

# EM BUSCA DE (RE)NOVADOS SENTIDOS PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DE UM MUNICÍPIO GAÚCHO

**Liliana Soares Ferreira**

Universidade Federal de Santa Maria  
anaililferreira@yahoo.com.br

**Maria Cecília Martins Manckel**

Universidade Federal de Santa Maria  
fazerhistoria@yahoo.com.br

**Gabriel dos Santos Kehler**

Universidade Federal de Santa Maria  
gabkeher@bol.com

**Resumo:** Neste artigo, relata-se trabalho realizado com as escolas de um município no Estado do Rio Grande do Sul. Tratou-se de uma investigação-ação, entendida como uma oportunidade na qual tanto investigador, quanto interlocutores buscam compreender o seu fazer em um ambiente específico, agindo, ao mesmo tempo em que elaboram e analisam seus discursos sobre este fazer. As fases da pesquisa incluíram: entrevistas com todos os professores do município para investigar suas concepções de educação, de si próprio como trabalhador, de conhecimento, de projeto pedagógico individual. Seguiu-se análise dos discursos e, considerando essa análise, elaboração de planejamento, por aquele coletivo, de atividades a serem desenvolvidas nas escolas com vistas a alcançar o objetivo de uma efetiva produção do conhecimento por estudantes e professores.

**Palavras-chave:** trabalho; escola; práxis pedagógica

## INTRODUÇÃO

Muitas vezes, o cotidiano escolar remete a questões para as quais as respostas encontradas parecem não ser as mais adequadas. Faz-se necessário continuar pesquisando. Pesquisar no sentido de conversar, elaborar hipóteses, metodologias para uma ação conseqüente, convocar grupos para interlocução<sup>1</sup>. Foi assim o início do trabalho com as escolas de um município na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. A equipe da Secretaria Municipal de Educação e as equipes gestoras das escolas municipais, diante dos resultados da avaliação dos conhecimentos dos estudantes, buscavam alternativas para a criação de um processo educacional em acordo com um objetivo: que os índices avaliativos externos, mais que incluírem as escolas em um *ranking* das melhores, evidenciassem uma real e efetiva produção do conhecimento. A primeira alternativa pensada pelo grupo foi investir na reformulação dos planos de estudos. Neste momento, através do trabalho de assessoria que o município havia contratado e mantinha com uma universidade, houve o convite e manteve-se o primeiro contato com a equipe, em uma reunião.

---

<sup>1</sup> Utiliza-se este termo inspirada no sentido que Marques (1995;1996) lhe atribui: "Interlocução que não é simples amálgama de saberes prévios, o trespasse de uns nos outros; mas é aprender contra o previamente aprendido, negação do que já se sabe na constituição do novo saber, de saberes outros" (MARQUES, 1996, p. 14).

Os dilemas eram evidentes: por onde começar? Como se faz a reformulação dos Planos de Estudos? Diante de suas questões, que pareciam denotar aflição, propôs-se pensar sobre por que chegaram a esta alternativa e não a tantas outras possíveis. Propôs-se também que se pensasse na relação produção do conhecimento<sup>2</sup> e práxis pedagógica<sup>3</sup>, de modo a considerar que esta sempre revela crenças, teorias e tendências em educação. Neste sentido, indagou-se sobre quais eram as tendências pedagógicas que orientavam a práxis nas escolas mantidas pelo município. Partiu-se do suposto que os gestores já tinham trabalhado estas questões com os professores, socializando seus saberes pedagógicos e crenças em educação, pois se acredita que o grupo de trabalho inicia discussões por saber o que se pensa sobre o próprio trabalho, as teorias e as ações. Sem esta etapa, continuamente retomada, uma vez que está sempre em movimento, parece que projetos, ações, reformulações são artificiais, não denotam bases teóricas resultantes das opções do grupo.

A indagação gerou a percepção da falta. Não havia um conhecimento prévio acerca das tendências que orientavam o trabalho pedagógico nas escolas. E mais: era necessário que a própria equipe gestora retomasse estudos sobre a questão, a fim de se sentir, cada vez mais em condições para as próximas iniciativas. Foi assim a elaboração de uma metodologia (lembrando que esta sempre é expressão de uma perspectiva teórica) para os próximos trabalhos naquele momento, naquele município, com aqueles sujeitos, que se passa a apresentar e, na sequência, apresenta-se os entendimentos elaborados coletivamente e os rumos estabelecidos.

### **Aportes teóricos-metodológicos**

Desde o início do trabalho, dado o fato que envolvia cerca de vinte gestores (diretores, coordenadores pedagógicos, integrantes da equipe da secretaria de educação do município), pensou-se ser necessário estabelecer uma metodologia amplamente sustentada por uma perspectiva teórica. Naquele momento, foi considerada apropriada a realização de uma investigação-ação, entendida como uma oportunidade na qual tanto investigadores, quanto interlocutores buscam compreender o seu fazer em um ambiente específico, agindo, ao mesmo tempo em que elaboram seus discursos sobre este fazer. Um dos pesquisadores que se dedicou a estudar a investigação-ação foi Elliot (1997), defendendo que a investigação-ação está relacionada ao cotidiano, ao trabalho diário dos professores confrontando-os com os saberes teóricos. Portanto, pode ser desenvolvida pelos próprios professores. (ELLIOT, 1997, p.24) Referindo-se, ainda,

---

2 Entende-se por produção do conhecimento, a apropriação individual de um saber. De certo modo, recorro a Vigotski (1996) ao fazer esta afirmação. Todas as pessoas denotam saberes, oriundos de sua historicidade, de sua cultura, de sua vida, enfim. Ao interagirem em aula, através da linguagem, apropriam-se dos saberes, tornando-os, por complexos processos cognitivos, conhecimentos, porque, de alguma forma, havia uma demanda de conhecer. Produzir, então, não quer dizer, nesta perspectiva, inventar o conhecimento, mas torná-lo seu, conhecer.

