitimidade”. Revista *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.3, n.1, 1996.
- b) Artigo “Ser político e evangelizador na prática pedagógica”. Revista de Educação AEC, Brasília, v.26, n.104, jul./set. 1997.
- c) Artigo “Prática pedagógica: uma questão de método”. Revista *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.4, n.1, 1997.
- d) Artigo “Em busca de um método para a ciência pedagógica”. Revista *Espa-*

ço Pedagógico, Passo Fundo, v.5, 1998.

No período 1999-2000, organizaram-se os seguintes textos que serão publicados:

- a) “A memória como elemento educativo”;
- b) “O estágio de docência como práxis formadora”;
- c) “Memória de aula: construção subjetiva e reconstrução coletiva”;
- d) “O senso comum e suas articulações de resistência”;
- e) “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”;
- f) “A identidade pedagógica da prática de ensino do curso de ciências - LP”.

Construção do objeto de investigação³

A experiência de pesquisa desencadeada durante todos esses anos permitiu o desenvolvimento de algumas premissas e a elaboração de alguns conhecimentos de ordem teórico-metodológica.

O cotidiano como ponto de partida para a reflexão

A prática do professor sempre foi a referência primeira na investigação pedagógica. Já no projeto “A prática pedagógica em escolas de formação de professores e periferias urbanas” de 1994, caracterizava-se a prática do professor em seu cotidiano como ponto de partida para a reflexão. Assim se expressava o projeto citado:

O cotidiano, segundo Agnes Heller, é o campo da reprodução da vida, das ações mecânicas, impensadas e rotineiras. É

na vida cotidiana que somos obrigados a tomar decisões imediatas. Aquelas decisões em que não há tempo para refletir ou teorizar. Na condução do trabalho pedagógico somos constantemente flagrados em tal situação. Que atitude tomar diante da criança que desafia, da outra que chora, daquela que não faz o tema ou de outra que bateu no colega? Nessa esfera, o que dirige nossas ações é mais o gesto automatizado do que a consciência. O critério de validade é o útil e o funcional.

Tendo nascido já inserido na cotidianidade, é no grupo que o homem aprende a se mover, fazendo opções, assumindo este e não outro comportamento para determinada situação. Heller determina que só é maduro aquele que, saindo do grupo “é capaz de se manter autonomamente no mundo das integrações maiores, de orientar-se em situações que já não possuem a dimensão do grupo humano comunitário, de mover-se no âmbito da sociedade em geral e, além disso, de mover por sua vez esse mesmo ambiente” (1989, p. 19).

Pensemos no processo de formação dos professores. Em que medida, após quatro anos de graduação, os alunos estão maduros para orientar-se autonomamente em sua prática pedagógica, sendo capazes de levar em conta os princípios educacionais estudados durante o curso, ou melhor, sendo suficientemente capazes de construir alguns princípios teórico-metodológicos sólidos e coerentes para orientar a sua prática?

São raras as pessoas que, durante sua vida, rompem o plano da cotidianidade, elevando-se ao nível humano-genérico, isto é, adquirem a capacidade de fazer opções numa perspectiva histórico-social e não

simplesmente particular. Segundo Agnes Heller, todas as pessoas contêm em si um ser particular e um ser genérico; a supremacia de um ou de outro depende do nível de consciência dos indivíduos. Para Heller (1989, p.23), a maioria das pessoas mantém uma “muda unidade vital de particularidade e genericidade”, o que equivale a dizer a incapacidade de perceber, no nível da consciência crítica, os choques entre o seu ser particular e o seu potencial humano-genérico. O contrário desse processo é a homogeneização, quando o homem passa de *homem inteiro para inteiramente homem*, rompendo com a cotidianidade e convocando a totalidade de suas forças para realizar o empreendimento desejado.⁴

A mediação entre a particularidade e a genericidade se dá pela *motivação ética*. Voltamos aqui ao momento em que o indivíduo sai do grupo. Neste caso, trata-se do professor que, concluindo a graduação, vai para a prática docente escolar. Livre da comunidade acadêmica (curso de graduação, o aluno-professor tanto pode submeter a si o humano-genérico, colocando necessidades individuais acima dos interesses sociais, pedagógicos, educacionais, deixando aflorar a sua particularidade, como pode atender ao chamado da humanidade e submeter-se ao compromisso social, através de uma escolha pessoal e livre, por uma decisão ética.

