

Produção de conhecimentos na/sobre a escola: por uma aliança entre trabalho pedagógico, pesquisa e formação docente

Production of Knowledge at and about the School:
for an Alliance Between Pedagogical Work, Research and
Teacher Shaping

Adriana Dickel*

Resumo

O presente artigo insere-se no debate acerca da constituição de um campo epistemológico para a pedagogia. Para tanto, explora as possíveis vinculações entre a produção de conhecimentos sobre o universo pedagógico e o trabalho desenvolvido pelos docentes. Tematiza-se o que se entende por *processos de formação*, alguns dos impasses que propostas de trabalho junto a professores podem vir a enfrentar e a relação entre *trabalho pedagógico e produção de conhecimentos*

sobre a escola, visando a alicerçar a premissa segundo a qual os processos de investigação que resultam nesta última, por focalizarem atividades complexas das quais participam sujeitos de diferentes procedências, não podem prescindir da colaboração e, por vezes, do protagonismo dos professores.

Palavras-chave: pesquisa e ensino, formação continuada de professores, teoria educacional.

* Professora e pesquisadora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo - RS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação. E-mail: dickel@upf.br.

Na trajetória de constituição da pedagogia como ciência da educação, o campo epistemológico sobre o qual as práticas de investigação vinculadas a essa área têm sido desenvolvidas tem assumido vários matizes. Entre eles interessa-nos, no momento, destacar a perspectiva segundo a qual o universo de investigação pedagógica constitui-se, fundamentalmente, de sujeitos que se relacionam com intenções explícitas e geralmente institucionalizadas de desenvolver conhecimentos que permitam a um dos elementos dessa relação situar-se no mundo, compreendê-lo em sua complexidade e historicidade, reunir ferramentas que lhe possibilitem a criação de algo novo ou a superação de situações ou produtos já existentes. No debate acerca da relação professor/aluno no ambiente escolar, com vistas à constituição de situações de aprendizagem que permitam a este último o acesso a conhecimentos que atualizem nele as conquistas que a humanidade ao longo dos tempos acumulou, aparecem desde a década de 1960¹ indagações referentes às possíveis vinculações entre a produção de conhecimentos sobre esse universo e o trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes.

Tendo por base esse contexto teórico, proponho-me recompor algumas questões que surgem no bojo dessa discussão, entre elas: como se articulam a produção de conhecimentos no campo educacional e a formação de seus profissionais? O que norteia a formação do-

cente? Que impacto o trabalho docente produz sobre o desenvolvimento de conhecimentos sobre a docência, o ensino, a aprendizagem? E o inverso: que contribuições trazem os conhecimentos sobre docência, ensino e aprendizagem para o trabalho pedagógico realizado pelo professor na escola?

Tratarei de observar em minha exposição algumas dessas questões. Para elegê-las, levei em consideração uma experiência particular – a minha participação, desde 1991, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação² (Gespe). Com base nela, temos defendido a tese segundo a qual, mediante processos de formação, pode-se inovar na escola e, principalmente quando combinados a processos de pesquisa, o professor pode restituir ao seu trabalho um caráter intelectual do qual tem sido expropriado por muitas razões que aqui não cabe apresentar. E é dela que vem o eixo que orientará a exposição que segue.

Inicialmente, desconstruo alguns elementos que estão imbricados nessa tese, para que, ao fazê-lo, possa também expor algumas questões metodológicas e epistemológicas que julgo serem relevantes para vinculá-las à exposição que as precedeu. O texto foi organizado em duas partes: na primeira, dou a entender o que estou considerando como “processos de formação” e como alguns dos impasses que propostas de trabalho junto a professores podem vir a enfrentar; em seguida, abordo a relação entre *trabalho pedagógico* e *produção de conhecimen-*

tos sobre a escola, visando a alicerçar a premissa segundo a qual os processos de investigação que resultam nesta última, por focalizarem atividades complexas das quais participam sujeitos de diferentes procedências, não podem prescindir da colaboração e, por vezes, do protagonismo dos professores. Dessa forma, os conhecimentos não serão somente *sobre* a escola, mas poderão também ser produzidos *na* escola.