3 Práxis pedagógica como toda a ação coletiva desenvolvida pelos professores, na condição de sujeitos que, juntos, objetivam transformar a si próprio e aos outros pelo conhecimento. Não é somente o pensar nem o fazer a educação, mas ambos associados indistintamente, realizados por sujeitos do trabalho pedagógico. E pedagógico porque é essa a essência do trabalho dos professores. Para complementar, apresenta-se o argumento de Tassigny, que afirma ser objetivo da práxis, a “mediação na elevação da consciência de ser individual, situado historicamente, à esfera do ser genérico, universal, sujeito livre de escolhas, fornecendo-lhe um quadro referencial básico [...]” (TASSIGNY, 2006, p. 28)

às características da investigação-ação na escola, Elliot afirma ser adequada para interpretar os fenômenos com base nos pontos de vistas dos sujeitos da práxis, professores, demais gestores<sup>4</sup> e estudantes (1997, p. 25).

Nosentidoaindadeelucidarotermeoeosentidodainvestigação-açãoé necessárioafirmar que é uma reformulação de “pesquisa-ação”, e esta é oriunda dos estudos de Kurt Lewin, durante a década de 1940. Segundo este autor a pesquisa-ação “[...] consiste de análise, evidência e conceitualização sobre problemas; planejamento de programas de ação, executando-os então mais evidências e avaliação; e então todo este círculo de atividades; certamente, uma espiral de tais círculos”. Através dessas ações, pode-se criar “[...] comunidades de investigadores comprometidos com a aprendizagem e compreensão de problemas e feitos de sua própria ação estratégica e de fomento dessa ação estratégica na prática”. (LEWIN, 1946)

Sãotambénsignificativosnessaelucidação, osargumentosdeCarreKemmis(1988) compatíveis com o que se entende por investigação-ação, que os autores chamam ainda de “pesquisa-ação”: é uma ação de investigar caracterizada por ser “auto-reflexiva” e é realizada: “por participantes em situações sociais para fomentar a racionalidade e justiça de suas próprias práticas, seu entendimento dessas práticas e as situações nas quais as práticas acontecem. (CARR e KEMMIS, 1988)

Em decorrência da escolha por investigação-ação, na época em que eram elaborados os aportes teóricos-metodológicos orientadores do trabalho naquele município, considerou-se que a palavra deveria ser central nos estudos realizados. Palavra coletada, analisada e significada com base em critérios epistemológicos pré-estabelecidos e em critérios epistemológicos demandados pelo conteúdo dos discursos, a serem descritos no decorrer deste texto. A linguagem é, em qualquer perspectiva educacional e escolar, o ambiente (GADAMER, 1988)<sup>5</sup> no qual se produzem os sentidos, expressam-se os desejos, produzem-se as ações. Sobre esse aspecto, Elliot faz a seguinte observação: “O que ocorre se faz inteligível ao ser relacionado com os significados subjetivos que os participantes lhe atribuem. Eis aqui, porque as entrevistas e a observação participante são importantes ferramentas de investigação em um contexto de pesquisa-ação”. (1997, p. 25)

Nesse encaminhamento, importante destacar a valorização da participação do grupo de gestores em todo o processo, dialogando e estabelecendo os sentidos e significados conjuntamente. Desse modo, foram subdivididos esforços em etapas subseqüentes e, ao mesmo tempo, interpenetradas: fundamentação teórica e epistemológica, pesquisa, análise e interpretação. Esta subdivisão, mesmo que, no andar da pesquisa, tenha sido uma soma, uma mescla de encaminhamentos, permitiu uma melhor configuração metodológica, uma maior clareza do caminho a percorrer. Na primeira etapa, houve o processo inicial de leitura do real e dos teóricos, de entendi-

---

4 Parte-se do pressuposto que todos os integrantes da comunidade escolar, em uma perspectiva de ação coletiva e visando à democratização dos processos de gestão, são considerados gestores, ou seja, participes e responsáveis pelo projeto pedagógico.