O que pode justificar, senão a ética, que um professor dedique longas horas de seu tempo para a formação em serviço, enquanto outro adota como único procedimento didático-pedagógico para as aulas abrir o livro didático em tal página e *ditar o ponto*? O que pode garantir, senão a ética, que um graduando, após cumpridas as obriga-

ções de estágio, incorpore em sua ação docente a prática de planejar, agir e refletir sobre a ação? É evidente que a ética é o mediador em última instância.

Os cursos de formação do professor

Nos cursos de formação de professores, geralmente podemos perceber a seguinte divisão: os semestres iniciais são responsáveis pela formação teórica, pelo estudo dos princípios filosóficos, sociológicos, históricos e psicológicos da educação, e os semestres finais, pela formação didático-metodológica. A desarticulação desses dois momentos provoca nos alunos manifestações como essa: “De que adiantou todo aquele discurso no início da faculdade, não vejo relação nenhuma entre aquilo e as propostas didáticas”.⁵

Enquanto estudantes, em sua maioria, não esperam sentir a necessidade de repensar a realidade escolar ou a sua prática pedagógica. Eles estão “aprendendo a ser professores” como bem manifestam alguns professores egressos da pedagogia.⁶ “Quando se estudava, pensava-se que a prática pedagógica faria parte de uma *realidade bonita* onde o professor seria o dono do saber, que seria desencadeada por um professor que soubesse tudo, sem a preocupação com o *como ensinar*, e com a participação de um *aluno ouvinte*, de *anjinhos*, isto é, de *alunos ideais*”. O curso, era a crença, “formaria o professor completo: ele não teria dúvidas; possibilitaria uma profissão cômoda, sem grandes conflitos”. Bastaria ao professor conhecer o conteúdo e exercer o domínio de turma para que o seu trabalho fosse um sucesso. Quando encontra espaço de exercício para sua pro-

fissão, o “professor segue o que recebe, faz conforme sua formação”.

Diante de uma proposta de investigar a própria ação, tendo em vista a elaboração de novas leituras teórico-críticas dos diferentes contextos nos quais se dá a educação e a aproximação de novas perspectivas metodológicas que considerem a diversidade e a especificidade desses ambientes, surgiram dificuldades, tais como:

- a) a inexistência de uma vivência acadêmica que tenha propiciado uma experiência criativa com o conhecimento já acumulado e um despertar para problemas que exijam uma *atitude* de pesquisa: o estudante passa seus anos de formação sem ter a oportunidade de discutir e vivenciar o que seja pesquisa na área de educação;
- b) a resistência ao registro das questões e situações que surgem no cotidiano escolar: parece que nada do que aí acontece tem relevância a ponto de merecer estudo e análise aprofundados. Na sua condição de expropriado, o professor, submetido à função de mero transmissor de conhecimentos, não imagina que possa produzir, elaborar conhecimentos a partir de seu trabalho;
- c) para o professor que atua em sala de aula, a necessidade de solucionar os conflitos que surgem a todo momento, frente a si, impõe-se como maior do que a necessidade de problematizá-los. Pensar sobre o que ocorre, assumindo o distanciamento crítico necessário, contrapõe-se à urgência de atitudes a serem tomadas frente às situações de sala de aula;

d) a insuficiência dos conhecimentos já elaborados para a compreensão de sua própria prática. Se “pesquisar a própria prática pressupõe, portanto, um considerável domínio teórico da área” (Fazenda, 1992, p.83), já sabemos que isso geralmente não é desenvolvido em profissionais já formados. A nossa formação acadêmica é construída a partir de fragmentos de teorias, justapostos sem crítica e sem parâmetros através dos quais possam ser avaliados, compondo uma *colcha de retalhos* que revela seus preconceitos, suas lacunas e incoerências quando desafiada à análise dos registros realizados. Oferece, no entanto, uma soma de conhecimentos que, interiorizados pelos sujeitos, permitir-lhes-á uma existência e um *trânsito* no ambiente escolar (Heller, 1991, p. 317).⁷ Referimo-nos a isso como *senso comum pedagógico*.

São várias as questões que surgem a partir da necessidade de transformação desse senso comum, leitura que tende a dicotomizar teoria e prática e que impõe sobre a realidade escolar uma percepção generalizante. Entre elas: Como, através da relação pedagógica, pode-se construir um processo que transforme, mesmo que provisoriamente, a pedagogia baseada no senso comum? Quais seriam os fundamentos epistemológicos de uma metodologia produzida a partir dessa transformação? Como teorizar a prática pedagógica com base em novos parâmetros? Que parâmetros seriam esses?