Processos de formação e alguns de seus impasses

Maria da Conceição Moita (1997), em seu artigo “Percursos de formação e de trans-formação”, em publicação organizada por Nóvoa (*Vidas de professores*), trata de entender o que são “percurso de formação”. Segundo ela, são os momentos pelos quais o sujeito passa em sua trajetória de vida, que vão constituindo a sua subjetividade e condicionando as suas opções, as suas relações, os seus limites.

Fazendo parte há treze anos de um grupo de pesquisa cujas integrantes viveram percursos de formação distintos e se mobilizaram em torno de alguns objetivos e de um espaço de formação em comum – o grupo –, é possível perceber com mais clareza o que estamos entendendo como “processos de formação”.

Trata-se de um percurso produzido intencionalmente, sistemático, coordenado, refletido e avaliado continuamente,

que permite a um sujeito que dele participe e com ele se engaje recuperar criticamente percursos de formação anteriores e, com base em mediações teóricas consistentes e em reflexões possibilitadas pelo seu encontro com os outros,³ estabelecer novas relações entre o que já sabe e o que ainda não conhece. Tais produtos permitem sínteses/compreensões elucidativas de situações vividas sejam em nível pessoal, social, profissional.

Enunciam-se aqui três pressupostos quase evidentes: um percurso de formação se articula com outros percursos; a formação do sujeito não é algo, necessariamente, resultante de um processo intencional, mas, fundamentalmente, de momentos marcados pela espontaneidade e imprevisibilidade dos eventos; o encontro com o outro produz neste um excedente de visão que permite ao sujeito saber coisas de si e do seu lugar que, sozinho, teria dificuldades em reconhecer.

A consciência, dessa forma, vai se constituindo no embate entre sensações e pensamentos produzidos nas experiências de vida, no contato com os outros. Expressa-se em modos de dizer o mundo, em perspectivas e desejos que os sujeitos se colocam, manifesta-se nos conhecimentos que elaboram e articulam, em suas palavras, em seus atos.

A formação aqui, portanto, é tomada como a constituição da consciência; consciência essa não só impregnada do que pode ser inteligível ao outro, mas



também de emoção, sentidos, desejos. Consciência que move ações, gera novas emoções, movimenta desejos e que, por vezes, organiza-se e manifesta-se com o auxílio da palavra. Todas essas tentativas e formas de exteriorização da consciência produzem sobre ela novos e inusitados momentos de formação, modificando-a num processo complexo e ininterrupto.

Assim é que chegamos a “processos de formação”: como um momento possível na vida de um sujeito, como um momento de seu percurso de formação. Diferente de outros, como uma situação intencional de formação da consciência, pretende-se que o conjunto de atos, de significados que esse sujeito irá encontrar seja o mais produtivo possível, tendo em vista a organização ou reorganização da consciência e, portanto, das suas relações com o mundo, com o outro, com novos conhecimentos. Esse é um processo a se realizar em todos os espaços pedagógicos.

Da compreensão do processo de formação dos professores tal como foi exposto, emergem alguns dos problemas a serem enfrentados, principalmente por propostas de formação continuada. A seguir situo rapidamente dois deles, com vistas a registrar alguns desdobramentos daquela compreensão sobre o entendimento do trabalho pedagógico.

