

REFLETINDO SOBRE UMA TRAVESSIA DE PESQUISA – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM MOVIMENTO

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa - UNISINOS

GT: Didática /n.04

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Reiniciando o movimento nas teias

A sala de aula universitária como um território com múltiplas dimensões e múltiplas racionalidades configura-se como uma teia de relações. Essa temática foi campo de estudo de minha tese de Doutorado em Educação no PPGEdU da UFRGS (1999) denominada “Sala de aula Universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento”. Foram estudadas cinco salas de aula de diferentes epistemes por meio de estudos de caso do tipo etnográfico.

Os cinco casos estudados nessa pesquisa envolveram professores¹ que se colocaram disponíveis para rever e recriar suas práticas de sala de aula. Eles haviam participado de um Projeto denominado “Produção do Conhecimento” da Pró-Reitoria de Graduação, gestado num Projeto Pedagógico de Universidade – UFPeL, Gestão Gigante, 1989-1992.

Para conceitualizar teia de relações, ancorei-me em Geertz (1978), para entendê-la como as relações interativas do intelecto e do afeto tecidas entre as pessoas produtoras dos atos de ensinar e aprender, tanto na dimensão subjetiva – da consciência dos sujeitos, quanto na dimensão objetiva – da cultura. Assim, de posse de referenciais teórico-práticos nessa pesquisa, consegui vislumbrar na sala de aula a teia de relações que envolviam o conhecimento como categoria fundante do processo educativo.

Nessa perspectiva, constatei a emersão de uma outra cultura que era transgressora da visão da verdade aprontada, do conhecimento estanque sem conexão com a realidade social, transgressão que favoreceu a auto-reflexão dos professores e dos alunos como sujeitos produtores de sua própria formação, imaginação e intuição, *condições humanas*, que têm sido juntamente com o prazer deslocadas da vida acadêmica, esta quase sempre,

marcada por um discurso de neutralidade e de rigor científico. Como se pelo conhecimento na sua produção, disseminação e acesso, não houvesse conflitos e estruturas de poder envolvidas.

A análise da *travessia feita* nessa pesquisa, permitiu-me construir as categorias básicas – ruptura, memória educativa e territorialidade – que estiveram presentes para analisar as formas com que professores e alunos construíram e se apropriaram do conhecimento, em sala de aula, com suas múltiplas determinações e relações.

Nesse sentido, minha tese não trata do conhecimento, como ciência posta, mas das relações e reconstruções que os professores universitários, interlocutores dessa pesquisa, em suas salas de aula optaram por realizar: o conhecimento em ato em suas fontes de produção, disseminação e reconstrução pedagógica. E, assim, construindo práticas pedagógicas em diferentes áreas do conhecimento tecidas com os *fiões* de uma práxis desafiadora, porque eles – professores e alunos – interagiram no *domínio do humano* – nas **teias de relações que envolviam o conhecimento como categoria fundante** e como instrumento de apropriação de uma relação pedagógica crítica que sustentou uma busca de interpretação da realidade e um desenvolvimento da própria consciência como sujeito dessa mesma realidade.

Retorno à pesquisa realizada e com os estudos posteriores que venho fazendo, ressignifico as referências em que estão assentados meus olhares que filtram as realidades que tenho vivido. Esses olhares nessas salas de aula estiveram *suleados*² pelas três categorias básicas que localizaram e desvelaram totalidades, que estavam em íntima e interdependente relação, sem o determinismo desta ou daquela posição, em múltiplas conexões, relações e contextos diferenciados.

Revisitando o espaçotempo vivido na pesquisa

A construção de cada *teia* – cada caso – apresentou o seguinte desenho: a) caracterização do curso; disciplina; materiais utilizados e produzidos. b) caracterização e análise da sala de aula, cenário e seus interlocutores – professor e alunos. c) observações de aula e de seu entorno, entrevistas com professor e alunos, análise documental – análise e triangulação dos dados coletados.

¹ No sentido de facilitar a leitura, usarei a denominação professor/professores e aluno/alunos, de acordo com a norma culta da língua portuguesa para indicar a categoria que inclui professor(es) /professora(s) e aluno(s)/aluna(s).

² Expressão utilizada por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança*, no sentido de substituir o termo norteadores, nortear, de conotação ideológica, norte – acima, superior; sul – abaixo, inferior. A fundamentação para o uso dessa expressão, ausente dos Dicionários de Língua Portuguesa, encontra-se na página 218 do livro referido.

Retomo então, na trajetória partilhada com professores das diversas áreas de conhecimento, a *intencionalidade* desses professores que buscavam fazer a ruptura com o ensino reprodutivo – o paradigma dominante (SOUZA SANTOS: 1987). A sustentação em um Projeto Pedagógico da Universidade explicitado, e desenvolvido em uma de suas interfaces pelo Projeto Produção do Conhecimento fundou a necessidade de aprofundar estudos sobre a sala de aula desses professores.