O trabalho de pesquisa não esgotou essas questões até porque, mediante um processo ininterrupto de ação-reflexão, outros

problemas surgiram requisitando sua abordagem.⁸

A teoria e a prática no âmbito do senso comum

A ação pedagógica, núcleo onde se dá a relação da teoria com a prática, envolve níveis diferentes de consciência. O senso comum pedagógico, no seu estágio primário, quando a relação teoria e prática acontece de forma inconsciente e mecânica, dispõe de uma consciência prática, denominada de *consciência disponível*. Nesse nível de relação, há coerência entre a consciência disponível, que informa, e a ação intencionada pela consciência. A coerência é evidente, de forma que nos permite agir mecanicamente no âmbito do nosso cotidiano. É possível discorrer, imaginar ou pensar sobre assuntos diversos, enquanto manipulamos objetos e realizamos ações no domínio da consciência prática. A relação entre a consciência prática e a ação é tão forte que agimos de forma rotineira sem nos darmos conta das coisas que realizamos.

Se, de um lado, constatamos a coerência na relação da consciência prática com a ação por ela intencionada, por outro, percebemos que, nesse nível do senso comum pedagógico, muitas ações se apresentam de forma fragmentada, sem coerência entre uma e outra, ou seja, percebemos as ações como contraditórias. É preciso, por isso, verificar onde se localiza o fenômeno da contradição, da incoerência e da fragmentação. Já vimos que a relação da consciência com a ação é coerente. Devemos, pois, pressupor que a fragmentação reside no domínio da consciência e não do agir, pois este não acontece sem a intenção,

mesmo que seja inconsciente. A intenção é a própria consciência. Por isso, é na consciência prática que se localizam as contradições e a fragmentação, que levam a agir de forma contraditória.

Gramsci denomina esse nível de consciência de “espontânea e peculiar a todo o mundo” (1989, p. 11). Segundo o autor, tal consciência está contida na linguagem, no senso comum e na religião popular, ou seja, tal fenômeno é produto da cultura massificada: “Pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e agir. Somos conformistas, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa” (p. 12). É, portanto, a consciência fragmentada, construída mecanicamente, que, de forma espontânea, intenciona as ações contraditórias.

As contradições dos professores apontam também para outro modelo de incoerência. “Uma coisa é teoria outra é a prática”, dizem os professores. “Fiz cursos de especialização, conheço as teorias pedagógicas, mas quando entro em sala de aula, a prática é outra”, afirmava uma professora. Identificamos aqui outro nível de consciência. Trata-se de uma consciência crítica e, por isso, consciente de suas contradições e incoerências.

A análise dessa situação nos leva a verificar dois momentos do problema. Há a possibilidade de uma pessoa perceber a contradição apenas no domínio fenomênico, dando-se conta do seu agir contraditório, porém ela não sabe localizar a fonte das contradições. Por isso, pode angustiar-se por desejar transformar seu agir, mas seu

esforço se apresenta como inútil. Essa situação é comum nas pessoas que se regem pelo senso comum pedagógico, onde prevalece a consciência prática, que atua de forma inconsciente. As pessoas percebem as contradições do agir, mas não conseguem dar coerência à consciência; estão conscientes das contradições, mas falta-lhes a crítica que dá coerência à consciência. Suas respostas espontâneas não dispõem de método de observação para identificar o problema e, por isso, não conseguem ultrapassar o domínio fenomênico.

Gramsci, para superar a incoerência da consciência, faz a seguinte indicação: “Crítica a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mais desenvolvido (...). Trata-se, pois, de elaborar a consciência de forma crítica e consciente” (p. 12). Deduz-se dos textos de Gramsci que é a consciência, enquanto fragmentada e ingênua, a fonte das incoerências. O agir é apenas o fenômeno revelador das situações contraditórias.

A segunda parte da questão conduz-nos ao domínio da ética. As pessoas são portadoras de conhecimento teórico sobre um determinado problema e teriam condições de se utilizar desse conhecimento para melhor compreender o problema a fim de superá-lo. À luz desse conhecimento teórico, tomam consciência do seu modo de agir, ou seja, de sua consciência prática contraditória. Mas, como sempre agiram assim, torna-se mais fácil e mais seguro continuar a agir da mesma forma. Teoricamente, possuem uma compreensão e realizam um discurso; a ação, porém, nada tem a ver com o discurso. Dificulta-se a relação

entre teoria e prática. A dicotomia localiza-se entre a consciência prática, que informa as ações espontâneas, e a consciência teórica, que não consegue chegar ao nível da disponibilidade para orientar e intencionar o agir.

