



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INEZITA ANTUNES DA SILVA

**Ressignificar a Formação Continuada de Educadores
em seu Cotidiano Escolar: um Olhar A Partir da
Metodologia da Práxis Pedagógica**

CANOAS/RS, 2008

INEZITA ANTUNES DA SILVA

**Ressignificar a Formação Continuada de Educadores
em seu Cotidiano Escolar: um Olhar A Partir da
Metodologia da Práxis Pedagógica**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle - Unilasalle de Canoas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, realizada sob orientação do Prof^o. Dr Miguel Alfredo Orth

CANOAS, 2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586r Silva, Inezita do C. Antunes da
Ressignificar a formação continuada de educadores em seu cotidiano escolar: um olhar a partir da metodologia da práxis pedagógica [manuscrito] / Inezita Antunes da Silva. – 2009.
170 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle – Unilasalle, Canoas, 2009.

“Orientação: Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth.”

1. Educação. 2. Formação Continuada de Educadores. 3. Escolarização. 4. Metodologia da Práxis Pedagógica I. Orth, Miguel Alfredo. II. Título.

CDU: 371.13

Bibliotecária responsável: Kátia Rosi Possobon - CRB 10/1782



UNILASALLE

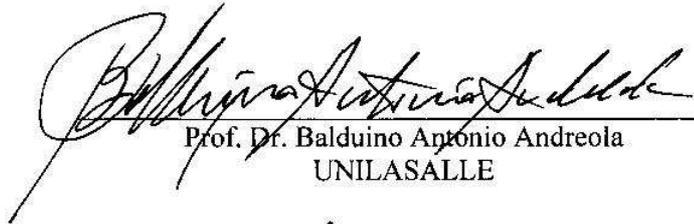


CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE

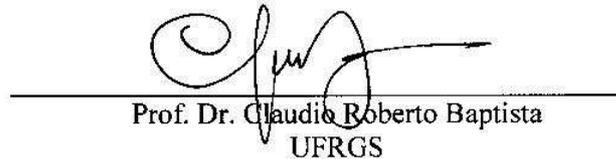
Credenciamento: Decreto de 29/12/98 - D.O. U. de 30/12/98
Recredenciamento: Portaria 1.473 de 25/5/04 - D.O.U. de 26/5/04

Programa de Pós-Graduação em Educação

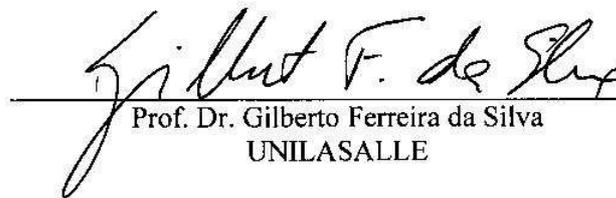
BANCA EXAMINADORA



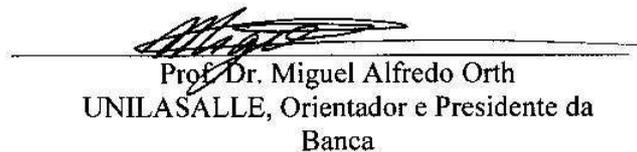
Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola
UNILASALLE



Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista
UFRGS



Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
UNILASALLE



Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth
UNILASALLE, Orientador e Presidente da
Banca

Área de Concentração: Educação, Cultura e Ação Pública

Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 14 de janeiro de 2009.

A todos que acreditam na proposta da formação continuada reflexiva, em especial, minha primeira educadora, grande e incansável mestra, Maria Dolores Antunes Branco, que me ensinou no cotidiano o valor de uma formação continuada e em todos os momentos o verdadeiro valor da vida, a ela, minha querida mãe, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Pastor Providente, Criador de todas as coisas, que me sustentou em mais esta jornada na busca da formação do Ser, pessoa humana, para que eu seja cada vez mais comprometida com o seu plano

Aos querid@s amig@s do grupo de sessão de estudo que prontamente se dispuseram a cooperar, através dos seus registros e produções compartilhando comigo seus sentimentos de angustia, alegrias e esperanças. Pela coragem de aceitar o desafio em deixar-se desafiar, pelo apoio e comprometimento nesse projeto

Às Irmãs da minha comunidade, pela presença fraterna, amiga, muitas vezes silenciosa, incentivando-me e contribuindo com suas preces e apoio na realização dessa árdua tarefa de estudos, pesquisa e escrita desta dissertação.;

*Ao grupo de Pesquisa de Passo Fundo- RS, pela concessão da pesquisa e pela disponibilidade, atenção, paciência além da valiosa troca de saberes;
Um agradecimento especial ao Pe. Elli Benincá pelas orientações.*

Aos educadores e funcionários do programa de Pós-graduação do Unilassale. Minha gratidão ao meu orientador Prof. Dr. Miguel Orth, pela confiança e presença incansável

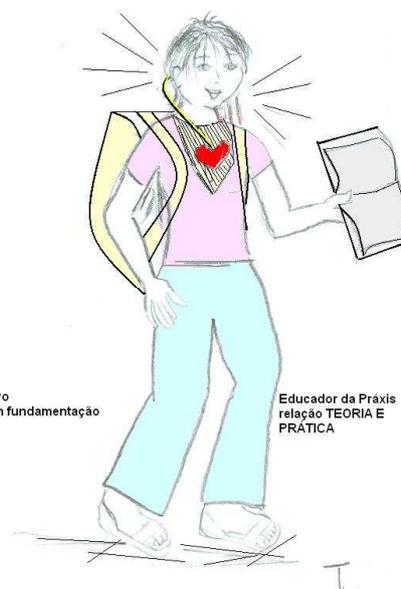
*As minhas irmãs e amigas de congregação pelas correções,
Apoio e incentivo na construção desse projeto com atitude solidária e fraterna*

*Aos colaboradores e parceiros deste estudo em especial
as educadoras da escola Infantil Consolação
Às todas as Irmãs da minha Província.*

*Muitíssimo obrigada, em especial a Ir. Soeli Branco
Pela confiança e apoio constante.*

*À todos que se uniram participando comigo na construção desta
proposta da Formação Continuada Reflexiva*

Muito Obrigada a todos!



Fonte: reelaborado por Inezita

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações. (Nóvoa, 1992, p.17).

RESUMO

Esta pesquisa teve como escopo investigar o processo de Formação Continuada de Educadores, na ótica da relação entre teoria e a prática: um olhar a partir da “*Metodologia da Práxis Pedagógica*”. O referencial teórico discute alguns aspectos históricos da formação de educadores no Brasil; a compreensão etimológica de algumas categorias fundantes nesse processo; a gênese dessa metodologia, bem como, as influências e a sua operacionalização. As questões de pesquisa indagam sobre as estratégias utilizadas pelos sujeitos participantes na relação dicotômica entre teoria e prática cotidiana e a utilização de uma metodologia eficaz. O método utilizado na pesquisa é o estilo participante, com sessões de estudo, sugerido por Benincá (2002) e do tipo qualitativo. A mesma foi realizada com três grupos diferentes de realidades distintas, de março/2007 a setembro/2008, com a finalidade de discutir/dialogar a respeito de diversas opiniões sobre o tema: formação docente em consonância com a metodologia *subcitada*. Os dados foram coletados a partir de observações documentadas; registros, discussões, memórias compartilhadas, e de relatórios nas sessões de estudos. O estudo deste processo permitiu verificar como as pessoas desenvolveram suas atividades, dificuldades e encaminhamentos. Este estudo possibilitou verificar o que os educadores pensam sobre a sua práxis e a do grupo. A pesquisa também permitiu verificar as repercussões destas atividades em suas vidas. Foram coletados dados também por meio de entrevista semi-estruturada. Esses dados foram submetidos ao método de análise textual qualitativa discursiva, proposta por Moraes (1999) em três categorias: a) Formar para construir conhecimento ou para ter titulação? Que formação continuada se prioriza?; b) Dicotomia entre teoria e prática: uma questão de método/proposta; c) O conhecimento materializado em ações: uma Proposta. Os resultados apontaram para a formação reflexiva docente; ou seja, para a necessidade de um método que possa auxiliar na práxis pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada de Educadores. Escolarização. Metodologia da Práxis Pedagógica

RIASSUNTO

Questa ricerca ha avuto come obiettivo il processo di formazione continua degli educatori, nella prospettiva di correlazione tra teoria e pratica: uno sguardo a partire dalla "*Metodologia da Práxis Pedagógica*". Il referenziale teorico sottolinea alcuni aspetti storici della educazione e formazione degli educatori nel Brasile; la comprensione etimologica di alcune categorie fundantes in questo processo; la genesi di questa metodologia, così come, le influenze e la sua realizzazione. Le questioni di ricerca domandano sulle strategie utilizzate dai soggetti partecipanti nel rapporto dicotomico tra teoria e pratica quotidiana e l'uso di una metodologia efficace. Il metodo usato per la ricerca è lo stile partecipativo, con sessioni di studio suggerito da Benincà (2002) e di tipo qualitativo. È stata effettuata con tre diversi gruppi di realtà distinte, di março/2007 a setembro/2008, con la finalità di discutere/dialogare con diversi pareri sull'argomento: formazione docente, in armonia con la metodologia subcitada. Sono stati raccolti dati dall'osservazione documentate, registri, discussioni, memorie condivise, e le relazioni nelle sessioni di studi. Lo studio di questo processo ha consentito di verificare come le gente hanno sviluppato le loro attività, le difficoltà e orientamento. Questo studio ha diventato possibile verificare cosa pensano gli educatori sulla sua práxis e quella del gruppo. La ricerca ha permesso di verificare gli effetti di tali attività nella loro vita. Sono anche stati raccolti dati per mezzo di interviste semi-strutturate. Questi dati sono stati sottoposti al metodo di analisi testuale qualitativo discorsivo, proposto da Moraes (1999) in tre categorie: a) Formare per costruire conoscenza oppure per avere titolazione: quale formazione continua si dà la precedenza?; b) dicotomia tra teoria e pratica: una questione di metodo/proposta; c) la conoscenza concretata in azioni: una proposta. I risultati hanno indicato per la formazione riflessiva degli insegnanti; o sia, per la necessità di un metodo che può aiutare la práxis pedagogica.

PAROLE-CHIAVE: Formazione continua degli educatori (insegnanti). Insegnamento. Metodologia della paxis Pedagogica.

ABSTRACT

This research goal was to investigate the educator's process of continuous training, in view of relation between theory and practice: a look from the "Methodology of Educational Praxis. The theoretical framework shows some historical aspects from the educator's training in Brazil; etymological understanding the founding of some categories in this process, the genesis of this methodology, as well as the influences and their operationalization. The research questions ask about the strategies used by the subjects participating in the dichotomous relationship between theory and daily practice and the use of an effective methodology. The method used in the research participant is the style, with study moments, suggested by Beninca (2002) and the type qualitative. The same was done with three different groups of separate realities, from March/2007 to September/2008, with the purpose of discussing about different views on the subject: teacher training in line with that methodology. Data were collected from documented observations, records, discussions, shared memories, and reports on sessions of study. The study of this process has shown how people develop their activities, problems and escalations. This study has verified what educators think about their practice and the group. The research also showed the impact of these activities in their lives. We also collected data through semi-structured interview. These data were submitted to the method of qualitative textual discourse analysis as proposed by Moraes (1999) in three categories: a) Training to build knowledge or to take titulation That continuing education is priority? c) dichotomy between theory and practice: a question of method / proposal, c) knowledge embodied in action: a proposal. The results pointed to the reflective teacher training, I mean, the need for a method that may assist in the educational praxis.