a) Ao constituir sua consciência também pelo trabalho que realiza, o professor produz um conjunto de conhecimentos que poderíamos vincular

ao que Gramsci (1989) entende como “bom senso”. São conhecimentos que lhe permitem dar respostas a muitas das necessidades dos seus alunos, a criar alternativas para a aprendizagem das crianças, a imprimir em seu trabalho uma “direção consciente”; conhecimentos que poderiam ser desenvolvidos e dotados de maior coerência. Por outro lado, em meio a esses, é também produzido um contingente bastante significativo de respostas simplistas a problemas complexos. Recuperam, portanto, aprendizagens que, ao ordenar a conduta do professor em aula e a da criança, ao tornar aceitável o inaceitável, ao negar os sujeitos em suas necessidades, em suas buscas em troca de um conjunto de idéias que a tradição prática permitiu ao professor dominar, mostram a rigidez que está à espera de novas formas de conceber o sujeito, o ensino, a aprendizagem. As noções que orientam tais idéias são difíceis de serem constatadas e questionadas, apesar de estarem manifestas, por exemplo, na fala de professores mais experientes quando se dirigem a colegas em início de carreira.

b) Os processos de formação que têm espaços e tempos determinados (cursos universitários, jornadas pedagógicas, seminários) podem atuar paralelamente à consciência do sujeito sem, necessariamente, desestabilizá-la. Podem, até mesmo, fazer o profes-

sor circular por entre discursos e concepções que sejam contraditórios entre si, sem que tais contradições provoquem conflitos no modo de entender e de encaminhar o seu trabalho. É como se houvesse um filtro com base no qual ele conseguisse compreender algumas das coisas do que lhe são ditas, porém não em sua complexidade, somente naquilo que é necessário para se manter presente em seu campo de atuação.

Trabalho pedagógico e produção de conhecimentos sobre a escola: há possibilidades de aliança?

a) Como entendemos o trabalho pedagógico?

O trabalho pedagógico é uma forma de trabalho, uma forma de intervenção do homem sobre a natureza, sobre outros homens. É uma ação consciente que tem em vista a ampliação dos horizontes de compreensão de um sujeito acerca de si, do mundo, dos outros, do passado, do presente, do futuro, do aqui e do longínquo. Aquele que interage com o profissional da educação, com o sujeito responsável pelo trabalho pedagógico, espera, por sua vez, que com ele possa aprender coisas que não sabe, fazer relações que até então não estabeleceu.

Muito já se disse e se diz sobre o trabalho pedagógico, a sua organização na

escola, o seu impacto sobre a relação ensino-aprendizagem. Muitas dessas produções visam à constituição de fundamentos ou de elementos para uma teoria pedagógica, uma teoria que propicie coerência e fundamentos aos produtos da investigação pedagógica. Cada uma delas, à sua maneira e partindo de diferentes pressupostos, permite lançar sobre esse universo perspectivas de análise que produzem um excedente de visão entre aqueles que agem nesse lugar e que com base nelas podem perceber coisas que, por estarem tão próximos dele, não conseguem visualizar. Também porque há muitos conhecimentos acerca de fenômenos pedagógicos que somente podem ser gerados caso se focalizem, com mais cuidado alguns de seus elementos e se percebam as inter-relações existentes entre eles. Isso o professor, como agente do processo de ensino, não consegue fazer, a não ser que se afaste por um tempo das preocupações mais gerais de seu fazer pedagógico e exerça somente a função de pesquisador.

No entanto, uma teoria pedagógica não se constitui tão-somente do produto da análise de fragmentos do fenômeno pedagógico; precisa considerar um âmbito de difícil apreensão, que é o da dinâmica do processo pedagógico, dos processos de formação que envolvem as intencionalidades, as linguagens, os planejamentos, as reações dos sujeitos, os produtos de suas ações, os lugares e o tempo em que se situam. Trata-se, por-



tanto, de considerar não somente o âmbito externo do processo pedagógico – como ele pode ser descrito –, mas também a sua constituição interna –, fundamentalmente, o conjunto de significados e sentidos entranhados, por exemplo, nas palavras e nas ações dos sujeitos.

Sabemos, com o auxílio metodológico de Vygotsky (1996), que, para estudar um fenômeno interno, é necessário exteriorizá-lo experimentalmente, relacionando-o com alguma atividade exterior. Dessa forma, segundo ele, torna-se possível a análise funcional objetiva de um processo interno. As teorias pedagógicas produzidas sobre o processo pedagógico, focalizando-o de fora para dentro, percebem algumas coisas de sua dinâmica, mas não aspectos importantes que estão inerentes ao fazer e ao pensamento do professor, ao fazer e ao pensamento da criança, o que depende de uma postura metodológica que compreenda esses elementos como unidades significativas, necessárias à sua elaboração.