5 Gadamer (1988) considera que a linguagem é o ambiente onde acontecem as interações sociais e a possibilidade de interlocução.

mento das elaborações já desenvolvidas por autores e pelo grupo de gestores do município na tentativa de diferenciar tendências teóricas, e poder discerni-las quanto às representações no trabalho pedagógico. Esta etapa acompanhou todo o trabalho, mas alterou-se quanto ao nível da leitura, aos autores e às teorias. Na segunda etapa, foi iniciada a intervenção, interação para poder agir na pesquisa, em uma interlocução reveladora de sentidos e significados. E foi com base nestes significados o início da terceira etapa, momento de compreender epistemologicamente os discursos, atribuindo-lhe relações teóricas, retornando ao grupo para verificar a coerência, a fidedignidade, aprofundá-las e ressignificá-las, torná-las trabalho pedagógico. Este foi o suporte para acontecer a análise, na leitura e releitura contínua, na relação entre as afirmações e o real, no processo de significar e rever o próprio significado, redimensionando-o, sob perspectivas epistemológicas. Seguiu-se, então, sob a coordenação dos gestores, a elaboração dos projetos de ação.

As fases da pesquisa, delimitadas pelo grupo, incluíram: entrevistas com todos os professores do município para investigar suas concepções de educação, de si próprio como trabalhador, de conhecimento, de projeto pedagógico individual. Para tanto, o grupo se reuniu e elaborou um instrumento de entrevista, cujas questões, relativas a estas concepções, objetivavam evitar induções e permitir a vivência de momentos individuais de reflexão e escrita sobre seu trabalho.

As entrevistas foram realizadas e compiladas. A seguir, foi realizado um novo encontro, no qual com base nas considerações de Bardin (2006) sobre categorias<sup>6</sup>, os dados das entrevistas foram categorizadas, no sentido de encaminhar uma proposta de releitura da práxis pedagógica. Neste encontro, houve discussão sobre tendências em educação, na tentativa de apresentar uma possibilidade, entre tantas, de se entender as compreensões de educação expressas pelos entrevistados.

Para essa diferenciação, organizou-se, então, referências, verificando a compatibilidade teórica entre elas. Cabe esclarecer que, por tendência pedagógica, entende-se toda e qualquer orientação de cunho filosófico e pedagógico que estabelece padrões e ações educativas, ainda que esteja desprovida de uma reflexão e de uma intencionalidade mais concreta. Em síntese, compreende-se uma tendência pedagógica como uma inclinação por pensamentos e comportamentos pedagógicos lidos na história da educação ou mesmo no trabalho pedagógico atual. Muitas vezes, em uma escola, em uma comunidade, percebem-se ações educativas, cuja orientação, embora existente, não é fruto de uma reflexão mais apurada, ou do consenso entre os sujeitos. Assim, vão-se reproduzindo e tornam-se explicações não teorizadas do processo educativo, enraizando-se na dinâmica escolar. Por seu caráter provisório, já que demandam uma maior reflexão, estas orientações são consideradas tendências. Se fruto de análise, de pesquisas e de estudos passam desta configuração ao status de uma teoria, de uma proposta pedagógica.

Desta forma, uma análise da vida escolar, sob o ponto de vista das orientações para o trabalho pedagógico remete a conhecer estas tendências, consciente ou inconscientemente pre-

---

6 Para fins deste trabalho, entende-se categorias como expressões ou palavras de sentido amplo, contendo em si referências a outras palavras.

sententes nas manifestações, na linguagem, nas ações, nos instituídos<sup>7</sup>, garantindo esta ou aquela configuração escolar. Entender esta configuração é deslindar seus pressupostos, compreendendo-os em seu momento e nas condições históricas que os configuraram. Nesse sentido, refletir no coletivo escolar “[...] no contexto da práxis pedagógica apresenta-se como uma estratégia política adequada à transformação” (CAIMI, 2002, pp.62-63). É fundamental refletir não somente porque possibilita a produção do conhecimento e do autoconhecimento, mas porque “O conhecimento produzido nesse processo é um reinvestimento no próprio sujeito da ação” (CAIMI, 2002, pp.62-63). Elaboram-se, desse modo, as condições para um conhecimento sobre e a partir da práxis, de modo que “O produto, portanto, do trabalho metódico da reflexão não se separa do produtor, mas o qualifica e o capacita para uma ação de melhor qualidade; trata-se de um processo permanente de capacitação humana e profissional” (CAIMI, 2002, pp.62-63).

É nesse sentido, o de uma produção do conhecimento sobre a práxis pedagógica, com base na reflexão coletiva dos sujeitos da escola, que compreendo o que tem sido denominado “formação”. Uma formação que deve

[...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p.25).

Isto não implica formatação da escola, nem na leitura das orientações teóricas em seu ambiente, tampouco na proposição de orientações teóricas. Sabe-se que não existe tendência pedagógica totalmente original. Dada a diversidade de pesquisas na área, a história da educação, rica em relatos sobre múltiplos modos de trabalho pedagógico e sabendo-se que este trabalho hoje é a síntese de muitas proposições, concepções e modos de trabalho pedagógico dialeticamente constituídos, não há como se pensar que, em uma sociedade globalizada também do ponto de vista do conhecimento, haja originalidade absoluta. Original é a re-leitura feita desta história e a forma como se pode adequá-la a nossa realidade compondo, então, um trabalho característico e adequado àquela comunidade escolar.