Key-Word-: Training of Educators. Schooling. Methodology of Pedagogical Praxis

SUMARIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. FORMAÇÃO DO EDUCADOR: ASPECTOS RELEVANTES DO ESTUDO	21
2.1 As Políticas de formação docente no Brasil	22
2.2 A Ressignificação da Práxis Pedagógica Pela Formação Continuada Docente	26
2.3 Formação: compreendendo o termo	32
2.4 Educar: relação de sujeitos	36
2.5 Práxis: o desafio da ação	38
2.6 Cotidiano: os múltiplos aspectos	44
2.8 Diálogo: no dia-a-dia do Educador	47
2.9 Participação: fundamento pedagógico da ação	50
3. METODOLOGIAS QUE INFLUENCIARAM A MPP	52
3.1 O método Ver-Julgar-Agir	52
3.1.2 O método Ver-Julgar-Agir	54
3.1.2 O História do método Ver-Julgar-Agir	55
3.1.3 O método Ver-Julgar-Agir em si mesmo: o seu conteúdo	59
3.1.4 Alcance e limites do Ver-Julgar-Agir	61
3.2 O Método Participativo	64
3.2.1 O Processo Participativo	64
3.2.1 Contextualizando teoricamente o método participativo	65
3.2.3 A Metodologia Participativa na Educação	66
3.2.4 Elaboração do plano global de médio prazo - Marco Referencial	70
4. METODOLOGIA DA PRÁXIS PEDAGÓGICA - MPP	78
4.1 A Gênese da Metodologia da Prática Pedagógica - Contexto histórico:	80
4.2 Passos da Metodologia da Práxis Pedagógica	85
4.3.1 Observação	85
4.3.2 O Registro	87
4.3.3 A memória	89
4.3.4 Sessão de Estudos – Processamento da observação	91

4.3.5	Relatório e textos: Produção Científica.....	93
4.3	A construção participativa de uma proposta pedagógica segundo os passos da MPP	94
4.3.1	Contextualização da realidade escolar - a Problematização.....	96
4.3.2	Objetivos	96
4.3.3	Aspectos teóricos da metodologia.....	97
4.4	As diferentes posturas dos sujeitos frente a construção do saber que se fazem presentes no âmbito escolar	99
4.5.2	O educador – sujeito.....	100
4.5.3	A direção da escola – sujeito.....	101
4.5.4	O contexto – sujeito: indeterminado.....	102
5.	ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES AUXILIADA PELA METODOLOGIA DA PRÁXIS PEDAGÓGICA	105
5.1.	Procedimentos Metodológicos.....	108
5.1.1	A Caracterização: Paradigma e Abordagem.....	108
5.1.2	Instrumentos e Procedimentos de Pesquisa.....	111
5.2	Sujeitos da Pesquisa: os participantes.....	114
5.3	Procedimento de Análise das informações	118
6.	A DISCUSSÕES DAS INFORMAÇÕES: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES AUXILIADA PELA MPP: ANÁLISE DE UMA.....	126
6.1	Formar para construir conhecimento ou para titular: que formação continuada priorizar?	129
6.1.1	Cursos estanques de formação de educadores X Processo de formação continuada: Por uma construção do conhecimento de ação reflexiva coletiva.....	132
6.1.2	Formação: a subjetividade no processo de ensino aprendizagem escolar	
	136	
6.2	Dicotomia entre teoria e prática: uma questão de método	139
6.2.	1 Como a metodologia da práxis pedagogia pode ajudar no processo de formação continuada de professores: relato de uma experiência.....	141
6.3	O conhecimento materializado em ações: uma Proposta	146
6.3.	1 Planejamento: enquanto resposta para os desafios cotidianos pedagógicos.....	147

7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	152
REFERENCIAS	157
APÊNDICE	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE – A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	162
APÊNDICE – B: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	163
APÊNDICE – C:TEMA E DATA SESSÕES DE ESTUDOS.....	166

1. INTRODUÇÃO

A complexidade que envolve a práxis docente na contemporaneidade remete a reflexões que perpassam a análise da formação continuada de educadores na sociedade atual, uma sociedade consumista, de informações e relações instantâneas, por vezes, sem processos permanentes; exige conseqüentemente, uma reflexão embasada em uma proposta pedagógica metodológica. Nesse caso específico se propõe a utilização da metodologia da práxis pedagógica (MPP)¹.

Segundo Elli Benincá² (2004, p. 34), essa metodologia “orienta o processo pedagógico com base numa concepção teórica que permite [compreender] o modo como são e como devem acontecer as relações no processo social”. Daí, a importância do pensar docente reflexivo.

A formação de educadores é um assunto que vem sendo discutida de forma reiterada nos últimos anos, devido às próprias condições que a educação na sua história tem vivenciado. Para Guimarães, (2004), no Brasil, na efervescência dessa discussão aponta-se um abismo entre promessas e ações oficiais rumo à realidade formativa dos educadores, por isso, não se efetiva esse projeto.

Pimenta e Ghedin (2005), apontam para a temática dos “saberes docentes”, a partir de um movimento historicamente novo, mas que vem se tornando expressivo. Precisando, entretanto, de mais estudos e pesquisas que

1 A “Metodologia da Práxis Pedagógica- MPP”, denominada por um grupo de pesquisadores de Passo Fundo – RS, consiste em relacionar teoria e prática no cotidiano das pessoas, sob a orientação do Prof. Dr. Elli Benincá, um dos gestores desse método desde 1997.

2 Elli Benincá, autor da Metodologia da Práxis Pedagógica, mestre em Ciências da Religião pela PUC/SP e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor nos cursos de filosofia (IFCH) e pedagogia (Faed) da Universidade de Passo Fundo, e integrante do Projeto “a relação teoria e prática no cotidiano dos professores”. Autor de vários artigos sobre educação e um Manual de introdução à filosofia já em sua 11ª Edição. Consultor da revista AEC/Brasil (Cf. BENINCÁ, Elli, & CAIMI, Flávia Elisa (orgs), Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática, 2ª edição, Passo Fundo: UPF, 2004).

identifiquem diferentes referências e abordagens metodológicas utilizadas e criadas por pesquisadores de outros países e do Brasil. Pois, a educação é uma práxis social e faz-se necessário, “estudá-la, analisá-la, compreendê-la, interpretá-la em sua complexidade”.

Na análise de Nóvoa (1995), os educadores encontram-se em uma encruzilhada que aponta para a reformulação de sua identidade. Para o autor a construção de uma cultura profissional é processo que requer tempo e só tem sentido se for assumido em uma perspectiva crítico-reflexiva, promovendo o pensamento autônomo e a vivência de dinâmicas de autoformação participada. Para ele, um dos caminhos que leva à formação da identidade do educador é a reflexão sobre a prática nas suas dimensões complementares: prática individual e prática coletiva.

Nessa perspectiva Candau (1996), reconhece a formação continuada como aspecto relevante para a construção da qualidade de ensino e para viabilização de uma escola comprometida com a cidadania. Pois, segundo a autora, na maioria dos projetos de formação no país, não se considera esse aspectos, recaindo a ênfase na reciclagem de professores, a exemplo dos cursos oferecidos pelas secretarias de educação, os congressos educacionais e os cursos de pós-graduação desenvolvidos em muitas universidades.

No entanto, o que mais se vê é a prática de uma escola “excludente, produzindo analfabetos, analfabetos funcionais e iletrados”. (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p.12)

Diante desse cenário revela-se a incompletude da formação docente na atualidade, uma formação dialética, capaz de relacionar teoria e prática pedagógica no seu cotidiano. Com base no exposto, o tema desta proposta de investigação surgiu a partir da vivência pessoal da autora desta dissertação junto às comunidades em situações emergentes e em instituições educacionais, mas, sobretudo no exercício da *Metodologia da Práxis Pedagógica - MPP*³, assessorado pelo professor pesquisador Elli Benincá.

3 A “Metodologia da Práxis Pedagógica”, denominada por um grupo de pesquisadores de Passo Fundo – RS, consiste em relacionar teoria e prática no cotidiano das pessoas, sob a orientação do Prof. Dr. Elli Benincá, um dos gestores desse método desde de 1997. (Mais detalhes, conferir item Procedimentos Metodológicos).

De fato, nos anos 90 a Província das Irmãs de Jesus Bom Pastor, com sede em Caxias do Sul/RS, iniciou um estudo aprofundado desta metodologia assessorada por este professor pesquisador⁴. Imbuída por este estudo/experiência, a autora deste, participou do processo de formação continuada de educadores, atuando diretamente no âmbito educacional em duas escolas da rede pública⁵, sendo assessorada por um grupo de pesquisa e pelo próprio autor do método.

Uma das experiências mais relevantes no exercício da “*metodologia da práxis pedagógica*” da pesquisadora foi a de coordenar um projeto de formação continuada de educadores e a construção conjunta do Projeto Político Pedagógico-PPP da *Escola de Educação Infantil Consolação*, nos anos 2003 – 2004, em uma realidade periférica de Caxias do Sul – RS. O processo realizou-se, com todos os educadores, iniciando com a visitação às famílias dos educandos, com observações documentadas, registros, isto é, memória realizada pelos próprios educadores de suas impressões sobre a realidade. Com base nas observações documentadas realizaram-se sessões de estudo que compreendiam a identificação de critérios para o estudo, a seleção de categorias fundantes do trabalho, reflexão sobre as temáticas que emergiram do estudo a partir de autores autorizados e teorização, seguido de relatórios e encaminhamentos segundo a MPP. Essa reflexão delineou a construção do projeto PPP da mencionada escola, que de tempos em tempos era reavaliado segundo os passos da proposta metodológica.

A coordenação desse projeto e o acompanhamento de sua aplicabilidade no cotidiano escolar desencadearam inúmeras reflexões e avaliações tanto por parte da escola, como também, por parte da comunidade local. Surgiram mudanças significativas entre pais, funcionários, educadores e equipe diretiva no que diz respeito às práticas pedagógicas e ao comprometimento com a educação de um modo geral. Formou-se uma equipe técnica de apoio com profissionais de diferentes áreas: assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, etc. Diante dos desafios e dificuldades que iam surgindo, buscavam-se parcerias com instituições

4 Cf. Plano Provincial 2006 – 2011; Irmãs Pastorinhas, Província Jesus Bom Pastor Caxias do Sul – RS, 25 de janeiro de 2006, p. 6-7.

4. Escola de Ensino Fundamental e Médio José Barbosa Rodrigues e Escola de ensino Fundamental Elvira Mathias de Oliveira, em Campo Grande - MS. Atuação como educadora nas séries: 5ª a 8ª e 1ª a 3º Ano do Ensino Médio.

e pessoas competentes. Os problemas educacionais e sociais passavam a ser discutidos e resolvidos coletivamente, o que também fez crescer a integração entre comunidade e escola. Aliás, experiência esta que em 2007 foi contemplada pelo sindicato dos professores das escolas particulares (SINPRO) com o Prêmio Pena de Prata enquanto projeto social.

Essas vivências foram determinantes nessa trajetória enquanto educadora, provocando inquietudes e indagações no sentido de fazer com que a práxis se tornasse uma ação que contribuísse de modo significativo com a educação, pois não basta constatar a realidade e ter vontade de transformá-la, faz-se necessário estar atento a ela e saber “*suportar o peso real*” (SOBRINO, 2007). Impregnada dessa ação-reflexão e retroalimentação, surgiu à necessidade de buscar uma metodologia com aporte transformador de alguns “vícios” que o próprio educador traz em seu bojo e/ou em suas práxis pedagógicas, talvez por falta de reflexões na ação e ações com reflexão. Essas vivências conduziram ao aprofundamento e a compreensão de algumas questões consideradas vitais que serão retomadas ao longo deste projeto.

Ao longo dos anos de atuação, tanto nas atividades pedagógicas em escolas públicas e privadas de Educação Básica, bem como na passagem por diferentes funções nas escolas, ora em sala de aula, ora em funções administrativas - diretivas⁶, foi possível contatar diretamente esta problemática no cotidiano das escolas e as dificuldades implicadas na formação continuada dos educadores das mesmas, a partir de uma metodologia que relacione e questione a própria práxis.

A complexidade das questões do cotidiano escolar e das políticas públicas e sociais do próprio sistema educacional, são desafios que implicam de forma direta na formação continuada dos educadores e de algum modo, revelam a precariedade e a dificuldade por parte de muitos profissionais, em fazer o *link*, entre teoria e prática.

Todo o esforço do educador em auto-cultivar-se e em auto-formar-se passa necessariamente em tornar-se presente, bem como em tomar consciência

⁶ Mato Grosso do Sul (experiência como educadora de ensino fundamental e médio nas escolas públicas) e Rio Grande do Sul (Vice-diretora e diretora respectivamente nas escolas particular: Escola Fundamental Jesus Bom Pastor e Escola Infantil Consolação).

do universo educacional que o envolve, acolhendo as diferentes interfaces e implicações da mesma. E isto fará com que a escola, num processo dinâmico, possa discutir, pensar e agir de forma diferente, na administração de cada sala de aula, bem como de pensar projeto de vida social inclusive fora da sala de aula, embasada na MPP. Portanto, a necessidade da *formação continuada do educador segundo a metodologia da práxis*, é um compromisso ético vital para o educador que necessita estabelecer consigo mesmo, e com seu entorno este novo fazer pedagógico. Nas palavras de Freire (1997):

O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar a altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de uma classe (...) a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE 1997, p. 74).