Por isso se justifica e concordo com a proposição de Stenhouse (1996) quando diz que não há teoria educativa sem investigação curricular nem investigação curricular prescindindo-se dos professores, sejam eles professores-pesquisadores ou professores colaboradores em pesquisas assumidas por pesquisadores.

b) De que forma o trabalho do professor se relaciona, então, com a produção de uma teoria pedagógica?

No universo escolar, a dinâmica do processo pedagógico exige que se trabalhe com algumas condições muito peculiares a esse fenômeno. Poderíamos caracterizá-las apoiando-nos, entre outros, nos seguintes conceitos: complexidade, heterogeneidade, positividade, contradição.⁴

- *complexidade*: o fenômeno pedagógico requer uma perspectiva não fragmentária dos elementos que o constituem e dos elementos com os quais se relaciona. É em si complexo, constituído de múltiplas facetas, todas elas formando uma teia, cujos nexos são de difícil explicitação e determinação.
- *heterogeneidade*: o fenômeno pedagógico aproxima diversos sujeitos com diferentes percursos de formação, que falam com base em diferentes formações ideológicas, com desejos e expectativas distintos. O diálogo entre eles é marcado pela heterogeneidade. A heterogeneidade é também marca constitutiva do fenômeno pedagógico e o distingue de muitos outros fenômenos.
- *positividade*: o fenômeno pedagógico acontece. As intenções, o planejamento exteriorizam-se em descontinuidade com o previsto. A positividade da escola envolve a sua realização, os seus sujeitos; as relações entre eles, o modo como o movimento histórico, social se concretiza na teia das relações constitutivas desse lugar.
- *contradição*: dadas as demais características, o fenômeno pedagógico não



poderia deixar de ser contraditório, isto é, de congregar em si o seu contrário, a negação do que afirma. Há descontinuidades entre o pensar e o fazer, entre o desejar fazer e o produto das ações etc. Isso faz com que, por vezes, pareça caótico, sem possibilidade de organização ou controle de qualquer natureza.

A complexidade, heterogeneidade, positividade, contradição, para situar alguns dos conceitos-chave para a tematização do cotidiano escolar e dos processos de formação que nele ocorrem, emergem de referenciais trazidos pela sociologia, pela antropologia, pela filosofia para dentro do campo da pedagogia. Precisam, como tantos outros, ser reconstruídos com base nos elementos peculiares a esses objetos. Fazem-se necessárias, portanto, abordagens metodológicas capazes de descrever situações vividas nas escolas e problematizá-las, pondo em questão conceitos já desenvolvidos e com vistas a constituir novos conceitos, capazes de explicitar a diversidade e a abrangência desse lugar.

Para tanto, insisto, não se pode prescindir do trabalho de investigação do professor. Participando da maior parte dos momentos do processo pedagógico, desde o seu planejamento à sua execução e avaliação, das múltiplas ocorrências da escola que repercutem direta ou indiretamente sobre a sua organização e a da sala de aula, ele é competente para contribuir com a explicitação

desse fenômeno e, especialmente, para a abordagem de seu trabalho.

Isso exige do professor, no entanto, um esforço para além do que o seu trabalho cotidiano requer. Exige dele que consiga produzir um deslocamento, uma vez que, como vimos, a consciência prática permite agir no cotidiano, mas não, necessariamente, problematizá-lo – algo fundamental na constituição da escola e de seus fenômenos como objetos de estudo. Faz-se necessário criar um espaço de estranhamento. Duas figuras são importantes nesse momento: a reflexão teórica e o grupo. Ambos são espaços de intervenção do outro; espaços em que atuam elementos de mediação que permitem ao sujeito que estuda/reflete/pesquisa olhar de um outro modo o seu trabalho, desnaturalizar o seu cotidiano, desinstalar as certezas.