### **As categorias e as análises a partir das entrevistas**

O objetivo das entrevistas realizadas com os professores, nas escolas do sistema educacional daquele município, foi conhecer as tendências educacionais que orientavam a ação dos profissionais da educação nas escolas municipais, além de entender como organizavam sua práxis pedagógica. É importante esclarecer que não se pretendeu, em nenhum momento, criar perfis, estereótipos ou mesmo modelos de profissionais. A intenção foi conhecer para saber como propor algo que fosse diferente e atendesse ao objetivo que originou o estudo. As questões con-

---

7 Em referência a Castoriadis que afirmou existirem duas dimensões da sociedade: o instituído e o instituinte. “A sociedade só é como instituinte e instituída e que a instituição é inconcebível sem significação. [...] A instituição da sociedade é instituição do fazer social e do representar / dizer social”. (1982, p. 405)

stantes nas entrevistas diziam respeito às crenças relativas à educação, aula, ao trabalho do professor e ao seu projeto pedagógico. Eram cinco questões apenas, respondidas individualmente, sob a forma de pequenos textos. As respostas foram organizadas em blocos de sentidos, com descritores que originaram as categorias que serão abordadas na continuidade.

#### a) Educação

A primeira questão intencionava conhecer as concepções de educação que orientavam a práxis pedagógica. A análise por parte do grupo de gestores possibilitou encontrar-se respostas muito variadas. E a análise dessas respostas remeteu a perceber que o grupo de cerca de cento e vinte professores apresenta diferentes tendências em educação, em um ecletismo que poderia dificultar até mesmo o diálogo e o trabalho pedagógico. As respostas foram divididas em três grupos, levando em conta as concepções de educação e as alternâncias no pensamento educacional ao longo da História.

Apresenta-se, inicialmente, como se subdividiu as categorias e, após, como foram analisadas estas subdivisões no grupo de interlocutores.

**Tabela 01: Categorias subdividas em grupos.**

1º GRUPO	2º GRUPO	3º GRUPO
desenvolvimento integral do ser humano;	processo contínuo de transformação e transformação social;	diálogo, reflexão e crítica;
processo ensino-aprendizagem;	construção do conhecimento;	formal / informal;
troca constante de conhecimentos;	formação para a cidadania;	sistematização do conhecimento;
transmissão do conhecimento;	lapidar o conhecimento, despertar e instrumentalizar;	interação;
		educar-se.

Fonte: FERREIRA, 2006, com base em entrevistas realizadas com professores.

Considerou-se como pertinentes ao 1º Grupo todas as categorias que remetiam a pensar no estudante como um ser a-histórico, assujeitado; no conhecimento, como objetificado; na aula, como espaço de transmissão de conhecimentos e valores; na escola, como único local do aprender. Foi considerada ainda a “troca constante de conhecimentos” por implicar também ser possível trocar conhecimentos, como se conhecimento fosse objetificado.

Certamente, não se está aqui estabelecendo nenhum juízo de valor. São constatações, um modo encontrado para conhecer. Daí a julgar como certo ou errado, em um mundo caracterizado pela instantaneidade, pela emergência, pela provisoriedade, seria inadequado. Penso ser uma questão de coerência e de eticidade conhecer as tendências orientadoras da



práxis pedagógica e agir de modo a, com base nelas, buscar o necessário e contínuo estudo, no coletivo.

Como próprias do 2º Grupo, listou-se as respostas que relacionavam o aprender como derivado da relação com um objeto, da necessidade de investigação, da empiria e da atribuição aos professores, da função de mediador ou orientador. Como características foram percebidas: um enfoque subjetivo, pressupondo que a consciência constrói a realidade e a ciência da natureza é a referência para esta construção. A subjetividade coordena o processo de aprender e o sujeito determina o conhecimento. Compõe ainda, portanto, a concepção de que o ser humano cria seu próprio universo científico separado do universo moral. Daí porque este conhecimento é sempre em fragmentos (origem da divisão escolar em séries e em componentes curriculares e da divisão do ser humano em ser dotado de aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores). Esta organização justifica-se por ser representativa da estrutura social e o ser humano vai à escola para preparar-se para o desempenho de uma função social.

Vive-se na escola o momento de tornar o mais minuciosa possível a educação, utilizando-se tecnologias e artefatos didáticos caracterizados pela precisão, os objetivos e as sintaxes educacionais rigorosamente organizadas para medir o conhecimento e o alcance do planejado. Nesse contexto, a metodologia educacional torna-se central nos estudos didáticos e na ação educacional a ponto de parecer haver uma colonização do pedagógico pelo metodológico, quando deveria haver uma orientação do metodológico pelo pedagógico.

Concepções que consideram a linguagem como ambiente de interlocução, a escola como um espaço-tempo para a interlocução dos saberes e para a produção do conhecimento, os estudantes e professores como sujeitos da produção do conhecimento, a possibilidade de a educação também ser informal e dos sujeitos educarem-se em ambientes sociais foram relacionados ao 3º Grupo. Neste prisma, o diálogo e o consenso são pressupostos. Há, portanto, um enfoque intersubjetivo. Para que se produza o conhecimento é preciso considerar-se uma comunidade de sujeitos que se comunicam. Nesta concepção ainda, a aula não é apenas o espaço físico, a sala de aula, mas o espaço das inter-relações, das intersubjetividades. A aula pode acontecer em qualquer lugar onde se proponha a produção do conhecimento, mediada pela linguagem, portanto, aula não é característica única da escola, produzir saberes acontece para além do espaço escolar.