Um dos aspectos que se pode considerar importante no aprimoramento da educação oferecida aos profissionais da educação em nosso país pelas academias, é a formação inicial do educador, principalmente em relação ao processo reflexivo na ação. Também é primordial garantir políticas educacionais que dêem sustentabilidade à formação continuada, pautada na construção de valores éticos, de cidadania, autonomia e responsabilidade individual e coletiva e, para isso, é necessário dar suporte ao professor possibilitando-lhe a vivência de sua práxis.

Diante do exposto, a relevância social desta dissertação decorre da necessidade de problematizar e teorizar a prática, com o intuito de refletir coletivamente as implicações pedagógicas presentes na formação de docentes das diferentes áreas do conhecimento, na prática da *metodologia da práxis pedagógica*, para assim, poder intervir, não de forma individual, mas em grupo.

Na *Sociedade da Informação e do Conhecimento* (SIC) as diferenças e os consensos precisam ser desconstruídos e reconstruídos em pequenos grupos por meio do Projeto Político Pedagógico, do Regimento e do Conselho Escolar. Deste modo, é possível redimensionando a educação em nosso entorno a partir de um aporte teórico e de uma prática, ou melhor, na reflexão da ação e na ação da reflexão.

A metodologia da práxis pedagógica poderá oportunizar aos educadores mestrandos, educadores-pesquisadores um exercício no qual, os mesmos

possam realizar observações documentadas sobre suas práticas pedagógicas, sempre partindo do pressuposto de que as pessoas, grupos/comunidades são agentes primeiros de sua própria educação na relação entre *educador-educando*, *educador-educador* e *educador-comunidade*. O registro, como memória da ação, possibilita o distanciamento indispensável para a observação, processo este que faz da escrita uma forma de objetivar as relações conscientes. Nas sessões de estudo são realizadas as narrações dos registros, resultantes do processo de investigação, os quais são documentados em texto que reapresentam o conhecimento produzido (Cf. BENINCÁ, 2004, p. 24-27).

A relevância acadêmica desta pesquisa se reafirma na medida em que foram consultados os *sites* da ANPED, da CAPES, do SCIELO, bem como, as bibliotecas de algumas universidades, entre elas da: PUCRS, UFRGS, UNILASALLE, oportunidade em que se constatou a existência de inúmeros trabalhos sobre a formação continuada de professores, porém notou-se claramente uma escassez de informações empíricas que pudesse referenciar o tema em questão, com o enfoque específico na “metodologia da práxis pedagógica” fator este, profícuo para abertura de novos caminhos no campo da pesquisa científica.

Desse modo, urge que se faça um investimento sério na construção analítica que possibilite de forma qualificada o comprometimento desta questão atual e extremamente desafiadora, uma vez que essa perpassa a prática cotidiana do ser e do fazer na educação. Portanto, é um tema que por si só se justifica.

Para discutir esta problemática começamos por buscar os aspectos históricos e teóricos da formação do educador, bem como buscamos aprofundar algumas categorias fundamentais do trabalho. Em seguida pesquisou-se as metodologias que influenciaram a Metodologia da Práxis Pedagógica (MPP), para só então apresentar e discutir a metodologia da Práxis pedagógica. Exposta a Metodologia da Práxis Pedagógica analisamos uma experiência prática de formação continuada de educadores a partir deste método, para, a partir daí tecer algumas considerações finais sobre o ressignificar a formação continuada de educadores a partir da MPP.

Assim, a proposta de investigação quer dar continuidade a reflexão e discussão, procurando compreender e constituir um processo reflexivo em cada ambiente de atuação onde os docentes estão inseridos nos diversos campos de conhecimentos. Esse processo visa re-elaborar seu fazer pedagógico por meio da formação continuada de educadores na medida em que a teoria for capaz de iluminar a prática e a prática por sua vez, iluminar a teoria, rompendo assim, com o abismo existente entre ambas.

Nessa perspectiva, esta proposta de investigação se propõe a dialogar no sentido de ressignificar a formação continuada de educadores, na ótica da relação entre a teoria e a prática a partir da “Metodologia da Práxis Pedagogia”, como artefato permanente. O intuito é refletir, discutir e compreender as implicações que se fazem presentes na ação e formação docente.

2. FORMAÇÃO DO EDUCADOR: ASPECTOS RELEVANTES DO ESTUDO

A formação docente brasileira apresenta-se de forma mais organizada a partir da Primeira República (1889 - 1930), embora nesse contexto não haja ainda uma idéia precisa da importância da formação, mas sim, a concepção de evolução pedagógica. Acredita-se que essas questões trouxeram implicações na práxis cotidiana que ainda repercutem nos dias atuais

Busca-se nesse estudo compreender e analisar alguns aspectos da história da formação de professores que dêem alicerce e entendimento a presente discussão sobre a formação docente no Brasil. Ghiraldelli (1990), entre outros autores, ao se reportarem às primeiras experiências de educação a partir da Primeira República, enfoca de forma articulada os aspectos da política educacional com a conjuntura sócio-econômico e as grandes linhas do pensamento pedagógico daquele movimento histórico. É nessa perspectiva que se inicia esta reflexão ao buscar contextualizar a formação docente ao longo da história do país.

Quando se aborda os grandes desafios da educação e se busca culpados pelos problemas educacionais do país, se remete a discussão logo para os educadores enquanto seus mais prováveis responsáveis pelo mesmo. Com base nessa premissa, ou seja, nas falas de muitos autores que buscam culpabilizar os professores por isto, faço esta reflexão para, verificar a trajetória da educação, suas ações políticas e seus envolvimento no sistema educacional do país.

Parte-se do princípio de que ao longo da história da educação não houve preocupação com a formação de docentes, além de constantes rupturas e escassas reflexões sobre o tema. A formação de docentes reflexivos na ação cotidiana, de certo modo nem existiu e ou nem conseguiu aglutinar o "saber disciplinar" aprendido nos cursos básicos das licenciaturas, "profissionalizantes",

nas academias, porém, a prática cotidiana traz consigo alguns questionamentos, muitos dos quais são pertinentes.

Deste modo pode-se perguntar: será que as teorias ensinadas e estudadas são vivenciadas e aplicadas pelos futuros docentes? Durante a fase de formação inicial, como são articuladas as experiências práticas e a reflexão coletiva? A formação nas academias é uma cultura que aliena ou que constrói sujeitos de sua história? Acredita-se que a ‘essência’ do saber docente pela formação continuada contextualizada na história ocorre na medida em que se liga a arte da reflexão à ação de forma coletiva. Benincá (2002, p.196), diria que: “O passado se faz história e realidade, embora seja sempre uma determinada leitura dos acontecimentos e textos já construídos; o futuro, porém, é sempre um presente em transformação enquanto desejo e utopia”.

2.1 As Políticas de formação docente no Brasil

“... vivemos em um mundo que tem suas atividades econômicas, sociais, políticas e culturais sempre mais massificadas e internacionalizadas”.
(ORTH, 2005, 211)

No Brasil, as políticas de formação docente desde os primórdios até os dias atuais demonstram precariedade e um rompimento de processos. Tal situação pode ser constatada na própria história. A proposta de discussão sobre formação continuada de educadores, ou formação docente é uma realidade que se faz presente deste a época do império, porém com enfoque diversificado até os dias atuais.

Um dado relevante e que se caracteriza enquanto iniciativa oficial de formação de professores foi à criação da primeira Escola Normal brasileira em 1835, na cidade de Niterói, na Província do Rio de Janeiro. Para Romanelli, essa escola foi à pioneira na América Latina e a primeira escola normal de caráter público de todo continente, já que nos Estados Unidos as que então existiam eram todas particulares (AZEVEDO, 1963; LELIS, 1993 citado por ROMANELLI, 1991). Nessa escola se vislumbrava uma tentativa de *formação para os professores*, desde sua criação até sua extinção com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996.

No entanto, em 1836 também foi criada uma escola normal na Bahia, em 1845 uma escola no Ceará e, em 1846, as escolas superiores profissionais de São Paulo, como a de Direito, a de Medicina, a Politécnica, a de Agricultura.

Em São Paulo, a partir de 1892, houve uma renovação na escola pública com a inclusão da formação dos professores. O curso tinha quatro anos de duração. Azevedo (1963, p. 632), considera essa reforma como um “movimento remodelador, inspirado pelas idéias e técnicas pedagógicas norte-americanas”. A Escola Normal, estruturada segundo a nova legislação, foi instalada em 1894, no tradicional prédio da Praça da República, no centro de São Paulo, enquanto movimento renovador do ensino paulista e que se prolongou até os princípios do século XX.

No Rio Grande do Sul ao término da Revolução Farroupilha (1835 a 1845), o Conde de Caxias relatou a existência de 51 escolas públicas de instrução primária: 36 para os meninos e 15 para as meninas. Em 13 de março de 1846 a Lei Provincial separou o ensino primário do secundário e em 1851 instalou o Liceu D. Afonso em Porto Alegre reunindo todas as aulas secundárias em um só espaço. Somente em 1869, foi criada a primeira escola normal no estado, oportunidade em que se verificou também a necessidade de se formar profissionais do sexo feminino, já que o magistério era compreendido como prolongamento das tarefas domésticas⁷.

Para Fernando de Azevedo (1963) a solução definitiva para a tentativa de formação de docentes alfabetizadores no Brasil, somente foi possível com a mudança do modelo de governo Imperial para Republicano. De fato, com a Carta Magna de 1891 a formação de professores passou à competência do poder estadual.

Não obstante isso, o frágil sistema de ensino, ainda incipiente, desde 1827 vem implantando a Lei Geral do Ensino, como foi visto acima, e que a partir de 1946, recebeu o incremento da lei orgânica do Ensino Normal.

Mais precisamente, essas mudanças foram gestadas pelas reformas de ensino na década de 1920 nos diferentes estados brasileiros. Em São Paulo tais reformas foram implementadas em 1930, por Fernando de Azevedo o que possibilitou que em 1933 fosse promulgado o Código de Educação.

⁷ Cf. Plano de Estadual de Educação, texto em construção SE/RS, novembro de 2003, p.13.

E a partir dessas leis orgânicas as ações de Villa-Lobos, segundo SQUEFF (1982), tiveram uma participação significativa na formação docente e na reconstrução do Estado Novo de Vargas, através de projetos como:

Curso de professores década de 30 - Villa Lobos empenha-se em criar uma METODOLOGIA de transmissão da prática coral, em formar um repertório nacional, corpo de educadores especializados; *Curso de Pedagogia da Música e Canto Orfeônico* – no DF para a formação de um Orfeão dos professores - como núcleo piloto – zelava pela Superintendência de Educação Musical e Artística; O programa do canto orfeônico nas escolas é estético-pedagógico na sua proposta geral explícita, e política; Cria-se o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, com um caráter permanente de cultura e civismo; Programa de canto orfeônico - Guia Prático em seis volumes; O canto coral alimentado pelo folclore infantil [...] Criou uma estetização da política; Fazer do Estado uma verdadeira obra de arte; Corais de professores - Integrados à cultura escola como prática as grandes datas nacionais – MÚSICA ERUDITA; Regeneração da música na vida social. (SQUEFF 1982, pp.175-190).

Na cidade São Paulo, a Escola Normal pioneira, foi a “Escola Normal Paulista”, criada pela Lei n.º 34, de 1846. Essa unidade de ensino tinha apenas um professor, Manuel José Chaves, catedrático de Filosofia e Moral, no curso da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Porém, só os homens podiam estudar. Após 20 anos de funcionamento haviam-se formado cerca de 40 professores, portanto, uma média de dois professores por ano. Em 1867 deixou de existir (AZEVEDO, 1963; TANURI, 1979).

Na perspectiva de Ribeiro, (1998, p.) na Lei geral “... estavam presentes as idéias da educação como dever do Estado, da distribuição racional por todo o território nacional das escolas dos diferentes graus e da necessária graduação do processo seletivo [...]”.

Com o regime militar, iniciado em 1964, o governo paulista, através do Decreto n.º 50.133/68, provocou as primeiras alterações profundas na formação dos docentes para as primeiras quatro séries do então Ensino Primário. A principal delas foi à elevação do período de formação para quatro anos, dividido em duas etapas. Nos primeiros dois anos seria dada uma formação geral, comum aos demais cursos do, então 2.º Ciclo do Ensino Secundário (atual Ensino Médio) e somente nos dois últimos anos letivos os alunos receberiam formação pedagógica.