Os cinco casos estudados nessa pesquisa envolveram sujeitos que se colocaram disponíveis para rever e recriar suas práticas de sala de aula, tanto na vertente das concepções de conhecimento, de ciência e de mundo, quanto na articulação dos elementos de organicidade da aula, de relações humanas e de análise do território ocupado por professores e alunos.

Os professores desses casos – *teias* – entraram em suas salas de aula, munidos de "mapas" – que represento como os exercícios da reflexão de suas práticas na *travessia* do Projeto Produção do Conhecimento; e de "bússolas" que apontavam um pólo magnético no *sul*, o Projeto Pedagógico da UFPel, que *suleou* a sustentação da *intencionalidade* de construir outras práticas, que ousou nominá-las de práticas emancipatórias.

Nos casos estudados, constatei concepções teórico-práticas de conhecimento-ensino-aprendizagem, que transitaram nas salas de aula, concepções reveladoras de uma prática pedagógica, marcada pelo protagonismo dos atores principais – professores e alunos em suas **teias de relações que envolviam o conhecimento como categoria fundante do processo educativo na sala de aula.**

Essa prática pedagógica construída na perspectiva de *construção do conhecimento* provocou um ensinar e um aprender eivado da marca da pesquisa – *a dúvida* – e da extensão – *a leitura da realidade*.

De posse desses elementos teórico-práticos, construí a concepção de *prática pedagógica* como a prática intencional de ensino e aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à *educação como prática social* e ao conhecimento como *produção histórico-social*, datado e situado, numa relação dialetizada entre prática-teoria, conteúdo-forma e apropriação dos meios de produção desse conhecimento.

Nesse sentido, pude perceber um protagonismo, que se efetivou, na medida, em que professores e alunos se construíram sujeitos na leitura da realidade. A partilha de escolhas, de responsabilidades com a qualidade da aula, produziram conhecimentos que

lhes permitiram agir sobre a própria realidade e sobre um mundo, lido nos livros e nas múltiplas fontes de informação que o mundo de hoje oferece.

Nesse processo de várias leituras, professores e alunos, estavam desenvolvendo a *conscientização*³, através do protagonismo, reconhecendo-se como sujeito/atores em **teias de relações**, a partir de conflitos, encontros, desencontros, afetos e desafetos que teceram. E, também, criando e recriando territórios, onde era possível trabalhar o conhecimento, as ciências e o mundo numa outra relação.

Estão presentes nessas relações a dimensão histórica e a dimensão política, que são explicadas com tanta clareza por Freire (1982:28):

O homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser em situação”, um ser do trabalho e da transformação do mundo (...) Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar. Não há portanto, como dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro.

A aula universitária, nessa perspectiva, e os sujeitos – professor e alunos – que a produziram, aproximaram-se da concepção de aula em Shor em diálogo com Freire (1987:25), quando ele afirma que: *"esta é a dialética da aula libertadora. É um lugar em que pensamos criticamente sobre as forças que interferem em nosso pensamento crítico. (...) as salas de aula libertadoras iluminam as condições em que nos encontramos para ajudar-nos a superar essas condições"*.

Nessas aulas, professor e alunos fizeram as **teias de relações que envolviam o conhecimento como categoria fundante do processo educativo**, *tanto no conhecer o conhecimento existente quanto na produção do conhecimento novo*. Freire e Shor (1987:18) ao observarem o ciclo do conhecimento, destacam a existência de dois momentos que se relacionam dialeticamente; um momento é a produção do conhecimento novo e o outro é aquele em que se conhece o conhecimento existente.

Assim, as concepções de ensinar e aprender se referenciaram em idéias articuladas de educação, conhecimento, ciência e prática social. *A leitura da escrita e, a*

³ A conscientização, aqui compreendida no pensamento de Freire, “*não implica somente um conhecimento da realidade. Ela exige, também, uma atitude de transformação da realidade conhecida*”. Jorge (1979:27).

leitura da realidade dessas aulas mostrou a tentativa de um ensino que procurou pensar como se aprende para pensar como se ensina, como por exemplo: na recriação da teoria no laboratório, usando materiais alternativos, tendo como horizonte a escola pública (*teia* da Licenciatura em Física); na discussão da memória educativa para apreender as questões conceituais da construção do saber matemático (*teia* da Licenciatura em Matemática); no resgate das formas de estudar e aprender, através da memória educativa, para instrumentalizar a tentativa de indissociar ensino, pesquisa e extensão – Projeto Conservacionista, intervenção na realidade (*teia* da Agronomia); na experiência da avaliação cooperativa como mediação e interação entre os alunos, a realidade e a descentralização de poder, na compreensão dos espaços públicos e cidadãos, articuladores da legitimação do campo científico (*teia* da Nutrição); o trabalho com a memória como jogo e como autobiografia, aliadas a uma textualização da própria prática teorizada, fundou uma busca de autonomia e de auto-organização para aprender e ensinar (*teia* da Arquitetura e Urbanismo).