Com essa análise, pode-se perceber certo ecletismo nas tendências que orientavam as crenças em relação à educação por parte dos professores do município. Nesse sentido, decidiu-se ser importante que todos soubessem dessa diversidade, para, então, juntos decidirem quanto ao que fazer, posto que não havia nenhuma intenção em formatar o modo de pensar, apenas conhecer como se pensava.

#### *b) Trabalho dos professores*

Estabeleceu-se como referência uma primeira configuração do trabalho dos professores: uma ação humana em relação à natureza humana, ao desejo humano de aprender, de descobrir, de interferir no meio onde vive. Os professores são os incentivadores da interferência, pro-

movendo espaços e oportunidades para que os estudantes possam produzir conhecimentos. É uma ação, cuja centralidade, a produção de conhecimentos, o distingue dos demais trabalhos, pois lhe atribui uma subjetividade maior. A subjetividade é o elemento desestabilizador e exige dos trabalhadores saberem quem são, como são, como trabalham e como chegam a um resultado. Questões diárias, nem sempre geradoras de respostas e, muitas vezes, geradoras de novas questões. O fato de a reflexão ser um fator determinante na profissão faz com que os professores sintam-se compelidos a não somente realizar seu trabalho, mas refletir sobre ele e renová-lo cotidianamente. Por isto, o pensar e o agir em si são itens imprescindíveis ao vislumbrar o trabalho em educação.

É no espaço de sua educação, tanto na academia como principalmente no ambiente de trabalho, que os professores produzem e autoproduzem-se, constituindo os conhecimentos exigidos pelo trabalho e reelaborando aqueles oriundos de suas experiências, em um processo contínuo de conhecer. Trata-se de um processo reflexivo, dialógico, estruturador e subjetivo. Desse modo, os professores vão se tornando, paulatinamente, capazes de ocupar seus lugares, realizarem seus trabalhos, com condições de desenvolver efetiva produção do conhecimento e intervenção na realidade, convocando os estudantes à participação, dialogando com eles, pois os consideram também sujeitos.

Conforme as entrevistas, há três possibilidades de se compreender os professores: como seres humanos, como profissionais e como aprendizes. As categorias extraídas dos discursos dos entrevistados que comprovam serem os professores entendidos como seres humanos, na minha leitura, são: ser humano / sentimentos, comprometida e responsável, persistente, flexível, entusiasta, observador, realizado, amigo, mãe, líder, angustiado, dinâmico. Como profissionais: mediador, persistente, transmissor, orientador, agente de transformação que pode mudar o rumo da escola, formador de senso crítico, impõe limites, comprometida e responsável, considera o saber do aluno, esforçado, respeito às diferenças. E como professores entendidos como aprendizes, selecionei: constante aprendiz. Todos estes sentidos atribuídos aos professores são indissociáveis, pois um profissional precisa ter características de profissional, aprendiz e ser humano. É próprio da educação a exigência destas características.

Interessante observar que os professores entrevistados não se referem a si e nem aos demais como trabalhadores, como profissionais ou como empregados. Nenhuma dessas categorias aparece, parecendo haver ainda a crença de certa vocação para o trabalho como professor que o distancia de ser alguém inserido no contexto real do capitalismo que tudo e todos explora.

### *c) Conhecimento*

Se, como se tem defendido (FERREIRA, 2008; 2009), quando se descreve que os professores são, em primeira instância, na escola, os gestores do pedagógico<sup>8</sup> e seu trabalho é a

---

<sup>8</sup> Apresenta-se, nessa perspectiva, a gestão do pedagógico como uma denominação do efetivo trabalho dos professores na escola: a produção da aula e, nela, a produção do conhecimento sua e dos estudantes. Nesse sentido, pretende-se transcender às caracterizações do profissional que se restringe a descrevê-lo como um tarefairo,



produção do conhecimento sua e dos estudantes, o que dizem os professores do município gaúcho com qual foi realizado o trabalho sobre sua compreensão de conhecimento? As respostas pareceram evidenciar uma confusão entre conhecimento e metodologia. O conhecimento implica sempre em relação social, em última análise, em aula como aqui se concebe, implica vida e experiência. Conhecer tem um caráter provisório, pois tudo que é conhecido pode ser reconhecido, reaprendido, reconfigurado mediante novas relações intersubjetivas.

Ao pensar sobre a aula como o trabalho dos professores e, nela, a produção do conhecimento é preciso pensar sobre como produzir uma práxis pedagógica, cuja centralidade é a produção conhecimento, sem se explicitar o que se entende por conhecimento. Certamente, o conhecimento pressupõe a interação e a aposta dos sujeitos na afetividade, porém, é mais: o conhecimento são saberes que, por meio da linguagem, são revistos, reformulados, produzidos, apropriados pelos estudantes mediante uma condição de falta, pois só se aprende se há o desejo de aprender, uma demanda subjetivamente instaurada. Este processo, o de produzir conhecimentos em aula, acaba por promover transformação, mudança nas crenças, ações, mas, sobretudo, necessita ser propulsor na demanda de novos conhecimentos.