No Rio Grande do Sul foram constituídos, quatro Planos Estaduais de Educação, os quais também sempre contemplavam a formação docente e

discente. O primeiro Plano Estadual de educação foi criado em dezembro de 1967. O seguinte ocorreu para adequar os Planos Estaduais de educação à reforma da Lei 5692/71. E enquanto tal, “pretendia qualificar o processo de ensino - aprendizagem, desenvolvendo as potencialidades do educando com vista à sua ‘auto-realização, que qualificação para o trabalho e preparação o exercício consciente da cidadania’”. O 3º Plano introduziu o acompanhamento, a avaliação e a possibilidade de modificações no ensino. O 4º e último (1987-1990) se preocupou em desenvolver um processo de planejamento científico e participativo da educação⁸.

Em todo o país, a implementação das concepções no âmbito das políticas de formação voltada diretamente ao docente, pode-se caracterizar a partir do final dos anos 80 e foi se consolidando na década de 1990, em decorrência dos acordos firmados na histórica Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 197 e, na Tailândia, em 1990, na Conferência de Jomtien. Várias iniciativas foram tomadas, em especial na América Latina e no Caribe. Como tentativa de responder à crise de acumulação do capitalismo, no sentido de "elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem", pilar do plano de ação “Educação Para Todos” que fundamentou, em nosso país, o Plano Decenal da década de 1990. A "qualidade" da educação e da escola básica passa a fazer parte das agendas de discussões e do discurso de amplos setores da sociedade, e das ações e políticas do MEC, que buscam as mudanças necessárias para a escola básica e, principalmente, no campo da formação dos docentes (Freitas 1994).

Em 1993, foi realizada a Conferência de Nova Deli, que destacou-se por suas metas humanitárias, as quais transparecem também na concepção do Banco Mundial, como primeira diretriz à prioridade o nível primário de ensino; a segunda indica a importância da escolaridade mulher para a sua inserção no mercado de trabalho e a terceira destaca a importância da formação continuada dos professores. Segundo Orth, (2005, p. 216-220) “O Banco Mundial, entre outros organismos internacionais, também está atento a essas transformações, crises e pauperizações sociais, econômicas e políticas entre outras”.

⁸ Idem, pp.14 -15

Nessa perspectiva, desde a criação da Escola Normal, observa-se que as políticas de formação docente situam-se num âmbito global, encontrados nas orientações de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, BID, UNESCO e CEPAL. As diferentes conferências mundiais de educação realizadas nas décadas de 80 - 90, além dos documentos expedidos pelos organismos internacionais (como o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE), apontam para a mesma dimensão: formação continuada, ou seja, a formação da educação básica compreendida desde o ensino primário.

Finalizando, conforme enuncia Sanches (2003),

é urgente que a formação de professores contribua para o desenvolvimento de comunidades de prática orientadas para duas finalidades fundamentais. Uma, em termos de desenvolvimento de atitudes, de ordem social, de ética pedagógica e cultural e de motivações profissionais intrínsecas. Outra em termos de ação estratégica aos níveis da organização curricular e da interação pedagógica guiada por uma ética do cuidar que tem pertinência particular na educação para a cidadania (SANCHES 2003: 191-192).

E, neste sentido, é necessário que os futuros professores sejam preparados não apenas para identificar e compreender os processos de exclusão social e cultural, mas também para agir em conformidade com o diagnóstico e caracterização das situações.

2.2 A Resignificação da Práxis Pedagógica Pela Formação Continuada Docente

Vive-se em um tempo no qual um imenso volume de informações se aglomera, formando um aparente caos educacional, o que dificulta a ação reflexiva como elemento inseparável da práxis do educador.

Por outro lado, o estudo e a formação continuada se tornam uma exigência fundamental para que o educador da sociedade da informação e da comunicação no mundo atual e que requer necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais que vai além da esfera da sala de aula.

Essa formação constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua

concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da práxis.

A ressignificação da práxis pedagógica pela formação de educadores⁹ segundo uma metodologia específica é, refletida nesse contexto enquanto processo permanente do educador e ação necessária para o exercício profissional. Resignificar denota dar um novo significado a algo que já existe, porém, faz-se necessário analisar o seu sentido de ser, que nas considerações de Benincá (2002) perpassa pelos sentidos:

Contudo, se não conseguir ressignificar os sentidos presentes no senso comum disponíveis para serem intencionados pela consciência, não conseguirá se tornar prático. A dicotomia, por isso, localiza-se entre o discurso sem ação (teoria) e a prática intencionada pelos sentidos presentes no senso comum. A consciência, por disponibilizar os sentidos, é, por essa razão, denominada de “consciência prática”. [...] O fenômeno da dicotomia teoria e prática é muito comum nas escolas, sobretudo entre os professores. Em reuniões de avaliação, eles chegam a condenar erros pedagógicos cometidos e injustiças feitas contra os alunos (BENINCÁ 2002, p. 212).

A ação pedagógica no contexto de uma sociedade volátil corre o risco de perder seu significado tornando-se algo apenas metódico - mecânico sem razão de ser, “faz-se porque tem que fazer”. A dinâmica da reflexão da práxis garante o estabelecimento do pensamento pedagógico. Quando o educador começa a atuar na gestão escolar, com um aluno, na sala de aula ou nas diversas áreas de conhecimento e busca construir estratégias para a reflexão na ação e a reflexão-sobre-ação é possível acontecer uma práxis transformadora, com significado para a formação.

Benincá (2004) faz referência à formação continuada do educador na perspectiva freireana enquanto confronto “dialético da desumanização” de “tarefa permanente” da pessoa:

O conceito de formação continuada decorre da compreensão de todo o ser humano que embasa o pensamento pedagógico freireano, entendido como finito e inconcluso. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire mostra que a preocupação com a humanização, tarefa permanente de todo o ser humano, implica admitir o confronto dialético da desumanização. (BENINCÁ, 2004, p. 99)

⁹ Em função das diferentes denominações que os profissionais da educação recebem no debate nacional, neste trabalho denomino educadores todos os profissionais que atuam no âmbito escolar: professor, diretor, coordenador pedagógico, etc. Mesmo sabendo que a maioria dos educadores da educação são mulheres, optei por utilizar a forma tradicional da língua portuguesa, o masculino, com a clareza, no entanto, do quanto a nossa linguagem revela sobre as questões de gênero.

O confronto dialético da humanização e desumanização de Freire é retomado por Benincá (2004) para expressar a premissa de que a pessoa humana ancorada no paradigma hermenêutico-dialético¹⁰ é um ser em construção, que requer continuidade em seu processo de aprendizagem. Ela, a pessoa, “não é apenas uma possibilidade ontológica, mas uma realidade histórica”. Isso implica em reconhecer um passado que se faz história no aqui e no agora, um presente em metamorfose, e que enquanto tal constrói um futuro que também está presente. Em outras palavras, a pedagogia da práxis requer ininterruptão no processo e na mudança dos sujeitos nela envolvidas. Por isso, pode causar situações de medo. (Cf. BENINCÁ 2004, p. 99-101).

Para Benincá (2004, p. 100-101) “o passado se faz história e realidade, embora seja sempre uma determinada leitura dos acontecimentos e dos textos já construídos. O futuro, porém, é sempre um presente em transformação enquanto o desejado é utopia”. Nessa perspectiva, a pessoa humana é um ser histórico que vive uma constante dialética entre o passado – presente e que é um ser “inconcluso”, consciente de sua condição e por isso busca “transcender-se” “ser mais”. Na trajetória de sua fragilidade, procura eternizar-se como absoluto e conseqüentemente se “aliena” e se “desumaniza”. Mas a “sua construção é permanente e, por isso é um ‘eterno’ aprendiz” (BENINCÁ, 2004).

Segundo Freire (1997), o momento histórico fundamental na formação do educador é o da “reflexão crítica sobre a prática”. Ou seja, deve-se considerar que a reflexão é essencial para o desenvolvimento e “humanização” do educador. Ressalta-se também, que o conceito de reflexão proposto por Schön (1992), como “ação-reflexão-ação”, deve ser um processo pelo qual o docente aprende partindo da análise e interpretação de sua própria prática pedagógica, tornando-se um profissional reflexivo, crítico, autônomo e criativo, aberto a novas possibilidades, com o intuito de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Lampert (2000, p. 178), em sintonia com Benincá e Freire, aborda a formação como necessidade intrínseca do ser humano pela sua própria condição

10 A união da hermenêutica com a dialética leva o intérprete a entender o texto, a fala, o depoimento, como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos fruto de múltiplas determinações, mas com significado específico (p. 227).

da qual a humanidade se apresenta em constante transformação. Aliás, segundo ele ao se fazer “uma incursão na história da humanidade, percebe-se que o homem sempre se preocupou com a própria formação e atualização para atender as suas demandas e assim poder viver em sociedade” (Cf. LAMPERT, 2000, p. 178). Essa importância da educação se desvela na medida em que as pessoas em suas necessidades tendem a ajustar-se às mudanças sociais, espirituais, psicológicas, econômicas, ideológicas, tecnológicas pelas quais passam na sociedade em que vivem.

Sendo assim, aos poucos foi surgindo nas sociedades à idéia da educação continuada que, historicamente, sabe-se é muito antiga. Para alguns autores a educação continuada sempre esteve atrelada aos interesses do capital, isto é, a educação permanente, vista apenas, para responder a necessidade do desenvolvimento econômico, a lógica do mercado, sem levar em conta as necessidades pessoais e profissionais. Nessa perspectiva Nóvoa (1995) chama atenção para a formação de educadores como herança histórica:

Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência (NÓVOA 1995, p. 26).

Uma dimensão importante de perceber é a realidade de sala de aula, que não raro se transforma em apenas um enunciado e ou um esclarecimento. Não se trata de uma reflexão e verificação da aula expositiva ou uma defesa da aula como espaço de pirotecnias didáticas, animadas como em um show, e nem por isso carregada de construção do conhecimento. Freire (1978) já fez esta crítica na década de setenta (70) e, infelizmente, ainda é válida e muito atual em todos os níveis de ensino:

Quanto mais analisamos as relações educador-educando na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam pelos valores ou dimensões concretas da realidade (FREIRE, 1978, p. 65).

Lampert (2000), falando sobre a educação continuada afirma:

[...] no mundo contemporâneo, ela [*educação continuada*] surgiu para atender ao desenvolvimento tecnológico da indústria. Nos países de industrialização tardia, ela foi vista como possibilidade de ajudar no

desenvolvimento econômico e, no Brasil, na década de 1960, após o desmantelamento dos movimentos de educação popular, como uma arma poderosa de alienação (LAMPERT, 2000, p. 178, grifos nosso)

Ainda, segundo o autor, a educação permanente aflorou a partir da Segunda Guerra Mundial, enquanto uma exigência do capitalismo que tenta responder à demanda por industrialização, em muitos setores da produção. Naquela época, como hoje, acreditava-se que por meio da educação continuada e a cultura de massa se chegaria ao desenvolvimento. Isso nos mostra que os objetivos da educação continuada sempre estão atrelados ideologicamente ao poder e quase nunca aos interesses da singularidade dos indivíduos.

A palavra pode ser dita como um convite, uma porta de entrada para o mundo que mora dentro dela, ou como um enunciado, bem formulado, mas que deixa, quando muito, seus significados, suas histórias, seus sentidos para quem a formulou. Madalena Freire nos chama atenção para uma questão já naturalizada nos discursos pedagógicos: “o professor (a) dá aula e o aluno (a) assiste a aula”. Essas palavras são reveladoras do que acontece geralmente no espaço-atividade da sala de aula. Na perspectiva apontada e defendida por Freire (1978), a palavra carregada de significado é práxis, “daí, por que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE 1978, p. 92).

Problematizar os desafios da formação continuada de educadores tendo presente uma visão da realidade local sem esquecer do global, permite tematizar questões e propostas pedagógicas que não se esgotam pelo conhecimento. De fato, o conhecimento adquirido através da problematização é uma compreensão parcial da realidade em construção, visto que pode haver outras realidades, construídas, relidas a partir de outras visões de mundo.

A partir da metodologia da pedagogia da práxis os educadores se permitem serem surpreendidos pelo que eles próprios fazem, refletem sobre esses acontecimentos, pensam sobre o que sucedeu durante a práxis e tentam compreender a razão pela qual foram surpreendidos (Schön, 1992). Benincá (2002 – 2004). Caracteriza essa práxis como um momento de reflexão na ação, em que

o educador pensa na reconstrução de sua prática, a partir da observação, descrição, análise e explicitação dos fatos. Deste modo o “segredo” do saber docente ocorre pela formação continuada, permanente enquanto arte que une reflexão, ação e construção coletiva. Em qualquer situação ou circunstâncias do âmbito educacional.