Articulando Freire e Shor com a realidade vivida, perguntava-me: – de que forma os processos e os resultados das pesquisas feitas na Universidade alimentam o ensino? que conexão do conhecimento é feita com a realidade da *produção* e do *conhecido* de novo? os problemas e as dúvidas ficam restritos ao professor? e os alunos, em que momento se situam ou são situados nesses processos? que *realidade* é lida?

Essas questões foram partilhadas com os interlocutores – professores-sujeitos, desse trabalho à época do Projeto Produção do Conhecimento – e ficavam contidas na relação de que a pesquisa institucionalizada por seu ritual metodológico, estava definida para a pós-graduação, vinculada à especialização, enquanto na graduação seria feito o ensino do conhecimento sistematizado e específico para a competência do perfil profissional desejado.

Embora concordasse de que o ensino de graduação tivesse a finalidade de formar profissionais generalistas, intuía que as questões epistemológicas da pesquisa precisavam infiltrar-se no ensino de graduação. Já, naquele momento, estudava Paoli (1988), Freire e Shor (1987), Snyders (1981 e 1988), Manacorda (1991), Gramsci (1982), dentre outros.

Mas, somente agora, com as questões que a prática-teoria desta pesquisa apontou-me, estou sendo capaz de aprofundar princípios teóricos que indicam a possibilidade de outros paradigmas para a educação.

Dentre eles, destaco a idéia de professor-pesquisador defendida por Freire e Shor (1987:19). Ao desvelarem a separação do “*produzir conhecimento do conhecer o*

conhecimento existente”, recuperam a ação do professor-sujeito histórico capaz de criar e recriar a realidade com seus alunos – sujeitos históricos, na dialética eu/outro, uma relação afetiva, ética e exigente de pesquisar a própria realidade para articulá-la com o *conhecimento existente*, fazendo também a *produção do conhecimento novo*.

Ainda, nessa mesma página (19) os autores explicitam melhor essa idéia:

E há outra coisa que é dita aos professores: que o ensino não tem *nada* a ver com a pesquisa, com a produção do conhecimento. Por causa disso, há um mito que diz que se você é um professor que não faz nenhum tipo de pesquisa, você perde prestígio. Como se orientar um seminário de um semestre sobre o conhecimento atual em Biologia, ou Química, ou Filosofia, não tivesse importância alguma, como se não se estivesse sendo uma espécie de pesquisador. (...) Isto é, estou *re-conhecendo* aquilo que pensei que conhecia, com estudantes que estão começando a conhecer essas questões. Mas esse tipo de dicotomia entre ensino e pesquisa também explica a dicotomia, de que já falei, entre os dois momentos do ciclo do conhecimento: o da produção do conhecimento novo e o de conhecer o conhecimento existente. **(grifos dos autores)**

Reafirmando essa compreensão, encontro em Freire a abordagem da investigação do “*universo temático significativo*”⁴, a investigação como ato de criação e que “*O objetivo fundamental da investigação é captar como os indivíduos pensam a realidade e o que pensam sobre ela, não para fazer com que sejam ‘consumidores’ de ‘cultura’, mas para que sejam criadores de cultura*” (1979:133).

Fazendo uma intersecção dessas idéias com Stenhouse (1987), a figura do *professor-pesquisador* assemelha-se à sua compreensão do *professor-investigador*, que se configura na perspectiva de que os professores sendo responsáveis pelas aulas, são capazes de investigar a própria prática.

As idéias de Stenhouse, a respeito de investigação, estão colocadas como uma indagação sistemática e autocrítica, em que são destacadas: a curiosidade e o desejo de aprender, como pressupostos da ação humana, que no processo de investigação ultrapassam o momentâneo e se organizam em estratégias que sustentam uma sistematização, trabalhando com a *dúvida*, a *paciência* e *persistência*, num patamar

⁴ Freire ao discutir na ação educativa, a pedagogia do diálogo, coloca a investigação do “tema gerador” como fundamental à superação de ação alienante, reduzida à uma questão metodológica, para que esta seja em si conscientizadora e que possibilite uma apreensão da temática e “*aprofunde a tomada de consciência dos indivíduos em torno desta temática. Daí que a própria metodologia deva ser pedagógica*” (1979:129)

reflexivo, o que dá conta do processo de autocrítica e possibilita a intervenção na própria prática.