Ao mesmo tempo, se, para os estudantes, faz-se preponderante haver a produção do conhecimento em aula, para os professores, na medida em que encaminham a aula, também produzem conhecimentos, sistematizando seus saberes prévios, organizando seu discurso, refletindo continuamente sobre seu trabalho. Neste dinâmico modo de trabalho e de reflexão, os professores vão reescrevendo sua práxis e tornando-a, cada vez mais, original e em acordo com o projeto pedagógico seu e da instituição. Com isto, acaba-se desmistificando os pressupostos de que os professores precisam conhecer apenas previamente o que vão trabalhar. Precisam conhecer sim, previamente, mas continuar aprendendo durante a práxis pedagógica.

A produção do conhecimento acontece socialmente, na interação que processa na aula. Interagir em aula não é simples. Implica diálogo, que não é imposição de discursos, mas fluência e permissão para discursos diferenciados, porque também diferentes são os sujeitos. Nesse processo, como já referi, vão se revelando os saberes, e, na discussão e reflexão, sistematização desses saberes, acontece a produção do conhecimento, uma espécie de estabilização significativa do saber. Por isso toda produção do conhecimento significativa é, “[...] no fundo, um processo de diálogo com a realidade social e natural ou com a realidade imaginada”. (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p.97) Um diálogo criativo, renovador de sentidos, o que exige “[...] uma comunidade democrática de aprendizagem, aberta ao exame e à participação real dos membros que a compõem, até o ponto de aceitar que se questione sua própria razão, as normas que regem as trocas e a própria proposta curricular”. (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p.97) Nessa argumentação, intencionando destacar o quão sistemática é essa produção, importante destacar Kuenzer, que afirma:

---

um funcionário do Estado, possibilitando que se veja esse profissional como o efetivo produtor do pedagógico, embora ao fazê-lo, não o faça como sujeito individual, mas esteja amparado e inter-relacionado aos demais sujeitos da escola. Essa dialeticidade de seu trabalho, em movimentos do individual para o coletivo e do coletivo para o individual, amplia, enriquece e fortalece o seu lugar de sujeito, de profissional.

[...] o conhecimento novo será produzido através do permanente e sempre crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico; ou seja, através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto, buscando sua concretude; a teoria já produzida e expressa na literatura será buscada permanentemente a partir das demandas de compreensão do empírico e tomada sempre como marco inicial e provisório, a ser reconstruída e transformada na sua relação com o objeto de investigação. (KUENZER, 1998, p.64)

Na escola, quando se afirma que parece não ocorrer a produção do conhecimento, pode-se estar apontando uma inversão interessante, na forma como o conhecimento chega à aula: “[...] a aventura do conhecimento humano foi apresentada na escola despojada da riqueza dos processos, oferecendo-se como um conjunto abstrato de resultados objetivos e descarnados” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 76). Nesse sentido, está a escola reforçando a tendência tradicional de produção do conhecimento, porém, “[...] a escola não pode transmitir nem trabalhar dentro de um único marco cultural, um único modelo de pensar sobre a verdade, o bem e a beleza”. (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 77). Por isto, se afirma que a produção do conhecimento na escola não pode estar alicerçada no objetivo de assumir a cultura da elite, ou preparar para o mercado de trabalho ou garantir inserção no projeto histórico social, mas “[...] no enriquecimento do indivíduo, constituído como sujeito de suas experiências, pensamentos, desejos e afetos” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 77)

O conhecimento não é uma produção descolada do social. Ao contrário, está imerso nas relações de poderes e nas contradições produzidas cotidianamente. Pode-se entender também que não é linear, nem objetivo, nem estável, estando imerso na realidade, constituindo-se em “uma construção interessada, condicionada pelos fluxos do poder, pelo intercâmbio de tensões e interesses dessa mesma realidade. (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 63)

As relações sociais que se estabelecem em torno do conhecimento, assimetricamente organizadas, hierarquicamente concretizadas, exigem também diferentes modos cognitivos evidenciados em práticas de linguagem. Considera-se, entre esses modos, a interpretação e a sistematização como dois processos fundamentais.

A interpretação é a própria condição do sujeito que atribui sentidos e significados sobre o que conhece. Nesse sentido, ao interagir, os sujeitos produzem interpretações, que implicam: “a) a ação dos seres humanos sobre os elementos que são significativos; b) esses significados se produzem na interação social; c) os significados são transformados pelos sujeitos”. (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 68) Sistematização no sentido de produzir o conhecimento, utilizando a linguagem como meio. Sistematização crítica porque entendo os professores como aqueles que podem, por processos hermenêuticos, elaborarem sistematizações sobre os fenômenos em seu entorno.

#### *d) Projeto Pedagógico Individual<sup>9</sup>*

9 Denomina-se projeto “individual” apenas para marcar que é uma elaboração própria de cada professora, professor. Porém, reitera-se a necessidade de que se compreenda ser possível somente no coletivo, iniciando pelos professores individualmente, mas consubstanciando e ampliando no coletivo. Desse modo, busca-se reforçar a necessidade de, antes de se pensar em um projeto institucional, retomar o que pensa e como trabalha cada professora, cada professor.