A tematização da prática com contribuições de teorias é fundamental no sentido de produzir níveis de análise abrangentes e de perceber as relações entre os condicionantes do trabalho pedagógico. Nesse processo, a prática é complexificada e a teoria, constatada, reiterada, ampliada, negada, reformulada. Essa interação assegura ao professor o direito de compreender o que se passa ao seu redor e de entender os produtos que o seu trabalho gera.

Complexificada a prática (*versus* naturalizada, mecanicizada), a busca pela compreensão teórica, como uma das



formas de domínio sobre o objeto de trabalho do professor, torna-se iminente. As teorias, até mesmo aquelas veiculadas no curso da formação inicial ou de outros momentos de formação, são ressignificadas e o trabalho pedagógico reaproxima-se de seu valor ontológico.

O grupo, nesse sentido, faz-se muito importante. Podemos dizer que, nas atuais condições de trabalho do professor, é condição sem a qual esse percurso não consegue ser realizado. Os companheiros de grupo atuam como portadores de perspectivas, de compreensões, de desejos que nutrem as perspectivas, compreensões e os desejos de seus colegas. Tenho trabalhado desde há muito com a tese segundo a qual o grupo é “uma instância de produção e de resistência frente aos desgastes da profissão docente e do processo de constituição do professor-pesquisador” (DICKEL, 1996).

No nosso caso, o professor-pesquisador o é também por compor o grupo, por fazê-lo existir. A desistência de uma colega estremece não só a estrutura da pesquisa, mas os alicerces de cada um individualmente provocando a dor da perda. Esse compromisso forjado e alimentado no processo compõe a ética do grupo, o tipo de relação aceita para ser considerado um de seus membros. Nosso grupo se alimenta da presença de seus componentes para que, diante dos percalços, a proposta de trabalho seja a cada encontro reafirmada em sua validade.

[...]

Outro elemento peculiar ao grupo e, portanto, ao professor-pesquisador é o fato de que estar em grupo significa estar pressionado. Pressionado aqui não se confunde com opressão, cuja situação envolve subordina-

ção, perda de liberdade ou cerceamento da reflexão e da ação. A pressão à qual nos referimos é o impulso de que muitas vezes precisamos para que nossas ações redundem em algo que possa, por um lado, nos satisfazer individualmente e, por outro, auxiliar na sobrevivência do grupo. Cada uma oferece nesse espaço o seu modo de ser, a sua visão do mundo, as suas convicções e questões, provocando a outra a, além de também se revelar, buscar auxílio para que isso possa ser compreendido e, se necessário, redimensionado. Essa revelação e essa busca proporcionam um crescimento individual que dá prazer e que estimula.

Grupo e reflexão teórica, trabalho pedagógico e investigação sobre a escola passam, assim, a ser elementos de um mesmo processo: um processo que visa à formação e à elaboração de conhecimentos.

c) Que possibilidades efetivas têm os docentes de produzir conhecimentos na escola?

A produção de conhecimentos sobre/na a escola recupera a discussão sobre a autoria. Quem elabora o conhecimento em um processo tradicional de pesquisa, quem o debate, quem o divulga, quem o referencia? O seu autor. É ele quem fala e quem, ao falar, não só diz, mas sistematiza pelos outros. E o que é sistematizar senão produzir relações, expor num exercício de clarificação o que ocorre, elevando o cotidiano a níveis que prescindam da vivência do cotidiano para serem entendidos. Fecundar o vivido com modos de dizê-lo, reconhecer os nexos existentes entre os fenômenos,

situar uma vivência no contexto de outras vivências. Em uma pesquisa tradicional não é o professor que faz esse trabalho – é ele, geralmente, um dos prováveis objetos de análise dos processos de pesquisa.