Esse autor ainda afirma que do ponto de vista experimentalista “*as aulas constituem os laboratórios ideais para a comprovação da teoria educativa*” (1987:37). Do ponto de vista do investigador que trabalha com o foco da observação *naturalista*, o professor é um observador participante em potencial nas aulas e nas escolas.

Ao levantar essa argumentação, este autor rompe com uma relação historicamente dicotomizada: professor ensina, pesquisador pesquisa, aluno aprende o que está posto.

A idéia do *professor investigador* não pode ser compreendida fora do contexto proposto por Stenhouse (1987), pois não se trata de uma ação inerente à ação docente, nem de uma ação regida pelo espontaneísmo, mas sim de uma condição marcada pela intencionalidade e construída em processos sistemáticos de análise e reflexão do analisado.

Nesse sentido, para Stenhouse, o impedimento mais sério para o desenvolvimento dos professores como investigadores e como “*artistas do ensino*” é a escassez de tempo. E, embora reconheça limites para a ação do *professor investigador*, ele não os coloca em uma questão de mérito do *investigador profissional*, ou seja, não faz do conhecimento uma *propriedade privada* de quem investiga a realidade do outro, que por distanciamento teria melhores condições de isenção.

Nessa linha de pensamento, ele afirma que “*o investigador parece mais vulnerável em razão de sua distância da prática e de sua falta de responsabilidade por ela, do que o professor em virtude de sua implicação com a prática*”. (1987:39).

Situo como pontos de intersecção entre Freire e Stenhouse, resguardadas suas diferenças contextuais históricas e políticas, a possibilidade de construção de *sujeitos históricos* – professores e alunos – capazes de atos de ensinar e aprender numa concepção de *construção do conhecimento* – *sonho possível*⁵.

A necessidade de se construir *professor pesquisador* na perspectiva do compromisso da educação como ação política, ação criadora e ação do conhecer, na visão de Freire, exige qualidades tais como “*a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza - todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente*” (FREIRE e SHOR, 1987:18). “*O professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem*

⁵ Expressão encontrada na obra de Paulo Freire, literalmente ditas e sempre implícitas nas suas idéias.

curiosos e críticos” (idem), porque os alunos desses professores, sendo sujeitos dessas práticas, se fizeram *educadores de si e* desses mesmos professores na relação dialética *educador/educando*⁶ no ato de conhecimento construindo suas **teias de relações**.

Em seu livro "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa", Freire (1997:32) reafirma essas posições, quando diz que: "*não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino*", qualificando e aprofundando essa afirmativa, com a seguinte ideiação:

Fala-se hoje, com insistência no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente a de à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (idem).

Nessas concepções, a ideia de pesquisa como princípio educativo – ensino na perspectiva de construção do conhecimento – tem que se fazer *parceira* do desafio do novo, *parceira* da dúvida, *companheira* da curiosidade e da imaginação.

A análise da *travessia feita* no adentramento da *práxis* permitiu-me construir as categorias básicas dessa pesquisa. Acompanhando os atores, professores e alunos em seus cenários – salas de aula universitárias – e, voltando às questões da *construção do conhecimento* e da **teia de relações que envolviam o conhecimento como categoria fundante do processo educativo em sala de aula**, aprofundo a qualificação teórica dessas três categorias, como uma necessidade de referenciá-las, e de compreendê-las em seus desdobramentos para interpretá-las nessa pesquisa.

Engravidada pela intuição de que fala Schenberg (1984), foi na *práxis* dessa pesquisa que qualifiquei as categorias básicas que trazia, que nomino de "pré-categorias", pela experiência vivida com esses professores sujeitos e também como professora de Didática e Prática de Ensino em História e Geografia, preocupada com as questões de *ruptura* com o ensino reprodutivo; com a *memória* como fonte da compreensão do passado; e com a sala de aula como um *território* a ser ocupado e apropriado por relações democráticas.

⁶ Expressão encontrada nas obras de Paulo Freire, que tem toda a *carne* e o *sabor* de seu significado.

Nos contínuos retornos que fiz em toda a travessia, as pré-categorias foram reconstruídas e qualificadas com os referenciais teórico-práticos que eu já trazia, com as observações das *teias* e com outros referenciais apreendidos.

Assim as categorias básicas, resultantes desses retornos: ruptura, memória educativa e territorialidade, estiveram presentes para analisar as formas com que professores e alunos construíram e se apropriaram do conhecimento, em sala de aula, com suas múltiplas determinações e relações.