A análise das entrevistas revelou que os professores daquele município não consideram, em sua vida de trabalhadores, a necessidade de sistematizarem um projeto pedagógico individual. Costumavam produzir o pedagógico ou intuitivamente, ou a partir do que aprenderam nos cursos de licenciatura, ou, como revelaram cerca de 60% dos professores, buscando reproduzir os modelos aprendidos com seus próprios professores.

Mesmo que a LDB 9394/96 preveja a autonomia dos professores em escolher, decidir, planejar e realizar o projeto pedagógico institucional e, obviamente, individual, parece não haver, por parte dos professores, o uso desta prerrogativa, permitindo-se, muitas vezes, apenas repetir procedimentos, sem refletir sobre eles e sobre as condições histórico-sociais da escola e dos estudantes com os quais trabalha.

Pensa-se que uma das incoerências ao se analisar o trabalho dos professores é vê-lo como prática, quando, na verdade, exige uma leitura do real, uma proposição, uma validação da proposta e, ao longo do processo, uma avaliação. Portanto, é uma práxis, uma ação singular, responsável e produtiva em relação ao conhecimento. Se tratado meramente como prática, é minimizado em sua potencialidade e reduzem-se as implicações do trabalhador com sua produção e minimizam-se as implicações políticas desse trabalho. Desse modo, mesmo que a LDB 9394/96 preveja a autonomia dos professores em escolher, decidir, planejar e realizar o projeto pedagógico institucional e, obviamente, individual, parece não haver, por parte dos professores, o uso desta prerrogativa, permitindo-se, muitas vezes, apenas repetir procedimentos, sem refletir sobre eles e sobre as condições histórico-sociais da escola e dos estudantes com os quais trabalha. Como prática, então, pode ficar mais fácil controlar o trabalho dos professores, reduzindo-o a aparentemente a uma mera reprodução de procedimentos condizentes com o rumo que a sociedade no atual estágio do capitalismo assumiu. Em prol de uma ação contrária a essa minimização e controle, destaco a necessidade de haver uma efetiva articulação entre o que é proposto para o trabalho dos professores, sobretudo a partir das universidades, e o que de fato acontece nas escolas. Nesse sentido, faz-se mister mais que atividades de extensão, mas um adentramento efetivo dos pesquisadores na escola, vivenciando e participando dos processos pedagógicos. Como tal ação não é característica de todas as universidades, sendo que a maioria apenas age na extensão e na pesquisa de modo ilustrativo, resultam propostas cuja centralidade é “ensinar” os professores a realizarem o seu trabalho ou fornecer-lhes instrumentos, técnicas e alternativas facilitadoras para problemas pontuais, lidos descoladamente do processo pedagógico total.

Ao elaborar seu projeto pedagógico individual, os professores vão lapidando as categorias que orientam seu trabalho, seu agir profissional, uma vez que: “Se o saber é produzido socialmente, pelo conjunto de homens nas relações que estabelecem no trabalho para garantir sua sobrevivência, ele é elaborado, sistematizado, privadamente” (KUENZER, 1988, p. 16). Tais categorias lapidadas pelos professores permitem-lhe o discernimento entre o que querem/não querem, o que podem/não podem, entre saberes/conhecimentos, entre produção/construção do conhecimento. É deste modo que vão produzindo sua autonomia, seu descolamento da mera

reprodução do fazer pedagógico e esculpindo seu fazer, próprio, subjetivo, significado, sem, no entanto, descolar-se do seu coletivo, pois somente podem saber se o que propõem é possível na sujeição do que produzem à avaliação e ao enriquecimento de seus pares.

Em relação a este movimento necessário na constituição da profissão dos professores, é interessante destacar a sua existência apenas na linguagem. E, sendo assim, é paradoxal, pois é uma singularização que se dá no universal: os professores se produzem ou buscam se produzir singulares e o fazem na linguagem, uma universalidade. Portanto, não há uma singularidade total, há, quando muito, uma singularidade “combinatória, uma falsa singularidade” (CASTORIADIS, 2007, p. 115), mas uma singularidade. E a singularidade, enquanto projeto de autonomia e descolamento da reprodução vazia de significação, ainda é uma evidência de crescimento profissional. Este aspecto reforça a compreensão da singularidade como um processo, paradoxal, de socialização: “o indivíduo social é uma fabricação da sociedade” (CASTORIADIS, 2007, p. 121). A singularidade dos sujeitos também é, neste sentido, produto das representações elaboradas por este sujeito mediante sua pertença social e sua subjetividade que está ligada à idéia de “reflexão ou reflexividade” (CASTORIADIS, 2007, p. 123). A reflexão ou reflexividade é fundamental na elaboração do projeto pedagógico individual e, conseqüentemente, na gestão do pedagógico: é o sujeito-professor dando-se o lugar subjetivo de sujeito de seu trabalho e profissão.