A ação espontânea mantém-se coerente com a consciência disponível que a intenciona. Há, porém, outra fonte de decisão que repele e impede a consciência teórica de agir. A consciência teórica, se não se tornar prática, nunca será transformadora e se manterá no campo da possibilidade. Por não se transformar em ação, a consciência teórica é avaliada pela consciência prática como inútil. Por outro lado, a consciência teórica avalia a consciência prática enquanto age de forma espontânea, como consciência alienada. Vázquez, ao se referir a esse modelo de relação, diz:

A teoria em si - nesse como em qualquer outro caso - não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (1977, p. 206).

Parece evidente que os argumentos fundamentados em princípios considerados consistentes só se transformarão em cons-

ciência disponível pela via da prática. Constatada-se, ainda, que, sob vigilância, as pessoas põem em ação tais princípios. Cessado, porém, o período de supervisão, quando a pessoa se sente livre, volta a optar pela prática tradicional, ou seja, recorre à consciência disponível do senso comum.

A formação do professor, para que consiga construir coerência entre seus estudos e a sua prática, não pode se limitar apenas ao domínio do conhecimento; necessita também da reflexão ética sobre o uso dos conhecimentos em sua prática pedagógica. Sabemos que ninguém pode intervir sobre a consciência do outro e exigir-lhe que aja dessa ou daquela maneira. A relação professor-aluno, por exemplo, é uma relação não só pedagógica, mas também ética, pois cabe ao professor querer ou não se comunicar com os alunos e ajudá-los para que se independentizem afetiva e intelectualmente. A pesquisa que tem por objeto a ação pedagógica do professor, necessariamente, envolve as duas dimensões: a produção do conhecimento pedagógico e a formação do professor no sentido de que seja capaz de fazer de sua prática uma práxis pedagógica.

Metodologia

A metodologia que orienta o processo de investigação pedagógica estrutura-se em dois momentos: a observação documentada e as sessões de estudos.

Observação documentada

Os professores e alunos pesquisadores observam sua ação pedagógica em situação de sala de aula, em situação de coordena-

ção de atividades acadêmicas e em situação de serviço de extensão. Essa observação tem como objeto a relação pedagógica, isto é, a relação que se estabelece entre o professor-pesquisador e o aluno; entre o professor-pesquisador e o grupo de professores e entre o professor-pesquisador e a comunidade.

A relação pedagógica acontece, sempre, num determinado contexto que sofre a interferência do mundo pessoal do professor-pesquisador, assim como a do mundo dos alunos, professores e comunidade escolar. Por outro lado, professor, aluno e comunidade escolar interferem e podem transformar ou conservar o contexto em que se situam. A observação tentará perceber como acontece essa relação e por que acontece dessa forma, levando em conta as condições reais da relação. As condições advêm do contexto em que os protagonistas se encontram no momento da ação pedagógica, o qual indica a situação social, econômica, de saúde, educacional, religiosa, política e ideológica de uns e de outros.

A relação pedagógica não é um produto mecânico do contexto sobre o professor, aluno e escola. A relação vem carregada de toda a subjetividade das consciências em relação; as empatias, as antipatias, os preconceitos e as disposições pessoais se fazem nela presentes. Dependendo da forma como um se porta naquele instante, o outro que está em relação responde à ação do primeiro. É possível que um não queira manifestar o que deseja naquela hora e o outro interprete sua manifestação de forma bem diferente da realidade.

O professor-pesquisador é o observador de si mesmo; é o observador, mas, simultaneamente, é o objeto de observação en-

quanto em relação. Ninguém melhor do que o professor para se observar enquanto em ação. Contudo, nenhum observador vem carregado de tanta subjetividade ao observar quanto ele, que observa a si mesmo.

Não há observação sem que haja o registro dessa observação. É a documentação do fenômeno lido na consciência. O acontecimento no qual ocorreram as relações já se foi; ele só existe enquanto consciência da relação. Essa consciência é o que se manifesta à própria consciência, fato denominado aqui de *fenômeno pedagógico*.