Nos últimos tempos, no entanto, contra essa “perspectiva acadêmica” de pesquisa,⁵ emerge, sem consenso, mas impositivamente, uma *perspectiva prática* que reconhece que a docência é uma atividade complexa, desenvolvida em cenários singulares, determinados pelo contexto, com resultados imprevisíveis, carregados de conflitos de valor, que requerem opções éticas e políticas. O professor é visto de modo semelhante a um artesão, capaz de enfrentar situações únicas, ambíguas e conflitantes.

A pesquisa, nesse caso, restringe-se à aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática, com vistas a sistematizar o acúmulo de conhecimentos produzidos por meio de tentativa e erro, ao longo de séculos, por esse profissional. Apesar de se opor à abordagem tradicional do processo pedagógico, mesmo nessa última perspectiva o professor poderá ser privado do apoio conceitual e teórico da investigação educativa e da reflexão sistemática e compartilhada sobre a prática. Essa reflexão teórica permite mediações capazes de fortalecer convicções provenientes da reflexão na ação, mas, fundamentalmente, permite criticar tais conhecimentos.

O cuidado ao se lidar com a prática como eixo nos processos de formação é

que o aluno ou o professor pode estar submetido à e imerso na pressão da cultura pedagógica dominante e às exigências impostas pela escola, o que o leva a reproduzir vícios e preconceitos acumulados pela prática e empobrecer o seu pensamento em face da inércia dos comportamentos reiterados na instituição.

Para auxiliar na superação desse obstáculo, é importante considerar que não se aprende com a prática, mas com a produção de uma ação, previamente planejada, finalmente executada e avaliada com base em conhecimentos sistematizados e na capacidade intelectual dos sujeitos (formadores e em formação) para enfrentar problemas e situações incertos, complexos e desconhecidos. A ação por si educa o sujeito que age, incorporando-se a ele. Torna-se cultura de difícil deslocamento. A prática na escola pode ser, então, nociva à educação dos professores quando não mediada pelo estudo sistemático das possibilidades do conhecimento e do ato pedagógico.

Por outro lado, se for possível chamar Vygotsky e Bakhtin em meu auxílio, digo que não há reflexão sem mediação do pensamento, não há pensamento sem a mediação da linguagem e que a linguagem requer conceitos capazes de explicar, cada vez de modo mais complexo, a existência, a relação entre os sujeitos e entre eles e o mundo.

O segundo aspecto ao qual gostaria de dar destaque emerge do primeiro. As pesquisas colaborativas, próprias de proces-



sos de *pesquisa-ação*, enfrentam também o problema da autoria: quem produz o conhecimento proveniente desse tipo de trabalho? Ao colocar geralmente dois sujeitos sociais juntos – o professor de escola e o professor de universidade –, aproximam-se percursos de formação distintos, mas não só isso: aproximam-se universos de poder historicamente distintos. Nesse diálogo, os auditórios sociais podem não ser os mesmos, como nos ajuda a pensar Bakhtin.⁶

Para o professor de escola importa organizar o seu trabalho de modo a reencaminhá-lo e obter sucesso. A sua fala aos outros identifica-se com o princípio da abordagem naturalística: o seu interlocutor compreende-o dependendo das suas vivências. Se algo os aproxima, a compreensão inclui a possibilidade de interlocução; caso contrário, o que diz não cria vínculo com o outro. Isso não ocorre com o professor universitário, cuja atividade requer dele determinados resultados e participação em lugares específicos. O professor de universidade tem os seus interlocutores, tem de prestar contas de seu trabalho em um nível de exigência distinto do exigido do professor. Cada um tem responsabilidades e sofre pressões próprias de seu meio profissional.

Para quem o professor escreveria? Para quem o pesquisador acadêmico o faria? Se a sistematização é produzida por um, as marcas no texto serão umas; se, por outro, serão outras. Onde estará a produção de um quando o outro escre-

ve? Diante do conjunto de problemas práticos que o professor enfrenta cotidianamente no seu trabalho, que produção feita por um colega o auxiliaria? Em que a autoria na produção de conhecimento sobre a escola e o fenômeno pedagógico contribuiria para a qualidade do trabalho do professor, de sua intervenção didática?