Nesse sentido, minha tese não trata do conhecimento, como ciência posta, mas das relações e reconstruções que os professores universitários, em suas salas de aula, optaram por realizar: o conhecimento em ato em suas fontes de produção, disseminação e reconstrução pedagógica. E, assim, construindo práticas pedagógicas em diferentes áreas do conhecimento, práticas sem fórmulas, mas tecidas com os *fiões* de uma práxis desafiadora, porque eles – professores e alunos – interagiram no *domínio do humano* – nas **teias de relações que envolviam o conhecimento como categoria fundante** e como instrumento de apropriação de uma relação pedagógica crítica⁷ que sustentou uma interpretação da realidade e o desenvolvimento da própria consciência como sujeito dessa mesma realidade.

O conhecimento deixou de ser um conteúdo estático, um “*cadáver de informação - corpo morto de conhecimento*” (FREIRE e SHOR: 1987,15), para se transformar em teoria em ato, amarrando teoria e prática, conteúdo e forma numa relação que se construiu na mediação *conhecimento posto/conhecimento da realidade/interpretação articulada* com o *conhecimento que* alunos e professor traziam de suas histórias, se reconhecendo como sujeitos, e não como objetos dessas histórias.

Houve nessa perspectiva, uma intersecção de conhecimento e saberes⁸, resgatando o valor do *senso comum*, como respeito às múltiplas culturas dos alunos que *transitaram na teia de relações*, construindo-se em seus múltiplos fiões, rupturando com o

⁷ Aqui compreendida como a relação entre professores-alunos-alunos que se funda na criticidade, na inquietude, na curiosidade epistemológica, no compromisso com o rigor metódico e ético com os sujeitos que interagem na **teia de relações**. Conceitualização, que faço, apoiada em Paulo Freire e, especialmente, nessa fala: “*O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis*” (1997:28)

⁸ Aqui compreendido como “*saber é poder manusear, poder compreender, poder dispor. O saber está vinculado ao mundo prático, o qual não é somente condição de possibilidade para qualquer enunciado, mas também o lugar efetivo onde a enunciação pode ser produzida. Portanto, a investigação do saber como epistêmico remete ao prático, pois o saber revela-se em instância que vincula o homem ao mundo*”(BOMBASSARO: 1992,21)

rigor do conhecimento científico, como o único rigor. À medida que esse saber foi sendo desvelado, sua qualificação se deu pelos processos que buscaram ser *rigorosos*, do “*rigor historicamente construído*”, na aproximação dos sujeitos aos objetos que eles precisavam e desejavam conhecer.

Nesse sentido, Freire (1985, 14) diz o seguinte: “...*indiscutivelmente há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber*”.

Ainda Freire, “*uma das tarefas do chamado intelectual que a gente pode ser, uma delas é exatamente ver que entre o tema ‘A’ proposto pelo grupo e o tema ‘B’, haveria um tema ‘A-B’ (...) a passagem da fronteira entre o ‘A’ e ‘B’*. E isso é um dos trabalhos do intelectual, do educador comprometido” (idem).

Nessa mesma direção, Souza Santos (1987, 23-58), ao analisar a crise do *paradigma dominante*, levanta várias características fundamentais que indicam um novo paradigma – o *emergente*.

Destaco sua quarta e última característica: “*todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum*”. Essa visão implica em compreender o conhecimento na sua gênese, na curiosidade que movimentou e movimenta as pessoas diante da realidade, gestando a curiosidade epistemológica⁹ que dá conta dos avanços que a humanidade em sua caminhada vêm construindo.

Ao abrir esse *discurso*, este autor alerta para a necessidade desse conhecimento - senso comum¹⁰ – interpenetrar-se com o conhecimento científico e poder construir uma “*nova racionalidade. Uma racionalidade feita de racionalidades*”, constituída de um “*paradigma de conhecimento prudente para um paradigma de uma vida decente*” (idem, 37).

⁹ Abasteço-me em Freire que concebe a curiosidade epistemológica como uma intencionalidade dentro de um contexto teórico, em que a postura da mente é crítico-reflexiva como a trata no livro *À Sombra desta mangueira e a explícita como necessário exercício*, no livro *"Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa"*: “*O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente 'perseguidora' do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se 'rigoriza', tanto mais epistemológica ela vai se tornando*” (1997:97).

¹⁰ Para Souza Santos, “*o senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão de mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajectórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. O senso comum é transparente e evidente;(...) é exímio em captar as relações entre pessoas e entre pessoas e coisas. (...) é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano (...) não ensina, persuade*” (1987:56).

Embora afirme que o conhecimento do senso comum tenha a tendência de ser um conhecimento *mistificado e mistificador* e também seja de cunho conservador, tem uma dimensão *utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico* (ibidem, 56).

Está fortemente colocada nessas afirmações, o *paradigma* da incerteza e da capacidade humana de sentir a vida – condições históricas de produção do conhecimento numa outra dimensão – *o paradigma emergente* (SOUZA SANTOS: 1987).