O registro da observação será feito de forma sistemática sobre o objeto escolhido para a observação; todos os detalhes serão observados e anotados. Não é possível observar a relação entre professor-aluno enquanto o professor-pesquisador ministra aula em várias turmas durante a semana. É preciso, neste caso, delimitar que turmas observará; de quanto em quanto tempo fará o registro; se procede à observação numa mesma turma ou se a diversifica. Existe a probabilidade de que o pesquisador, ao perceber contradições em sua ação pedagógica, passe a corrigir seu procedimento. Se isso acontecer, deve ser minuciosamente registrado.

A preocupação do professor-pesquisador é desvelar a consciência que intenciona a ação, denominada de *consciência disponível*. Trata-se da consciência prática, que, de forma mecânica, orienta as nossas ações cotidianas. Para desvelá-la, temos como caminho de acesso o fenômeno, que é a relação pedagógica. Somente a observando, pode-se, através de um processo metodológico, chegar à consciência disponível.

Os professores-pesquisadores realizam observações sistemáticas, documentadas,

sobre suas práticas pedagógicas em situação de professor-aluno, professor-professores e professor-comunidade. Os alunos-pesquisadores também procedem à observação de sua ação pedagógica, quando em sala de aula do curso de Pedagogia, ou enquanto professores, em situação de prática de ensino.

O registro possibilita o distanciamento necessário para a observação. O processo investigatório trabalha com a escrita, que é uma forma de objetivação das relações de consciência.

Sessão de estudos

Os professores-pesquisadores realizam uma sessão de estudos semanal, na qual se dá a narração dos registros. Para sistematizar as observações, há a exigência de rigor metodológico. A fidelidade à observação requer dos mesmos que apenas narrem o que consta nas anotações feitas. Dependendo do nível do registro, há necessidade de um retorno à observação. Após essa narração, o grupo de pesquisadores faz um esforço metodológico de sistematização das observações. Sistematizar significa agrupar as informações por sua semelhança e significação. O agrupamento das observações constrói núcleos indicativos de uma realidade. Esses núcleos são designados simplesmente de *indicativos*. Para operar tais agrupamentos, devem-se utilizar critérios, pois esses são os instrumentos que possibilitam a sistematização.

Como passo seguinte, os pesquisadores retomam os indicativos para ver se estão suficientemente claros ou se exigem nova observação específica. Caso exijam novas

análises, os professores elegem um ou dois indicativos e retornam à observação sistemática para ver como tal fenômeno se apresenta. Tomemos como exemplo o indicativo do grito em sala de aula. As observações indicaram a existência do grito tanto do professor quanto do aluno. Considerando-se o grito como um indicativo significativo, torna-se, então, necessário voltar à prática, ou seja, observar as relações onde acontece o grito e examiná-las sistematicamente.

Quando o indicativo for evidente, procede-se à análise. Nesse momento, é preciso recorrer à teoria para que haja a possibilidade de compreensão do fenômeno. No caso, a teoria utilizada é a da práxis pedagógica. À luz da teoria, os pesquisadores buscam critérios que lhes possibilitem a operação da análise, os quais são extraídos de quatro fontes: dos objetivos da investigação pedagógica; da teoria que fundamenta a metodologia; da metodologia enquanto ação transformadora e da realidade a ser transformada pela ação metodológica, em direção aos objetivos.

Após essa análise, os pesquisadores deparam-se com as possibilidades pedagógicas de superação dos problemas indicados. Nesse momento, procurarão formular hipóteses sobre as condições de superação, as quais devem levar em conta as relações contextualizadas e percepção de onde se requer mudança na ação.

Formuladas as hipóteses, retorna-se à prática pedagógica com a proposta de modificar a ação. Nesse retorno, o pesquisador deve ter clareza do que deve mudar e de como deve agir em relação ao contexto e ao aluno. Reencaminhada a ação, retoma-se a observação, e o processo é refei-

to. É possível manter em observação mais de um indicativo.

Todas as sessões de estudo são, por sua vez, documentadas através de relatórios, e as necessidades teóricas, provocadas pelo processo da investigação, são supridas através de sessões de estudo. O grupo de professores-pesquisadores, quando não tem condições de responder às exigências teóricas que o processo vai levantando, solicita uma assessoria.

As sessões de estudo instauram um processo pedagógico; as observações são sempre compreendidas numa dimensão de totalidade do fenômeno analisado. As atividades isoladas, próprias do senso comum pedagógico, são refletidas e passam a integrar o processo.