Do ponto de vista de um processo de formação que vise à autonomia dos sujeitos, à ampliação de seus horizontes de expectativas, a escrita oferece ao professor momentos de confrontação com o que é, com o que faz, com o que planeja, com o que produz. Pelo confronto com outros enunciados, pelo diálogo com outros sujeitos que essa prática/reflexão exteriorizada exige, permite também o debate público, a crítica, a arguição. Isso cria para o professor instâncias novas de formação, qualitativamente superiores aos espaços que todos os dias se lhe apresentam.

A produção escrita tem constituído um momento forte de reflexão e de produção, um momento em que o professor denuncia as contradições que invadem o seu trabalho, as condições materiais com as quais convive e convivem seus alunos, as suas inquietudes e os avanços que consegue em relação a suas práticas. Pressionar o professor a observar a sua ação, o movimento da sua escola, as relações que estabelece com seus alunos e as relações que eles estabelecem entre si, com o meio onde vivem, com a escola, registrar tais dados e

os pensamentos que produz com base neles leva a que o seu trabalho, até então restrito ao âmbito individual, ao ser exposto aos seus colegas de grupo, transforme-se em um espaço de interação para o qual convergem diferentes compreensões e, portanto, diversas possibilidades de intervenção.

No entanto, o registro não implica, necessariamente, a percepção dos elementos em jogo nessa prática. Há a necessidade de criar um excedente de visão que permita ao profissional desconstruir esse escrito em um outro patamar que não o do cotidiano, da positividade. Esse excedente lhe permite reconstruir as situações vividas em bases conceituais que as aproximem de situações vividas por outros e perceber os seus determinantes, as complexas relações que as constituem. No grupo, há sempre quem possa fazer esse papel. Mas é preciso que o sujeito construa algum nível de autonomia teórica para poder participar desse diálogo e ir construindo para si possibilidades de compreensão que ascendam ao nível imediato dos fenômenos. Estudar, compreender conceitos, usar adequadamente categorias são elementos essenciais na produção de conhecimentos.

Um sujeito se serve da palavra para orientar-se em um dado contexto, para atender a necessidades concretas. É nessas condições sociais – sujeitos determinados (com histórias, concepções de mundo), em um espaço de discussão,

abordando o trabalho pedagógico, a escola, os condicionantes socioeconômicos – que a “atividade mental” encontra um “território social” para a sua objetivação. É nele que o pensamento torna-se uma força material capaz de modificar aspectos do trabalho passíveis de mudança imediata ou de reconhecer as forças sociais atuando sobre ele e impondo-lhe limites.

Enquanto a consciência permanece fechada na cabeça do ser consciente, com uma expressão embrionária sob a forma de discurso interior, o seu estado é apenas de esboço, o seu raio de ação ainda limitado. Mas assim que passou por todas as etapas da objetivação social, que entrou no poderoso sistema da ciência, da arte, da moral e do direito, a consciência torna-se uma força real, capaz mesmo de exercer em retorno uma ação sobre as bases econômicas da vida social. Certo, essa força materializa-se em organizações sociais determinadas, reforça-se por uma expressão ideológica sólida (a ciência, a arte, etc.) mas, mesmo sob a forma original confusa do pensamento que acaba de nascer, pode-se já falar de fato social e não de ato individual interior (BAKHTIN, 1992, p. 118).

O pensamento do professor, as suas produções, os seus achados somente serão reconhecidos e ampliados quando as sínteses não forem somente de quem conduz o processo de pesquisa. Nesse sentido, a dedicação à reflexão teórica é condição para momentos de suspensão da prática e de seus conflitos para poder voltar a eles com um olhar mais qualificado. A pesquisa, nesse caso, torna-se um processo de formação. A capacidade de problematizar a prática não se dá espon-

taneamente pela reflexão na prática, mas pela reflexão mediada teoricamente sobre a reflexão que se faz na prática.⁷

Partindo disso, parece fundamental que os processos de formação visem, fundamentalmente, à *autoconsciência* – uma das características eminentemente humanas, porém nem sempre exercida pelos sujeitos; que possibilitem aos sujeitos saber o que sabem, saber como compreendem as coisas para permitir que outros conhecimentos ampliem, ressignifiquem, superem conhecimentos anteriores.