A partir do ato de parar, refletir, discutir os elementos significativos, as situações educacionais enquanto problematização, compreensão da realidade em construção daquilo *que se vê e o modo como se vê*, com liberdade e unidade, que não dicotomiza, pode gerar situações desconfortáveis que causam “medo e ousadia”, mas gera o novo (Cf. Benincá, 2004). Não obstante isso pode também potencializar melhor as energias e potencialidades existentes nas pessoas quando juntam os fatos para serem discutidos, estudados, refletidos. Por outro lado, sentem que o ser humano é sujeito e ser histórico que fica radiante ao conseguir resolver e desenvolver e sua própria história e a história do universo na relação com o outro. Freire (1996) expressa muito bem esse sentimento quando diz:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo (FREIRE 1996, p. 58).

Nas palavras de Freire, sente-se a sintonia entre o dizer e o fazer, entre a teoria e prática. O autor concebe o ser humano enquanto protagonista da sua própria história, da sua formação cotidiana.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que diz respeito a formação continuada de professores diz que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: (Regulamento)

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (LDB, 9.393/96 art. 61).

Constata-se neste artigo da LDB a preocupação com a formação de educadores nos diferentes níveis.

A possibilidade de realização da práxis docente, bem como, o seu entendimento no interior segundo a Matriz Curricular, implica enfrentar várias dificuldades quando se depara com uma “nova” e radical reorganização nos cursos como, por exemplo, da Pedagogia, principalmente no que diz respeito ao lugar da Prática de Ensino. Pode-se constatar isto na citação a abaixo tirado do Parecer (CNE/CP 009/2001, p.22):

Uma concepção de prática mais como um componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a capacidade profissional.

A ressignificação da práxis pedagógica pela formação continuada de educadores está alicerçada na questão da “ação-reflexão-ação”, segundo Benincá (2002 e 2004), Donald Schön (1992) e Freire (1996 e 1987), remetem a alguns questionamentos referentes às práticas pedagógicas que uma vez assumidas, vivenciadas enquanto movimento dinâmico, dialético, entre o ato de fazer e o pensar sobre a práxis pedagógica vislumbra a possibilidade de mudança.

2.3 Formação: compreendendo o termo

A palavra *formação* neste estudo procura compreender um significado díspar da concepção de alguns dicionários: “ato, efeito ou modo de formar. [...]. Dar forma a algo, ter a forma de [...]” (FERREIRA, 1999, p. 928-929). Já outros Dicionários, como por exemplos o *Dicionário da Academia Brasileira de Letras*, refere-se no “ato ou efeito de formar(se); constituição: formação da consciência,[...]. O processo de educação, de instrução: a formação profissional” (Dic. ABL, 2008, p. 600). Explorando seu significado chega-se à *bildung*, para expressar o conceito de formação, que se define como uma palavra alemã surgida no final do século XVIII, imbuída da filosofia, pedagogia e ideologia da época.

Transcrevendo o termo alemão *bildung* (formação em geral)¹¹ empregado para designar todas as representações dos fatos numa espécie *bild* (imagem), significa trabalhar a *imagem*, que vem de dentro até sua forma perfeita. *Bildung* prevê uma formação crítica e esclarecedora da realidade, um processo formativo no qual acontece o cultivo da razão. Significa o processo pelo qual se adquire cultura, estando “vinculado as idéias de ensino, aprendizagem e competência pessoal”. (GADAMER, 1991, p. 38).

Na compreensão de Cabanas, o conceito de *bildung* pode ter dois sentidos, um ativo e outro passivo. *Bildung* entendido como processo e como resultado de formação.

Na análise de Cabanas (2002), *Bildung*, é o desenvolvimento que se realiza do interior para o exterior da pessoa, até sua forma perfeita que provêm de *bild* significa a transformação de um estado para o outro.

Passando desse sentido físico ao figurado, *bild* significa imagem, representação, figura, forma (igual a *eidos*, em grego). O termo grego *plasma*, e o seu equivalente em latim *formatio*, traduz-se em alemão *bildung*, talvez desde Kant. O verbo *bilden* é algo como representa, formar, configurar (CABANAS, 2002, p. 38).

Segundo Rein, apud Cabanas (2002), na sua etimologia mais especificamente:

bildung” significa em geral, a configuração de uma matéria segundo uma forma preexistente ou uma imagem, em especial o desenvolvimento que, de dentro para fora, se realiza num ser orgânico a partir de uma situação indeterminada até uma forma perfeita e, também, a própria forma. Corresponde, pois, ao conceito aristotélico de entelequia. (...) Segundo este, um Homem formado seria um Homem que representa o tipo ou essência do Homem no seu total e puro desenvolvimento. (...) O formado (*gebildet*) é um Homem no qual, através da educação e do ensino, a capacidade humana se desenvolveu até uma forma individual que representa pura e completamente a essência humano-espiritual (REIN, apud CABANAS, 2002, p. 38).

Os termos *Bildung*, *Ausbildung* e *Erziehung*, têm o significado de formação, processo e educação, uma espécie de tessitura própria. Já foi abordado que *bildung* tem a ver com a palavra formação, *Bild* significa imagem, fotografia. *Ausbildung* é propriamente o processo que leva uma pessoa a ser formada.

¹¹ Winckelmann foi o maior responsável pela difusão entre os pensadores de língua alemã da idéia de imitação dos antigos como um meio que deveria possibilitar a formação de uma cultura própria. No seu texto-panfleto programaticamente denominado de “Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke in der Malerei und Bildhauerkunst” (“Reflexões Sobre a Imitação das Obras Gregas na Pintura e na Escultura”), de 1755, ele apresentou o paradoxo da *Bildung* (formação, cultura) de modo claro e inequívoco: “O único meio de nos tornarmos grandes e, se possível, inimitáveis é imitar os antigos” (WINCKELMANN 1995: 14).

Erziehung traduzida para o inglês como *education* e para o português como educação, na língua alemã, tem um significado mais amplo que engloba o sentido genérico de criação. Não obstante, isso em alguns momentos ela tem seu significado restringido ao campo pedagógico da educação.

Nessa perspectiva pode-se dizer que, a formação (*Bildung*) na educação (*Erziehung*) ocorre por meio de um processo (*Ausbildung*), o qual é por natureza o resultado de um projeto em permanente construção. *Bildung* analisado enquanto resultado de *Ausbildung*, ou seja, do processo na educação tem o sentido de tornar uma pessoa cada vez mais bem formada e plenamente humana, segundo a imagem e semelhança de seu criador.

Na visão da Paidéia grega é o despertar para a humanização segundo a sua essência. Pelo viés religioso de fé cristã, diz-se que é um processo pelo qual a pessoa se desenvolve enquanto “imagem e semelhança de Deus”. Processo esse, no qual a pessoa humana se forma plenamente à imagem de seu criador. Paidéia é uma expressão grega usada para englobar, “todas as formas de criação espiritual todo o tesouro da tradição, tal como nós o designamos por *Bildung* ou pela palavra latina, cultura” (JAEGER, 1995, p. 1)¹².

Para Berman (1994), *Bildung*, é um vocábulo que designa uma das figuras históricas determinantes sobre o que se entende por cultura, ao lado de *paideia* (*paidéia*), *eruditio* (erudição) e *Aufklärung* (esclarecimento). Em resumo, *Bildung* expressa, sobretudo, o processo da cultura, da formação, motivo pelo qual utilizo a expressão “formação continuada”.

Para desenvolver a definição de *Bildung*, abordando a dimensão pedagógica da mesma e sua aproximação com a arte e cultura, Berman (1994) assim se expressa:

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir

¹² Paidéia, “não se possa evitar o emprego de expressões modernas como civilização, tradição, literatura, ou educação; nenhuma delas coincidindo, porém, com o que os Gregos entendiam por Paidéia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global. Para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez.” (JAEGER, 1995, p. 1).

do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, Bildung. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus Lehrjahre, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (sich bilden) (BERMAN, 1994, p. 41).

Nesse sentido, a formação (bildung) delineia um plano intersubjetivo de construção, no qual tanto as ações quanto a realidade, em grande parte, ganham sentido pela mediação das percepções e interpretações humanas. A formação perpassa a tessitura da diversidade através da particularidade e do auto-reconhecimento de cada pessoa, Nessa lógica, ninguém “forma” ninguém, apenas se faz a mediação no processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

Para Adorno (1996), a partir da análise sobre a formação (bildung), é possível compreender a educação em toda a sua complexidade, a formação é considerada um princípio de força que permanece em constante tensão e conflito, presumindo uma compreensão dialética do universo cultural. O autor procura demonstrar que ao longo da história esse conceito de formação sofre uma recaída à semiformação (hallbildung)¹³. À medida que a formação subjetiva da cultura fracassa, a integração do indivíduo na sociedade coloca-se como forma de sujeição social.

A concepção de educação, na perspectiva de Adorno, é relevante para a crítica das condições sociais que fundamentam a universalização da semiformação, oferecendo subsídios iniciais para uma práxis de resistência a esse processo de debilitação da individualidade pela racionalização técnica. A crise da noção moderna de formação bildung aponta para o esgotamento de sentido da formação cultural e da opinião pública, pondo em crise as noções de educação vinculadas ao ser humano.

No ver dos teóricos da Escola de Frankfurt (especialmente Adorno, Horkheimer e Marcuse) a crise moderna, ou seja, da razão e por que não dizer da formação docente, está associado à ampliação dos controles científicos,

¹³ Hallbildung é traduzido por semiformação para tentar respeitar o sentido global que Adorno procuraria imprimir ao termo. Registra, ao mesmo tempo, a limitação da finalização do processo (incompletude) e a plena validade do processo formador como tal, ainda que travado (Maar, 1994, p. 186). A semiformação apresenta-se como a redentora do embrutecimento da subjetividade do indivíduo, que converteu a formação (Bildung) em ideologia, em decorrência do crescente processo de hegemonia da indústria cultural, porém, ao invés da redenção, ela acaba reforçando o processo de embrutecimento do sujeito.

principalmente ao uso de métodos e a supressão da ética na racionalidade positivista, que impediu a criticidade e o questionamento sobre a estrutura normativa e tecnocrática da sociedade. A informação e o conhecimento foram reduzidos ao domínio exclusivo da ciência e a pedagogia submetida a uma metodologia quantificadora, conectada ao contíguo, ao mundo dos fatos, que anula as noções de intencionalidade e de história.

Nesse contexto, insere-se o capitalismo tardio que caracterizou a formação (*bildung*), como um processo de massificação da cultura e que foi promovido pela própria indústria cultural, removendo, para tanto, seu caráter crítico, questionador e provocador de mudança. Adorno (1982) propõe uma concepção de sociedade, a partir da relação entre poder e cultura, que adquire um valor de esclarecimento e de questionamento da base material da sociedade. Essa dialeticidade de concepções dos processos sociais, culturais e educacionais configura o universo formativo, ou seja, o processo de formação (*bildung*) da vida real da pessoa no sentido de fazer uso da razão e de forma pública, transformando a realidade, partindo da própria criação histórica.

2.4 Educar: relação de sujeitos

A etimologia da palavra *educação* provém de dois vocábulos latinos, *ducare*, por sua vez ligado a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar), e significa literalmente 'conduzir para fora', isto é, preparar a pessoa para o mundo. A palavra *ducere* significa conduzir, alimentar ou cultivar. *Educo, as, atum, are* que significa “nutrir”, “alimentar”, remetendo para o sentido de “fazer crescer”, “desenvolver”, “tornar grande”. Enquanto que o vocábulo *educaceo, ere* significa “tirar de”, “levar para fora,” o que “sai de um estado para o outro”, “condução a partir do exterior”, sugerindo mudanças, por exemplo, sair da infância e inserir-se no mundo do adulto (ARDOINO, 1998).

Freire, compreendeu muito bem esse processo dialético entre o ato de pesquisar/educar e apreender/formar-se:

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo, educo e me educo.

Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2000, p. 32).

Contudo, *educar* não vem de *ducere*, mas de *ex-ducere*! O significado da palavra tem outra conotação é diferente, ao menos em parte. Nascido da reunião dos vocábulos latinos *ex* (para fora) e *ducere*, *educar* significa *desenvolver*, *fazer de-sabrochar*, *direcionar para fora*, referindo-se às potencialidades e estruturas inatas do ser humano.

Para D'Ambrosio (1998), o conceito educação pode se encontrar nas raízes romanas, isto é, *educatio*, "a continuidade do modelo social e comunitário" e, é igualmente *educere*, "fazer sair, tirar para fora" na prática social e *ducere*, "guiar, conduzir, levar". Como foi mencionado anteriormente, no entanto, a abordagem generalizada em nossa sociedade é lamentavelmente mais *ducere*, "uma reprodução do velho", do que *educere*, uma aposta no novo, genuíno, diferenciado, a partir do educando.