O conhecimento pedagógico resultante desse processo de investigação é documentado em textos que representam o conhecimento produzido no processo de investigação, mas não indicam uma conclusão do trabalho.

Notas

- ¹ Em 1991, um grupo de professores iniciou um projeto de formação permanente dos professores da Rede Municipal de Ensino do município de Passo Fundo sob o título de "I Ciclo de estudos para a teorização da prática pedagógica numa perspectiva emancipadora". O projeto envolveu, em 1991, 104 professores da rede municipal de ensino. Em razão da metodologia utilizada, que requeria leituras de textos e elaboração de registros sobre a prática pedagógica do professor, o projeto de formação foi transformado num projeto de pesquisa, sob o título de "Teorização da prática pedagógica numa perspectiva emancipadora".
- ² A construção do objeto de investigação faz parte de um processo histórico, ao mesmo tempo em que se constitui no elo de ligação entre os diversos projetos e grupos de pesquisadores. O primeiro projeto, "I Ciclo de estudos para a teorização da prática pedagógica numa perspectiva emancipadora", já

delineava o problema do qual emergiu o objeto de investigação. A construção e a formulação desse objeto encontra-se no projeto: "A prática pedagógica em escolas de formação de professores e periferias urbanas" (1994), grupo do qual participavam os seguintes professores: Adriana Bragagnollo, Adriana Dickel, Anabel Tessaro, Ana Lúcia Jodelis, Dolores Fátima Foschiera, Eliara Zavieruka Levinski, Elli Benincá, Flávia Eloisa Caimi, Irene Skorupski Saraiva, Ironita Ademir Policarpo Machado, Isabel Cristina Zambrycki, Ivânia Campigotto, Ivone Almeida, Marilza Flores, Marlene Jesus de Almeida Machado, Nara Isar Vidal Menegatti, Neusa Andreolla, Rosa Maria Bernardi, Rosane Colussi, Rosane Rigo De Marco, Rosane Werworm, Sílvia Scartazzini, Selina Maria Dalmoro e Simone Terezinha Barone

- ³ Nas palavras da autora, *homogeneização* significa que "(...) concentramos toda nossa atenção sobre uma única questão e suspendemos qualquer atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa." (1989, p. 27).
- ⁴ Fala registrada em aula de Fundamentos Metodológicos de Comunicação e Expressão III / 1993.
- ⁵ As falas de professores descritas entre aspas, neste e nos próximos três parágrafos, fazem parte do relatório de 4/04/93, referente à pesquisa "Teorização da prática pedagógica numa perspectiva emancipadora".
- ⁶ Agnes Heller, em suas obras sobre a vida cotidiana (referimo-nos a *Sociologia de la vida cotidiana e Cotidiano e história*), realiza um profundo e denso estudo sobre o conhecimento que sustenta e ultrapassa o cotidiano. Definindo-o e caracterizando-o, permite o manuseio desse conceito na aproximação com uma terminologia gramsciana (senso comum).
- ⁷ A nossa experiência de pesquisa se assemelha, em termos de princípios metodológicos, à pesquisa participante, segundo a qual o sujeito estabelece uma relação dialógica, cabendo ao próprio objeto uma posição de sujeito. Se, por um lado, essa linha de pesquisa propicia a produção de um conhecimento não desarticulado com a realidade empírica, por outro, faz com que inúmeras questões emergjam, exigindo encaminhamentos no decorrer do processo, nem sempre possíveis de serem concretizados.
- ⁸ A nossa experiência de pesquisa se assemelha, em termos metodológicos, à pesquisa participante, segundo a qual o sujeito estabelece uma relação dialógica, cabendo ao próprio objeto uma posição de sujeito. Se, por um lado, essa linha de pesquisa propicia a produção de um conhecimento não desarticulado com a realidade empírica, por outro, faz com que inúmeras questões emergjam, exigindo encaminhamentos no decorrer do processo.

nem sempre possíveis de serem concretizados.

Bibliografia citada

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Documentos utilizados

Anais do I Seminário de Pesquisa "Teorização da Prática Pedagógica" Passo Fundo: Gráfica e Editora UPF, 1993.

Projeto de pesquisa "Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora" enviado à Fapergs, 1992.

Projeto de pesquisa "Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora" (Relatórios das sessões de estudos de 2/4/92, 5/5/92, 9/5/92, 20/8/92, 24/4/92, 17/3/94, 7/4/94, 10/4/94, 15/5/94).

Projeto de formação "Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora" (Relatório geral).