Abstract

This article is inserted in the debate about the constitution of an epistemological field for pedagogy. Therefore it explores the possible links between the production of knowledge about the pedagogical universe and the work developed by the teacher. One uses as a theme what is understood as shaping processes, some of the impasses of work proposals that the teachers may have to face, and the relationship between pedagogical work and knowledge production about the school, with the purpose to base the premise according to which the investigation processes that result in the latter, because they focus on complex activities where subjects of different origins participate, cannot do without the collaboration and, sometimes, the teachers' leadership.

Key words: research and teaching, teachers' ongoing shaping, educational theory.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

CARR, W. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. La Coruña: Paideia, Madrid: Morata, 1996.

_____; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza; la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1988.

DICKEL, A. O grupo como elemento constituidor do professor-pesquisador. *Série Documentos*, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, v. VIII, n. 1, maio 1996.

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

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

FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Interações possíveis entre a área de currículo e a didática: o caso da avaliação. *Revista Anual da ANPED*, 21, 10 p. Caxambu, 1998.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias de trabalho docente: professor(a)-pesquisado(a)*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998.

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

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 3. ed. Madrid: Morata, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993a.

_____. Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA: VOLVER A PENSAR LA EDUCACIÓN. La Coruña: Paidéia; Madrid: Morata, v. 1, p. 385-398, 1995.

Notas

¹ Em artigo de 1996, recupero uma das vertentes relacionadas a essa discussão. Ver também Stenhouse (1996), Geraldi, Monteiro e Fiorentini (1996).

² Grupo criado em 1991, constituído por professoras da rede pública de ensino e da Universidade de Passo Fundo, vinculado à Faculdade de Educação desta universidade.

³ O outro, segundo Bakhtin (1997, p. 43), são todos aqueles que se situam fora de mim e que me auxiliam a produzir um "excedente de visão" relativamente ao lugar que ocupo. Para ele, o fato de um homem estar situado em lugar distinto daquele onde está um outro homem e possuir um horizonte concreto que com o dele não coincide, permite-lhe ver e saber coisas que este outro, pela posição que ocupa, não pode ver ou saber.

Esse *excedente* constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo; neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim.

O excedente de visão, no entanto, não se opõe necessariamente ao horizonte de visão do outro, uma vez que, para ser gerado, o sujeito precisa ver através dos olhos do outro para, a partir deste conhecimento, saber o que em sua posição, com sua visão poderia acrescentar-lhe. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar e, depois, de volta ao meu lugar, completar o seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criá-lo um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1997, p. 45).

⁴ Optamos aqui por uma breve descrição de tais conceitos, sem que uma análise exaustiva de sua origem, abrangência e desdobramentos interrompesse a dinâmica do texto. Fica para um outro momento um trabalho desse porte.

⁵ Tomamos da análise de Kincheloe (1997), acerca das perspectivas dominantes no discurso teórico e nas propostas acerca da função docente e da formação de professores, essa forma de denominar as tendências de pesquisa em sua relação com a formação de professores.

⁶ Para este autor, toda enunciação exige ao menos dois sujeitos socialmente organizados visto que todo aquele que fala sempre fala para alguém, para um auditório social para o qual orienta a sua palavra.

⁷ Schön propõe três conceitos para se compreender o conhecimento produzido pelo professor: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Opondo-se à racionalidade técnica como o modelo epistemológico da prática pedagógica, Schön entende que o professor possui um saber fazer e que este saber está presente no curso de sua prática. Além disso, esse profissional pode usufruir de um espaço que é o da análise *a posteriori* da própria ação.