Educar requer necessariamente ver o outro como o agente que interage no seu entorno e na qualidade da relação que se estabelece com o outro. Partindo da hipótese que a relação pedagógica está implícita na relação humana, a educação desenvolve-se muito mais por aquilo que se é do que por aquilo que se fala ou se expressa sobre tal relação. O que remete para a idéia de que o conhecimento se dá sobre a própria pessoa, o educador, é apenas o mediador de uma profunda relação entre educando e aprendizagem na práxis cotidiana.

Segundo Benincá e Caimi (2004), a práxis na formação do educador perpassa o discurso que nasce da prática, "observada e refletida". Pode-se transformar o sujeito dessa pesquisa e, por conseguinte, a própria prática pedagógica. A pessoa que se transforma requer um processo de investigação cujo objeto de observação seja a relação entre os sujeitos.

Entretanto, a lacuna de elementos teóricos na formação do educador e conseqüentemente na educação como um todo, ainda que apresentando práticas militantes e de formação em áreas técnicas representa um grande risco, ao mesmo tempo em que essa diversidade ou multidisciplinaridade concebe a riqueza das ações.

De fato, se não houver a socialização e a troca de experiências pode-se cair numa representação reducionista ou em generalizações as quais possibilitam

que “qualquer ação” ou uma ação realizada de qualquer jeito é educação, como também se corre o risco de, por um lado permitir que todo o processo simbólico subjetivo e coletivo seja permeado de processos educativos, o que pode ir empobrecendo paulatinamente o mesmo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, em seus temas transversais salienta que a meta para se qualificar o educador é aprimorar o seu conhecimento:

Como esse campo temático é relativamente novo na cultura escolar, o professor pode priorizar sua própria formação/informação à medida que as necessidades se configurem. Ter como meta aprofundar seu conhecimento com relação à temática ambiental será necessário ao professor (BRASIL, 1997, p.76).

A partir dessa perspectiva de formação contínua do educador, entende-se que essa possa ocorrer por meio de um processo informal e espontâneo, que, segundo Benincá (2002), pode referir ao conhecimento do “senso comum” e cuja expressão mais significativa manifesta-se na “consciência prática”, e que geralmente é vista como superficial e apresentada de forma fragmentada.

Portanto, vale ressaltar que a educação iniciou e vem sofrendo metamorfose desde os primórdios da história, porém, no ato de *educere* ainda deixa muito a desejar. As transformações se deram com o surgimento da linguagem e das técnicas que proporcionou, por exemplo, as invenções de instrumentos, como as lanças com pontas de pedras, e a arte rupestre, causando assim o início do aprimoramento intelectual da pessoa humana.

2.5 Práxis: o desafio da ação

Compreende-se por práxis o processo pelo qual uma teoria se transforma em parte da experiência vivida. Na filosofia marxista, trata-se de um conjunto de atividades que visam à transformação da organização social. “A expressão práxis refere-se em geral, a ação, a atividade, e, o sentido que Marx lhe atribui é uma atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforme) seu mundo humano e histórico e a si mesmo” (BOTTOMOR, 1993, p. 292).

A palavra práxis vem do vocábulo grego significa "ação", "transcrevendo o termo empregado pelos gregos *prazij*, na antiguidade para designar a ação propriamente dita". Segundo Vázquez, "práxis" designa a atividade humana que produz objetos, embora essa atividade seja concebida em seu caráter estreitamente utilitário inferindo um significado "prático" da linguagem comum (Cf. VAZQUEZ, 1977, p. 3-5).

Vale ressaltar aqui, o que o grupo de pesquisa "A relação teoria e prática no cotidiano dos professores", entende por prática antes de adentrar no termo práxis (BENINCÁ, 1997a):

O termo prática é aqui utilizado no sentido amplo, referindo-se a qualquer atividade humana; envolve tanto as atividades de rotina, realizadas de forma autômata, como as ações mais complexas que requerem atenção e reflexão; são as atividades realizadas de forma isolada, ou seja, trata-se de toda e qualquer ação não ordenada em forma de processo. O processo é entendido como o caminho da práxis, ao passo que as práticas isoladas são entendidas como atividades que se esgotam em si mesmas, embora sempre intencionadas (BENINCÁ, 1997a, p.162).

Nas considerações de Hurtado (1992, p.45) Práxis é entendida enquanto "a concepção que integra em uma unidade dinâmica e dialética a prática social e sua pertinente análise e compreensão teórica, a relação entre a teoria e prática".

Vázquez (1977, p. 4-5), afirma que nem todas as ações são consideradas práxis, quando são analisadas pelo viés utilitário, por exemplo, são unicamente um ato de fazer coisas sem a abrangência do seu significado. Nesse sentido, "a ação do artesão que produz algo que chega a existir fora do agente de seus atos não é práxis. A esse tipo de ação que cria um objeto exterior ao sujeito e a seus atos se chama em grego *poihsij*, *poiésis*". Significa a produção, fabricação de algo, ou seja, é uma atividade poética e não "uma ação que tem seu fim em si mesmo e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade".

Apoiando-se na compreensão marxista, Vázquez (1977), faz uma distinção entre práxis e atividade:

Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis. Quando Marx assinala que o idealismo, ao contrário do materialismo, admite o lado ativo da relação sujeito-objeto, e quando acentua, por outro lado, seu defeito – não ver essa atividade como prática - ele nos adverte contra qualquer tentativa de estabelecer um sinal de igualdade entre atividade e práxis (VÁZQUEZ, 1977, p. 185).

Vale recordar que a palavra práxis foi utilizada na filosofia grega por Platão, mas sua história começa com Aristóteles, o qual procurou dar um significado mais preciso para a compreensão da *práxis*, segundo o dicionário do Pensamento Marxista, (1993) “o termo só deveria ser aplicado aos seres humanos. E embora o use [...] para designar todas as atividades humanas, sugere que a práxis deve ser considerada apenas como uma das três atividades básicas do homem (as outras duas são a *theoria* e a *poiesis*)”. O conceito de “práxis”, que envolve o âmbito individual e social, está no centro de toda a filosofia inaugurada por Karl Marx e pelo seu modo de abordar os problemas da produção e da ciência, nos chamados Manuscritos econômico-filosóficos de 1844.

Alguns filósofos marxistas da Iugoslávia, entre os anos de 1950 -1960, no intuito de combater a concepção errônea de Marx divulgada pelos stalinistas e ao mesmo tempo buscando reavivar o pensamento marxista original, passaram a considerar o conceito de práxis como elemento central de seus pensamentos. Esse mesmo grupo concebia a práxis, não só como uma interpretação particular do mundo, mas principalmente como guia de sua transformação. Conforme se pode verificar nas considerações abaixo de Bottomor (1993):

Marx considerava o homem como um ser de práxis, mas não no sentido da atividade econômica ou política (nem mesmo da atividade revolucionária no sentido político comum) e ainda menos da política oficial de um governo “socialista” (ou qualquer outro). Em lugar disso, a práxis é considerada como a forma especificamente humana do ser do homem, como atividade livre e criadora e auto-criadora. Alguns deles sugeriram mais especificamente que Marx utilizou-se do conceito de “práxis” no sentido aristotélico de *práxis*, *poiesis* e *theoria* (BOTTOMOR, 1993, p. 294).

A Práxis de Marx, respaldada nas idéias de Aristóteles em *práxis*, *poiesis* e *theoria* refere-se não a qualquer práxis, mas, na “boa” práxis nos três campos (*práxis*, *poiesis* e *theoria*), e, em oposição encontra-se à práxis “má” alienada. A distinção entre boa e má, não está no sentido ético, mas ontológico e antropológico, que esses autores preferem chamar de práxis autêntica e práxis alienada¹⁴.

Marx ressaltou a visão da humanidade como dinâmica e criadora, fazendo com que a prática seja o alicerce, o fundamento dos conhecimentos que incidem

¹⁴ Cf. BOTTOMOR, To. Dicionário do Pensamento Marxista, 1993. O primeiro número da revista *Práxis*, por eles fundadas em 1964, foi dedicado ao estudo do conceito.

na produção, e, portanto, na transformação da sociedade, da história e da natureza da humanidade. Sua organização da classe trabalhadora, da atividade prática e das “manualidades” fizeram com que o mesmo demarcasse seu movimento com algo radical.

As propostas sobre a práxis envolvem e sustentam o pensamento de uma corrente que vão desde Hegel, Feuerbach, Smith e Ricardo, até os argumentos de autores como: Bujarin, Lukács, Korsch, Fogarasi, Gramsci, Althusser, Adam Schaff, Karel Kosík e Lefebvre. Bem como chegam ao Grupo iugoslavo da “Práxis”, encabeçado por Petrovic. Sánchez Vázquez, por sua vez se filia a Gramsci, Schaff (não em sua tese sobre o trabalho que é apresentada como algo meramente utilitário), Kosík, entre outros. Mas, em virtude do tempo nesta investigação serão ressaltadas somente algumas idéias, dos autores acima mencionados.

Segundo Sánchez Vázquez, pode-se “falar de níveis diferentes da práxis, de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada evidenciado no produto de sua atividade prática”. Distingue-se por um lado a “práxis criadora” (reflexiva) e por outro, a “reiterativa” ou imitativa (espontânea). Distinções de nível que não eliminam os vínculos mútuos entre uma e outra práxis, eles acontecem no contexto de uma práxis. Nesse sentido, “o espontâneo não está isento de elementos de criação e o reflexivo pode estar a serviço de uma práxis reiterativa, visto que o sujeito e o objeto se apresentam em unidade indissolúvel na relação prática” (Cf. VÁZQUEZ, 1977, p.245-259).

Por conseguinte tanto a práxis “imitativa” ou “reiterativa” tem por base uma práxis criadora já existente. Vázquez chama de práxis de “segunda mão”, aquela que não produz mudança qualitativa na realidade presente, não transforma e não faz emergir uma nova realidade humana e nisso está a sua limitação e sua inferioridade em relação à práxis criadora. Mas, esse lado negativo, porém, não exclui um lado positivo que é o de ampliar o já criado, a práxis reiterativa da pessoa. Em virtude da historicidade fundamental do ser humano, o aspecto criador de sua práxis é o determinante (Cf. VÁZQUEZ, 1977, p.259)

Retomando a concepção de Marx, segundo as considerações de Vázquez (1977), a práxis está na atitude humana de transformação da natureza e da sociedade. A práxis é mais do que prática, ou sua unidade com a teoria, mas especificamente ela é um objeto do conhecimento:

A prática é fundamental e limite do conhecimento e do objeto humanizado que, como produto da ação, é objeto do conhecimento. Fora desse fundamento ou além desse limite está a natureza exterior que ainda não é objeto da atividade prática e que, enquanto permanecer em sua existência imediata, será uma coisa em si, exterior ao homem, destinada a transformar-se em objeto da práxis humana e, portanto, em objeto do conhecimento (Vazquez, 1977:154). (...) A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria como guia da ação, molda a atividade do homem, particular a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente (VÁZQUEZ, 1977, p. 154).

O conhecimento aqui não é entendido enquanto sinônimo de imparcialidade, mas sim de teorias fundamentadas em razões, comprováveis que incluem, mas não se reduzem a uma mera consciência classista; o exemplo paradigmático em relação é a explicação marxiana da mais valia.

Em relação ao conhecimento humano, enquanto fruto da ação transformadora do ser humano - de sua práxis no mundo se desenvolve numa diligência contraditória entre as possibilidades infinitas do conhecer e as condições concretas, objetivas, onde ele se realiza, ou seja, exatamente na prática. Para Arruda (1986) o conhecimento:

[...] é algo sempre em construção, jamais definitivo; seu ponto de partida é o viver, o experimentar, seu processo é o refletir sobre o vivido em todas as suas dimensões e articulações. O próprio conhecimento universal acumulado ao longo da história resulta da reflexão crítica e criativa sobre a natureza, a existência e a prática social humana. Há uma unidade dialética entre o experimentar e o conceptualizar, o agir e o conhecer (ARRUDA, 1986, p.14).

Por sua vez, autores marxistas que conceberam a práxis “como atividade criativa livre avançaram até o ponto de defini-la como revolução” E o objetivo da revolução é eliminar a alienação restaurando as pessoas em seu estado primordial e conseqüentemente criando uma sociedade humanizada.