Puxando os fios das teias – as três categorias desdobradas por dentro das práticas pedagógicas

Esse olhar da sala de aula, por dentro de uma prática pedagógica *suleada* pelas três categorias básicas – ruptura, memória educativa e territorialidade – que se entrelaçaram com as *teias*, *construiu* as coordenadas dessa *travessia*, na medida em que, essas categorias articuladas entre si, localizaram e desvelaram totalidades, que estavam em íntima e interdependente relação, sem o determinismo desta ou daquela posição, em múltiplas conexões, relações e contextos diferenciados.

Assim, nessas *teias*, o conhecimento como categoria fundante, foi sendo revelado e compreendido nas várias totalidades, a partir das posições e das relações que os professores e alunos *construíam* nas suas práticas naquelas referências¹¹. Não há como determinar fórmulas, ou estabelecer conexões para a ocorrência dessa ou daquela ação. Proponho-me a puxar alguns *fios* entrelaçando-os com algumas referências que apontam "posições" no conhecimento fundante e seus desdobramentos em relações *construídas* nas *teias*.

Referências:

- Os professores eram reconhecidos pelos alunos por dominarem o conteúdo, eram muito requisitados como orientadores de estágios curriculares e alternativos, de projetos de graduação, palestrantes na Semana Acadêmica, ministrantes de cursos em escolas, coordenadores e colaboradores em projetos de pesquisa e extensão:
- Dentre os professores, somente um deles tinha feito formação pedagógica "oficial";

¹¹ Referências, aqui definidas como a gênese histórica e contextual e de desenvolvimento do objeto e natureza do estudo dos autores/sujeitos. Utilizo-me do termo gênese na perspectiva de correlação de forças (sentido trazido da Genética – Biologia) para contemplar o movimento na obra/vida de autores/sujeitos ao longo de sua vida/experiência, substituindo o termo origem que fica como um ponto cristalizado, muito entranhado pelo formulismo matemático.

- O compromisso político era explicitado junto aos alunos;
- Os professores tinham suas publicações em revistas especializadas, anais de congressos, seminários e, também, suas experiências pedagógicas discutidas em eventos e publicadas em anais sob a forma de resumo e de textos integrais;
- Os professores ocupavam ou tinham ocupado os territórios institucionais: direção de faculdades, coordenador de Planejamento da UFPel, coordenação de colegiados de curso, chefias de departamento, regência de disciplina.

Posições no conhecimento e seus desdobramentos:

- Compreensão histórica e social do conhecimento que se construiu por dentro dos vínculos com a realidade, puxados, na maioria das vezes, pelos *fiões* da memória¹², não como uma técnica, mas como um instrumento de reflexão da prática, recuperando o afeto como potencialidade humana em relações comprometidas, alavancando rupturas e ocupando outros territórios, como especialmente, nas *teias* de Matemática, Agronomia, Nutrição e Arquitetura;
- Compreensão das relações de conhecimento, ciência e mundo que foi construída nas várias intersecções das três categorias, no embate entre um mundo lido nos livros e o "mundo lá fora", principalmente no impacto com esse mundo, especialmente, nas *teias* de Agronomia e Nutrição;
- Conhecimento vivo, não estático, construído por meio do trabalho com o conhecimento em ato, em movimentos de apropriação de várias territorialidades¹³, demarcadas pelas relações de reciprocidade e de compromisso: inserção em projetos de extensão, eleição para DA, Propriedades Rurais, Postos de Saúde, Biblioteca, etc... na intersecção das categorias das *teias*;
- Conhecimento integrador – que uniu teoria e prática, conteúdo e forma, mundo da vida, mundo da ciência, de si e do outro, a partir dos conflitos, das diversas leituras de realidade: memórias, propostas de responsabilidade coletiva (avaliação cooperativa), práticas como observações em escolas,

¹² Apoiada em Bosi (1979,48) "*O passado não é antecedente do presente, é a sua fonte*" e em Soares (1991,40) "*A (re) construção do meu passado é seletiva (...) não descrevo, pois interpreto*" e com as observações das *teias*, construí a idéia de memória educativa como os recortes que os sujeitos fazem dos que são a representação de suas realidades, engravidadas de significados, reinterpretados na dialética relação escola, conhecimento e vida.

¹³ É a relação entre território-ocupação-circulação-apropriação com limites definidos e ultrapassados pelo grupo

desenho da cidade, pré-estágio em postos, projetos de intervenção – desenvolvidos com a problematização da realidade lida.