É desse modo, produzindo a aula, seu trabalho, que os professores não somente realizam a gestão do pedagógico, mas dão continuidade à história, uma história absolutamente social, posto que é a convergência de interesses e desejos. A gestão do pedagógico, essa expressão que tenho utilizado para referir-me ao real trabalho dos professores: a produção da aula e, nesse espaço e tempo, a produção do conhecimento sua e dos estudantes, com base em um projeto pedagógico individual, mas dialeticamente elaborado em movimentos individual/coletivo, é, em si, a perspectiva de superação do estado de desumanização do trabalho dos professores. Uma superação necessária e anterior a se pensar em projeto emancipador e humanizador para a escola. Esse projeto, sim, a despeito de discursos conformadores todo dia ouvidos, seria transformador do social, capaz de enfrentamento dos imperativos do capital, mas, somente possível se fortalecidos os sujeitos do pedagógico na escola, e, com isso, verem reconstituída sua profissão.

### **Um trabalho para concluir jamais**

Uma evidência marcante na análise das entrevistas foi o fato de os professores não enfatizarem os sentidos de “profissional”, “trabalho”, como uma das suas características, nem parecerem denotar ser profunda a reflexão sobre seu fazer cotidiano, nem sobre sua condição e o entendimento do seu ser professora, professor como trabalhador, trabalhadora, em uma sociedade marcada por desigualdades sociais. É como se vivessem o trabalho, mas não existissem totalmente como profissional, uma trabalhadora, um trabalhador.

Deste modo, o mero investimento em cursos, em palestras, em oficinas não constitui os profissionais. São demandados efetivos processos de educação com vistas à produção de

saberes e conhecimentos profissionais. Mais que o simples domínio da área de trabalho, implica na análise, reflexão, síntese de conhecimentos dos mundos da experiência e da ciência, com base na linguagem, sobre a qual se assentam, como a maneira de compreender e agir no mundo, de entender e sistematizar, de interagir e produzir conhecimentos.

Nesse processo, certamente, as escolas não são espaços sociais ingênuos. Porque pautadas por escolhas, estruturadas em valores e em acordo com políticas, estão alicerçadas em estruturas ideológicas. Os professores, sozinhos, não têm condições de enfrentar estas estruturas, auxiliando para torná-las menos excludentes, mais humanas e efetivamente em acordo com as demandas da comunidade. Seria, sim, ingênuo acreditar que os profissionais, sozinhos, podem modificar uma escola. A redefinição da escola, de seus alicerces e crenças somente acontece se promovida pelo grupo de professores, organizados em torno de um projeto. O primeiro passo então é propor. Em torno da proposta se organizam grupos e estes, sim, podem alterar um espaço escolar. Para tanto, o diálogo, o respeito, a possibilidade de os projetos serem socializados sem melindres, de modo a convocar todos para uma ação que lhe é benéfica são exigências. A superação da ingenuidade é, portanto, coletiva.

Entende-se o trabalho dos professores assentado em iniciativas a partir da escola, facilmente realizáveis se garantidos os espaços-tempos para os professores, com seus pares, reencontrarem-se e elaborarem juntos renovados sentidos de trabalho. É neste sentido que será continuado o trabalho: diálogo, planejamento e ação sempre coletivos com vistas à ressignificação da profissão e, em decorrência, um trabalho pedagógico mais conseqüente. Portanto, o trabalho no município está somente começando. Fez-se um levantamento das crenças pedagógicas. A partir de agora, conhecendo o que e como se pensa, pode-se iniciar uma ampla discussão sobre como lidar com um problema real relacionado ao trabalho dos professores, do sistema municipal de ensino e da gestão: como garantir que haja efetiva produção do conhecimento? Esse planejamento, na perspectiva teórico-metodológica da investigação-ação, também precisa acontecer coletiva e interativamente, a fim de garantir o compromisso político com a proposta. É o que se pretende na continuidade dessa investigação-ação.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Discourse in life and discourse in art- concerning sociological poetic. **Freudismo**. New York: Academic Press, 1976.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Saraiva s.n.t.
- CAIMI, F. “Prática pedagógica: uma questão de método”. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, F. (org.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: Editora da UPF, 2002, pp. 49-64.
- CARR, W; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, C. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2007.

- ELLIOT, J. **La investigación-acción em educación**. 3ª ed., Madrid: Ediciones Morata, 1997.
- FERREIRA, L. S. “Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?” In: Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008
- FERREIRA, L. S. “Trabalho dos professores na escola: por que gestão do pedagógico?” In: **Educación y educadores**, Colômbia: 2009, Vol 12, No 2, 2009. pp. 145-156.
- GADAMER, H. **Verdad Y Método – Fundamentos de una hermenéutica filosófica**. 3ª edición. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1988.
- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- KUENZER, A. Z. “Educação e trabalho: questões teóricas”. In: KUENZER, A. Z. et alii. **Educação e trabalho**. Salvador: Fator, 1988.
- KUENZER, A. “Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola”. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. RJ: Vozes, 1998.
- LEWIN, K. **Action research and minority problems**. Journal of Social Issues, n. 2, p. 34-36, 1946.
- MASSSCHELEIN, J. “O aluno e a infância: a propósito do pedagógico”. In: Educação & Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 281-288, abril 2003
- MARQUES, M. O. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1995.
- MARQUES, M. O. **Educação / interlocução, aprendizagem / reconstrução de saberes**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1996.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1995.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- TASSIGNY, M. M. “Diálogos com George Lukács: Para uma Ontologia da Educação”. In: **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 21, n. 1, p. 25-38, jan./jun. 2006.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.