Quanto à “filosofia da práxis” precisa ser elaborada partindo de uma equivalência entre filosofia e política, e deverá ser construída como ciência da história, posto que filosofia e história são indissociáveis. Diz Gramsci (1991) que “a filosofia da práxis supera as precedentes, por isso é original, especialmente

porque abre uma via completamente nova, ou seja, renova totalmente o modo de conceber a filosofia mesma”.

A práxis é concebida nessa perspectiva, como uma “forma de ação política” de fazer ciência na história cotidiana. Daí, a pessoa humana pode ser considerada como um ser da práxis. A ação objetiva que, supera e concretiza a crítica social meramente teórica, permite à pessoa construir a si mesmo e o seu em torno, de forma democrática, participativa e cidadã, nos diversos âmbitos, cultural, político e econômico.

A política pode ser analisada a partir das práticas da governabilidade, e interesse de poderes que se refletem no sistema educacional enquanto “um jogo” de cartas marcadas, uma vez que não interessa a “alguns”¹⁵ a ascensão das classes populares aos níveis de poder decisório. Paulo Freire denuncia essa prática, dizendo que “geralmente, as elites acusam o povo de fraqueza ou incapacidade e por isso suas soluções não dão resultado” (FREIRE, 1979, p. 36).

Gramsci (1991), teve absoluta clareza do sentido histórico de seu pensamento e fazia questão de distingui-lo de outros pensamentos que invadiram o debate político-educacional de sua época, ressaltando o seu caráter formativo revolucionário.

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a fim de governar (GRAMSCI, 1991, p. 137).

Entre os séculos XVIII e XIX a modernidade já preanunciava entre seus objetivos o esclarecimento e a emancipação das pessoas. Momento histórico marcado pela valorização da racionalidade e da autonomia das pessoas em contraposição à fé e à submissão a superiores hierárquicos, características marcante do período medieval.

A filosofia da práxis surge nesse contexto de dúvidas, questionamentos em que a pessoa humana é elevada desde a virada antropológica do "*Penso, logo*

¹⁵ A expressão “alguns” na perspectiva marxista pode-se chamar de “burguesia”, “classe dominante”.

Sou". Sendo essa última a dimensão da subjetividade que se torna o fundamento para a afirmação da verdade. Na vertente moderna em que se construirá o conceito de práxis, a posição da subjetividade passará a preceder a posição do objeto, enquanto objeto de conhecimento. Afirmava-se um papel ativo da subjetividade na produção do conhecimento.

Portanto, a práxis, como atividade propriamente humana, se distingue radicalmente de qualquer outra atividade situada num nível meramente natural, porque implica na operacionalização da consciência, através da qual o sujeito se depara com tempos diferentes: como resultado ideal e com o tempo real.

2.6 Cotidiano: os múltiplos aspectos

É no cotidiano que os múltiplos aspectos da vida do ser humano se revelam. O cotidiano é aqui entendido como espaço de conhecimento vivido e dá inteligibilidade do seu devir. São nestas situações cotidianas que se podem compreender os meandros da práxis pedagógica, e, de forma mais específica, a questão da formação continuada do educador.

Cotidiano e "senso comum" são palavras intrínsecas enquanto forma de reprodução e enquanto lugar do conhecimento. O senso comum na vida cotidiana e na história dos sujeitos tem uma fisionomia própria. O educador em sua práxis cotidiana deixa reflexo por meio da sua ação pedagógica refletindo diretamente na vida do educando.

Os processos educativos podem ser práticas de desautorização do educando, ao se fixar estados de agente, de *sujeitos-agidos*. Como também pode exercer a função de desenvolver a capacidade de autorizar, tornar o sujeito um co-autor de si mesmo; ou, de resgatar uma educação da vida da pessoa do educando, a qual pode ser denominada de *educação para a formação de autores-cidadãos*, no sentido de que exerce sua cidadania no seu cotidiano.

O cotidiano está presente na vivência do dia-a-dia, e também pode indicar o tempo no qual se dá a vivência das pessoas; além de indicar a relação espaço-temporal na qual se dá essa vivência. E o cotidiano escola?

Segundo Mühl e Esquinsani (2004) “A cotidianidade escolar é outro referencial importante das investigações realizadas pelos pesquisadores do projeto” (p. 9). Continuam afirmando que: “a convicção dos pesquisadores do projeto é de que o cotidiano revela a verdadeira concepção pedagógica do professor e retrata a filosofia de educação que a escola pratica” (p. 10).

Ainda Mühl e Esquinsani:

a compreensão e a análise dos dados que o cotidiano escolar apresenta são uma referência importante para o desenvolvimento de uma educação dialógica, libertadora, pois se não atingir o contexto cotidiano do aluno, nenhuma educação será produtiva. É no cotidiano que se revelam as mazelas e as potencialidades de um projeto educacional (MÜHL e ESQUINSANI 2004, p. 10).

No texto precedente os autores expressam que a resignificação da prática pedagógica acontece no cotidiano escolar. E só será possível uma educação *dialógica* se o contexto cotidiano for atingido. Para tal, faz-se necessário analisar o cotidiano nas suas múltiplas facetas interferindo na esfera do senso comum pedagógico que intenciona tais práticas cotidianas.

2.7 Senso Comum: a interferência na Educação

O caráter pedagógico assumido pelo viés do *senso comum* pressupõe que a fonte de produção de conhecimentos pode ser sentida pela experiência adquirida através da própria vida. O senso comum difere-se em alguns aspectos com a ciência. Ela (ciência) busca a verdade por meio de pesquisas e comprovações, enquanto o senso comum é utilizado antes mesmo que se saiba se o método empregado traz o que se espera.

Para Benincá (2004a) o conhecimento construído a partir do senso comum é diferente do conhecimento da ciência e da filosofia e pode ser entendido: “ao contrário, por ser prático, útil, assistemático e ametódico não tem condições e estrutura para sua autocrítica” (34)

A terminologia *senso comum* é trabalhada por Benincá:

O termo *senso comum* é muito freqüente em textos pedagógicos. Normalmente, quando alguém se defronta com questões pedagógicas formuladas de maneira genéricas e pouca compreensível, qualifica-as

como pertencentes ao núcleo de conhecimentos do senso comum.
(BENINCÁ, 2002, p. 31)

Benincá (2002) continua afirmando que a superação do senso comum consiste no seguinte:

- o senso comum seja um núcleo de conhecimento que pode ser ultrapassado, no sentido de torná-lo descartável
- o sentido comum exercer uma função orientativa na vida cotidiana;
- haveria outro núcleo de conhecimento capaz de orientar a prática social do ser humano, ou haveria outras formas de ser do próprio senso comum.

Senso comum entendido como a primeira suposta compreensão do mundo resultante da herança cultural de um grupo social e das experiências atuais que continuam sendo efetuadas. O senso comum descreve as crenças e proposições que aparecem como normal, sem depender de uma investigação detalhada para alcançar verdades mais profundas como as científicas.

No cotidiano necessita-se de um conjunto muito vasto de conhecimentos, relacionados com a forma como a realidade em que se vive. Funciona, desde o relacionar-se com as pessoas, na própria casa, no trabalho, no lazer, enfim nas diversas circunstâncias. Estes conhecimentos, no seu conjunto, formam um tipo de saber a que se chama senso comum.

Esse saber que nasce da experiência cotidiana, da vida que as pessoas levam em sociedade. É, assim, um saber acerca dos elementos da realidade em que se vive; um saber sobre os hábitos, os costumes, as práticas, as tradições, as regras de conduta.'

Nas considerações de Benincá (2004a) o senso comum ultrapassa a esfera do conhecimento:

[...] o senso comum é muito mais do que apenas conhecimento adquiridos pelos sentidos, caracterizados por conhecimento empírico; é uma concepção do mundo e um modo de comportar-se e agir. O ser "ignorando" não advém do fato de não possuímos conhecimentos, mas de sermos irrefletidos e de não seguirmos a *physis* e o *logos* (BENINCÁ, 2004a p. 39).

Gramsci é citado por Benincá trazendo outra compreensão de senso comum: "o senso comum possui outra forma de expressão. A introdução do conceito "concepção do mundo" por Gramsci permite observá-lo por outro ângulo: a concepção ingênua do mundo." (Benincá2004a p.41).

Benincá continua descrevendo que Gramsci atinge o “núcleo do bom senso das concepções”. Acredita-se que para superar a consciência ingênua faz-se necessário ir além do nível *senso comum*, mas sim através da reflexão, criticidade da experiência tornar o mundo mais coerente e mais consciente de sua história.

O saber que se alimenta só do senso comum é um “saber que se apresenta como total e concluído, não sente necessidade de ser refeito e reelaborado, está pronto” (BENINCÁ2004 a p. 47). Nesse sentido o educador que se utiliza dessa atitude tende a ser autoritário e dogmático, uma vez que os saberes do senso comum são concebidos como já prontos, completos, imbatíveis impedindo de fazer o diálogo acontecer.

2.8 Diálogo: no dia-a-dia do Educador

O diálogo é uma relação de interação e comunicação estabelecida entre duas ou mais pessoas, no mesmo patamar. E muito mais do que uma simples conversa quer ir, além disso, é na relação do “vai-e-vem” da palavra, ele acontece ao contrário do “monólogo”. Requer um espaço de escuta e participação (*pars+in+actio*) Assim, o diálogo garante a análise e a problematização já que ambos os sujeitos fazem parte da mesma ação podem perguntar e interrogar-se em determinadas temáticas e circunstâncias.

O sentido etimológico da palavra “diálogo” encontra-se no grego, (*diá + logos*). Benincá e Araújo definem:

diá + logos; diá = através de, logos = razão, atitude, tratado, sentido, espírito, palavra e luz. Poderíamos traduzir o termo “diálogo” como “através da palavra fazer o caminho”. A palavra é “pronunciada”, e proferida em favor de alguém; é o sentido gerado no interior do ser humano e comunicado (BENINCÁ e ARAÚJO, 2004 p.15).

Quando a palavra é comunicada, “pró-anunciada”, no mesmo nível, sem a pretensão de um sobressair sobre o outro, ou seja, sem hierarquia na comunicação o diálogo se efetiva. Pois ele “é o sentido gerado no interior do ser humano” e aspira estar no mesmo patamar.

De acordo com a história, o diálogo foi concebido por alguns filósofos, entre eles, Sócrates como técnica de pergunta e resposta, à procura da verdade. Diálogo como princípio que implica na tolerância, no sentido de aceitação da existência de outros pensamentos; nas diferentes concepções, e isso só será possível entender no âmbito das razões.

Freire, (1996) chama a atenção para as diversas facetas do diálogo como uma relação vertical entre A e B, de A para B ou de A sobre B, mas destaca a “relação horizontal de A com B” que se sustenta do amor, da humildade, da esperança, da fé. assim ele se expressa:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE,1996, p. 115)

Nas palavras de Freire clarifica-se que Diálogo e formação caminham juntos, não é no silêncio que as pessoas se constituem, mas sim através do “vai e vem” das palavras, numa ação reflexiva comunicada que brota do interior, que se fundamenta e se nutre do “amor”, da “esperança” e da “fé”, ou seja, na relação com o outro.

Sem o amor, o diálogo não é possível. A amorosidade transforma as palavras em diálogo, no entanto, o amor e o diálogo andam na mesma direção e carregam consigo a humildade, o respeito, a expectativa, a utopia, o desejo de transformação, mudança. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1992, p. 43).

Freire alerta que a afetividade, a amorosidade, a dialogicidade perpassam toda a práxis pedagógica, uma vez que sua razão de ser são seres humanos em processo de humanização.

Nesse sentido, recorda-se uma experiência de diálogo de Paulo Freire (1997) com os camponeses Chilenos. Enquanto ele dialogava com essas pessoas, houve um momento em que o silêncio tomou conta, em seguida foi quebrado, um deles disse: “Desculpe, senhor, que estivéssemos falando. O

senhor é que podia falar porque é o senhor que sabe. Nós não”. Freire continuou em resposta à intervenção do camponês: “Muito bem, aceito que eu sei e que vocês não sabem. De qualquer forma, gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade”. Freire dividiu o quadro de giz em duas partes para registrar os possíveis *gols* feitos por ele e pelos camponeses. E Freire explicou as regras do jogo, “O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês”.