Relações construídas:

- Prática pedagógica dialógica¹⁴ em relações tecidas com afeto e exigência, que não ocorreram no vazio das relações pré-vistas, mas sim em relações construídas e mediadas pelo conhecimento não-pronto e pela realidade não-cristalizada, pela problematização que trazia um pensar crítico: negociação de prazos, trabalhos, avaliações discutidas, provas refeitas e com aceitação de respostas diferenciadas, respeito aos saberes dos alunos, conflitos mediados pela ética e pelo respeito às diferenças sem permissividade, com clima de interação¹⁵ (ver *teias*), e que favoreciam o protagonismo de professores e alunos, especialmente na partilha de responsabilidades coletivas, ressignificação de conteúdos pela "quebra" da programação, e pela articulação desses conteúdos com a realidade, construção de parcerias fora dos muros da Universidade. Possibilidades que nomino de responsabilidade, liberdade, intuições, intencionalidade, autonomia, conflitos e afetos. (ver *teias*);
- Construção do professor-pesquisador, na intersecção de Freire com Stenhouse, predominando a concepção deste último autor, quando ele afirma que não se trata de uma ação inerente à ação docente, nem de uma ação regida pelo espontaneísmo, mas marcada pela intencionalidade, e numa construção em processos sistemáticos de análise e reflexão do analisado, situando como um grande impedimento a falta de tempo, e não a possibilidade da competência do professor, embora a reconheça com limites para essa construção. Embora os professores dessas *teias* não tenham sido perguntados, todos apontaram a necessidade de refletir e investigar a própria prática e as dificuldades para realizá-la, situando em alguns momentos as dificuldades na

¹⁴ Uma prática pedagógica que exige que o professor aprenda com seus alunos e que esses, por meio do diálogo, aprendam que o compromisso da parceria é fundamental numa relação horizontal que não exclui do professor a responsabilidade de direção do processo de ensinar e aprender, nem tire do aluno a responsabilidade de ultrapassar os limites de sua prática. "*O diálogo sela o ato de aprender que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual. O diálogo é, em si, criativo e re-criativo*" (FREIRE e SHOR:1987, 13-14).

¹⁵ Aqui compreendida na superação de sua etimologia (do lat. inter: pref.= posição intermediária, reciprocidade; intercostal; interação 'equivalente: entre-: entrededo; entrechocar-se' Novo Dicionário Aurélio Buarque de Holanda da Língua Portuguesa, 1986, 956) recuperando a idéia de reciprocidade para uma aproximação da idéia de construção do diálogo em Freire, mais precisamente na "Pedagogia da Autonomia", quando se refere à prática (...) falar com eles (1997, 127-128) em vez de agir entre eles,

origem de sua formação e nas condições concretas dentro e fora da Universidade. Procuravam incentivar seus alunos a fazê-la, destacando-se na *teia* de Arquitetura o *fio* que escolhi a auto-organização pela autoreflexão.

- Vivificação do *lugar* (MILTON SANTOS: 1994 e PAULO FREIRE: 1995) como espaço produtor de valores, portanto espaço produtor de cultura possibilitou o resgate da responsabilidade da democracia como vivência política, por exemplo, nas opções dos procedimentos de ensino/aprendizagem, de conduta com as parcerias¹⁶, no caso da avaliação, como categoria mediadora e integradora do processo de ensinar e aprender, ultrapassando a visão de democracia como um conceito econômico demarcado pela lógica de mercado: internacionalização da economia, homogeneização de valores, exaltação do individualismo pela ideologia do consumo.

Fazendo o contínuo retorno às teias

Utilizando-me dessas referências, posições e relações encontradas nas intersecções das categorias básicas, retorno à **teia de relações que envolviam o conhecimento como categoria fundante**, para situar na práxis dialógica e política de Freire, as aproximações que pude elaborar como sínteses interpretativas, com a consciência de que, este trabalho foi um recorte da prática pedagógica:

As rupturas, memórias educativas e territorialidades – foram mediadas pelo trabalho com a construção do conhecimento, tanto na *dimensão pedagógica* de procedimentos de ensino – leituras de realidade, problematização da realidade, metodologia de projetos, trabalho individual, trabalho em grupo – que organizavam os movimentos e as formas da configuração de cada territorialidade; quanto na *dimensão epistemológica* – a dialogicidade como categoria ética de respeito aos saberes já existentes, aproximando os sujeitos aos objetos a serem conhecidos numa prática produzida pelo embate entre valores da teoria e da própria prática refletida e interpretada; quanto na *dimensão política* – as questões intencionalmente discutidas e as decisões coletivamente assumidas, para construção de uma **teia** político-pedagógica que sustentasse relações mais democráticas, favorecendo que cada pessoa buscasse trazer à

construir *com eles* a ação, que por isso possibilita o diálogo e encaminha relações mais democráticas e responsáveis.

¹⁶ Parceria compreendida como a relação construída e repartida por dentro do trabalho com o conhecimento e saberes que pessoas de diferentes lugares traziam, respeitadas em suas histórias e em suas culturas para qualificação, troca, criação/recriação de outros significados com alunos e professores.

tona sua singularidade¹⁷, e com ela tecer um dos *fiões* para essa **teia** com todas as suas complexidades e contradições.

Retomando a discussão de Freire com Faundez (1985, 30), indicando Kosik (1976,134) para refazer uma leitura de cotidianidade, realidade social e construção de sujeito, recupero a visão de holos em Bohm (1996) e a visão de Milton Santos (1996), para conceituar totalidade como a interação de várias totalidades: interação entre os homens, com o conhecimento e com uma outra visão de ecologia e de sociedade que interagem em movimentos de dinâmicas relações entre o homem-natureza, a justiça, a ética e a própria VIDA.

Tematizando o espaçotempo atual

De posse das teorizações possíveis geradas pela análise das *teias*, venho construindo outras relações em minha travessia de professora-pesquisadora, quer de minha própria prática, quer pela participação em grupos interinstitucionais de pesquisa, relações que se constituem em referências:

Ética – ética construída cotidianamente, que nomino como “ética relacional”, que busca os fundamentos dos valores que suleiam comportamentos, inseridos na historicidade presente destes valores, que não são imutáveis, nem absolutos. A ética pode fundamentar uma moral, sem ser em si mesma normativa ou preceptiva (VÁSQUEZ, 1975), para sustentar as relações para um diálogo epistemológico, que se faz por dentro do diálogo entre as pessoas.

Epistemológica – análise da natureza dos conhecimentos/saberes em seus de meios de produção, apropriação, distribuição e validade, que exigem uma interpenetração teoria-prática, numa visão histórico-teórica para dar conta do juízo crítico necessário à organização curricular;

Política – resignificação do espaço institucional como espaçotempo de discussões e decisões coletivamente assumidas, para construção de um projeto político-pedagógico que possa dar conta da realidade em mutação, demarcando as relações de poder, limites e possibilidade, historicamente configuradas pelos mecanismos regulatórios vigentes;

Pedagógica – a construção de pedagogias que atendam aos princípios epistemológicos na reconstrução pedagógica do conhecimento, em seus procedimentos

¹⁷ Singularidade, aqui entendida, dentro do conceito de **teia de relações** construído nessa pesquisa, (...) dimensão subjetiva do sujeito – da consciência dos sujeitos para a intervenção na sociedade, na sua dimensão objetiva – da cultura

de ensino, em suas relações de inteireza de ser humano e em suas relações com a realidade sócio-cultural-histórica, tanto nas relações interpessoais da sala de aula, quanto nas relações estabelecidas por dentro dos conteúdos trabalhados e da realidade vivida através da experiência direta ou da vivida através dos meios de comunicação.

A partir dessas referências, estou configurando três pré-categorias para investigar como estão se construindo as práticas pedagógicas e a movimentações dos atores na elaboração de Projetos Pedagógicos frente à Resolução CNE/CP2 de 19 de fevereiro de 2002:

- Trabalho – categoria mediadora entre as relações dos meios de produção, apropriação e disseminação dos saberes e conhecimentos e a prática social;
- Dialogicidade – disponibilidade para o diálogo na concepção freireana, como possibilidade humana e opção democrática nas relações humanas, históricas e culturalmente produzidas pela intencionalidade de efetivá-lo;
- Interdisciplinaridade – a inserção na prática social, traz como centralidade o processo de trabalho em que a operação com o conhecimento provoca a compreensão de que a realidade sendo complexa em suas relações e interações e mudanças, o conhecimento e os saberes nela e com ela produzidos são interdisciplinares.

Muitas questões para pensar, para investigar! Grandes desafios que exigem a solidária presença de companheiros para viver dolorosamente a consciência dos limites, e fortalecer a opção ético-política para desenvolver projetos de vida e de cidadania.

BIBLIOGRAFIA

- BOMBASSARO, Luis Carlos. **As fronteiras da epistemologia**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- BOSI, Éclea. **Memória e Sociedade: lembrança dos velhos**. São Paulo: Quirós, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.
- JORGE, Simões J. **Puebla libertação do homem pobre**. São Paulo: Loyola, 1979, Coleção Paulo Freire, nº 5.
- SCHENBERG, Mário. A Física é uma Arte. In: **Revista Ciência Hoje**. Julho/agosto/1984, nº 13, V 3, p. 104-109.
- SOARES, Magda. **Metamemória-memória: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.
- SOUZA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.
- SANTOS, Milton. O mundo não existe. In: **ENTREVISTA**. Revista Veja. 16/11/94. p.7-10.
- _____. **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza-Textos seleccionados**. Madrid: Ediciones Morata, 1987.
- VÁSQUEZ, A S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.