A primeira pergunta de Freire aos camponeses foi (cf. FREIRE,1997):

— Que significa a maiêutica socrática?
Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol.
— Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim — disse.
Houve uns cochichos e um deles lançou a questão:
— Que é curva de nível?
Não soube responder. Registrei um a um.
— Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx?
Dois a um.
— Para que serve a calagem do solo?
Dois a dois.
— Que é um verbo intransitivo?
Três a dois.
— Que relação há entre curva de nível e erosão?
Três a três.
— Que significa epistemologia?
Quatro a três.
— O que é adubação verde?
Quatro a quatro.
Assim, sucessivamente, até chegarmos a dez a dez.
Ao me despedir deles lhes fiz uma sugestão: "Pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certo momento ficaram silenciosos e disseram que só eu poderia falar porque só eu sabia e vocês não. Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia Pensem sobre isto" (FREIRE,1997 p. 46-50).

Foi colocado na íntegra o diálogo de Freire com os camponeses, pois, suas palavras de “humildade e respeito” fazem lembrar que o diálogo se efetiva quando as pessoas reconhecem os diferentes saberes. Não existe um modelo único de saber. Quem é o “doutor” numa relação de diálogo? Ambas as pessoas, o diferencial está no sentido gerado no interior de cada pessoa que quer comunica-se.

No diálogo não há comparações, vencedores, disputas intelectual, mas sim, interação de pessoas ação e reflexão, palavras em transformação, práxis. Sem essa dimensão do “sentido” da ação perde-se a reflexão e, a palavra

transformar-se em “palavrório” e verbosidade inútil, comprometendo o seu verdadeiro sentido. E a ação desconectada da reflexão transforma-se em ativismo, que também nega o diálogo, daí, a necessidade de ambos caminharem juntos.

2.9 Participação¹⁶: fundamento pedagógico da ação

O termo “participação” etimologicamente se origina do latim significa “ter parte” “fazer parte” ou “tornar parte” numa ação. Benincá (1995) dá a noção apropriada do significa participação ou “ser parte”, afirma:

De acordo com a etimologia da palavra, participação origina-se do latim "participatio" (pars + in + actio) que significa ter parte na ação. Para ter parte na ação é necessário ter acesso ao agir e às decisões que orientam o agir. "(...) E só será sujeito da ação quem puder decidir sobre ela". (BENINCÁ, 1995, p. 19).

A participação emerge pela força dos movimentos de mobilização social e pelo o desejo de democracia por parte da sociedade. Segundo Weyh (2008), essa força dos movimentos pode-se constatar na própria história, por exemplo: “na America Latina, marcada pela ditadura militares, o clamor pela participação se intensificou a partir de 1970. (p. 307). E é exatamente, “nesse contexto que emergem publicações [...] focando aspectos teóricos e práticos dos processos participativos, seja no campo da política, da pesquisa, seja no campo da educação, da cultura.” (p. 307).

A participação na concepção freiriana é abrir-se para o *diálogo* e nessa abertura criam-se novas formas de relação e de democracia na escola ou em outras circunstâncias. Isso é condição indispensável para a construção do processo participativo de mudanças. Assim, a capacidade de escuta, reconhecer as diferenças e se comprometer com a ação coletiva de transformação são condições para fazer a escola democrática, que significa segundo Freire, (2001b p. 131) “a luta por mudar, como me agrada dizer, a ‘cara’ da escola”.

Ainda Freire, citado por Weyh (2008):

...a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populares devessem e pudessem dar à administração pública.

¹⁶ Conferir também o item metodologia participativa.

[..] implica, por parte das classes populares, um 'estar presente na história e não simplesmente nela estar representadas'. [...] participação popular para nós não é um *slogam*, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade (p.75).(apud WEYH, 2008, p.308. grifo do autor).

Dessa forma, compreender a categoria participação exige posicionamento diante dela, que em se tratando de democracia significa proclamar a descentralização em oposição à centralização do poder como forma de participação no processo de decisão.

Para Boaventura Santos, também a participação é entendida no âmbito democrático no que diz respeito à sobrevivência e consiste nas seguintes condições:

São três as principais condições: ser garantida a sobrevivência: quem não tem com que alimentar-se e à sua família tem prioridades mais altas que votar; não estar ameaçado: quem vive ameaçado pela violência no espaço público, na empresa ou em casa, não é livre, qualquer que seja o regime político em que vive; estar informado: quem não dispõe da informação necessária a uma participação esclarecida, equivoca-se quer quando participa, quer quando não participa. Pode dizer-se com segurança que a promoção da democracia não ocorreu de par com a promoção das condições de participação democrática. Se esta tendência continuar, o futuro da democracia, tal como a conhecemos, é problemático¹⁷..

Portanto, a participação não significa, apenas, estar inserido no mesmo espaço físico, para ela acontecer, faz-se necessário um assumir a proposta no seu todo. Segundo Benincá “participar é ter parte na ação. É sentir-se parte da ação. Sentir a ação como sua. Sentir-se responsável pela ação”. Destaca ainda que “tomar parte de uma ação implica em aceitar que outras partes também tenham presença na ação” (BENINCÁ, 1994a, p. 36).

¹⁷ SANTOS, Boaventura S. *O futuro da democracia*. Publicado na *Visão* em 31 de Agosto de 2006. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/opiniao/bss/164.php> acessado em 25 /10/08.

3. METODOLOGIAS QUE INFLUENCIARAM A MPP

3.1 O método Ver-Julgar-Agir



Fonte: extraído do Caderno de Formação, Metodologia Pastoral, Passo Fundo, n.2, 1994, p.14

Para entender os aspectos que influenciariam a Metodologia da Práxis Pedagógica faz-se necessário retroceder no tempo situando alguns fatos de pertinência mundial e local:

a) Nos anos cinqüenta surge o método ver-julgar-agir¹⁸ da Ação Católica de origem Belgo-francesa na Europa, que também recebeu a influência do método do materialismo histórico¹⁹, que na época se constituía na práxis social por excelência.

18 VER a realidade sócio-econômica-política-cultural, JULGAR a mesma realidade a partir da Palavra de Deus e da Igreja e AGIR de acordo com a ação de Deus para transformar a história. As raízes desta abordagem se fundamentam na crítica moderna e no uso de uma visão moderna antropocêntrica e no valor das realidades terrestres (Cf. Perani, La revisione di vita. Strumento di evangelizzazione alla luce del Vaticano II, Torino 1968; A. Brighenti, «Raíces de la epistemología y del método de la teología latinoamericana», Medellín 20 (1994) 207-254). Conferir também o item ver-julgar-agir.

19 Na teoria marxista, o materialismo histórico pretende a explicação da história das sociedades humanas, em todas as épocas, através dos fatos materiais, essencialmente econômicos e técnicos, diz Marx: "Meu método não é fundamentalmente diverso do método de Hegel, mas é, em tudo e por tudo, o seu reverso. Para Hegel o processo do pensamento que ele converte inclusive em sujeito com vida própria, sob o nome de idéias, é o demiurgo (criador) do real e este, a simples forma extrema em que toma corpo. Para mim, o ideal, ao contrario, não é mais do que o material, trazido e transposto para a cabeça do homem" (Karl Marx, palavras finais da 2ª edição do t. I "Capital").

b) A práxis da Ação Católica consistia na formação de lideranças jovens (militantes). Os eventos conciliares possibilitaram essas discussões e reflexões na Igreja da América Latina. Pelo diálogo e pela retomada da centralidade de sua proposta inicial.

c) No período de ditadura militar surge a Ação Católica Especializada no Brasil, na tentativa de organizações as pastorais, bem como, para organizar os movimentos populares e sociais.

e) O método da Teologia da Libertação em suas três dimensões: *Sócio-histórica, hermenêutica e prática*, que acaba por se tornar pressuposto central da epistemologia teológica da libertação.

f) A trajetória do grupo de pesquisa “*a relação teoria e prática no cotidiano dos professores*” e nele a presença de Elli Benincá sua experiência junto à construção do objeto de pesquisa. O surgimento do itepa, sua contribuição originou a construção da epistemologia histórico-evangelizador e com ela a disciplina Metodologia e Prática Pastoral. “a necessidade de articular teoria e prática num processo de ação-reflexão-ação; a valorização da atitude reflexiva no processo de formação continuada; o reconhecimento do ambiente pedagógico como *locus* privilegiado de formação docente” (BENINCÁ, 2002, p. 5). Esses aspectos instigaram a Benincá a fazer pesquisas nessa esfera.

Além dos aspectos acima mencionados, certamente há outros. Vale pontualizar ainda que, entre os anos 50-60 as reflexões sobre a crise da sociedade brasileira obrigou a Igreja a definir suas posições diante da sociedade. Nasce em 1952 a CNBB²⁰ e antes disso ainda, D. Helder Câmara, em 1940, proporcionava um novo enfoque nacional à ação católica, sem esquecer que a constituição de 1946 cria novas perspectivas para a educação nacional. Com o crescente processo de industrialização e urbanização surge também um contingente de operários.

D. Helder reformula a Ação Católica para o Brasil e prioriza o trabalho com a juventude operária, introduzindo na sua práxis uma nova metodologia. A partir do método *ver-julgar-agir*. O que vem a ser este método?

²⁰ Conferência nacional dos Bispos Brasileiros

Nos dias atuais é pertinente o questionamento a respeito do método *ver-julgar-agir*, nomeadamente um ícone dentro da história e prática pastoral/evangelizadora da Igreja Católica Romana, especialmente na América Latina. Tal pertinência decorre de duas diferentes vertentes, em boa parte, antagônicas:

a) Uma primeira vertente, afirmativa, evidencia que este método tem se tornado um elemento de referência dentro do contexto eclesial (e inclusive fora dele). Ele é utilizado por diferentes grupos, dos mais diversos modos: para revisão de vida, na interpretação bíblica e na análise do contexto social.

b) Uma segunda vertente, negativa, vê neste método, bem como na Teologia da Libertação, traços de uma interpretação marxista da realidade e, portanto, opõe-se a ele, por estar 'contaminado' pelo mundo.

A guisa de que este método não se torne uma mera trivialidade, por um lado, e não seja mal compreendido pelo outro, *mister* se faz um resgate histórico do mesmo, de modo a evidenciar com clareza o que ele é, como surge e se desenvolve e qual é o seu conteúdo.

3.1.2 O método Ver-Julgar-Agir

O método *ver-julgar-agir*, antes de tudo é, um método de análise da realidade social na qual as pessoas encontram-se inseridas. Quando se fala isto, quer dizer, que enquanto tal, ele possui um conteúdo específico e um objetivo próprio. Se o conteúdo se perde, permanece apenas um arcabouço vazio, de modo a repetir-se determinados 'ritos', que não conduzem ao objetivo procurado.

Neste sentido, goste-se ou não, ele não constitui um método de avaliação apenas, mas é igualmente um método de análise da realidade social. Portanto, é ledor engano daqueles que acham que o método pode aplicar-se indistintamente a uma revisão de vida, por exemplo, ou mesmo a circunstâncias individualizadas e desconxtetualizadas do seu meio social.

Assim, quando se faz uma análise da realidade social o que se procura não é saber se ela é boa o ruim, mas se busca a compreensão dos elementos

que a determinam e a maneira como ela se transforma ou pode ser transformada. Aqui, talvez se encontre uma das limitações do método, que reside no seu segundo aspecto, no julgar. Embora voltemos a isso, no último item desta análise, pode-se, desde já, afirmar que a realidade social, de per si, não se fundamenta em princípios morais ou éticos, porque ela não vem determinada nem pela moral, nem pela ética. Em outras palavras, emitir juízos morais ou éticos em pouco ou nada contribuem na transformação da realidade social.

3.1.2 O História do método Ver-Julgar-Agir

A respeito do método Ver-Julgar-Agir, resulta difícil, para não dizer impossível, determinar a sua origem. Frequentemente, ele encontra-se associado à León Joseph Cardjin²¹, sacerdote belga, filho de operário, que em 1924 funda a *Ação Católica*²². Essa última terá por objetivo oferecer ao operariado um conjunto de ensinamentos sociais da igreja. Nesse processo, o método Ver-Julgar-Agir foi adaptado à mentalidade concreta do operariado.

Cardjin percebia que as dificuldades econômicas impeliam muitas famílias belgas, daquele período, a colocar seus filhos muito cedo no mercado de trabalho, trocando os estudos e as práticas religiosas pelas fábricas. Diante desse fato surgiu a idéia de organizar um movimento que pudesse reconquistar os jovens trabalhadores. Nas suas palavras Cardjin (apud GUERRE & ZINTY, 1965) afirma:

Os jovens trabalhadores devem ser cristãos em toda parte, na fábrica, na usina, em casa tanto quanto na igreja. Devem compreender que, se não podem ir à comunhão cada dia, podem apesar de tudo ser santos nos trens, a caminho do trabalho, durante o dia na fábrica e na usina, e, às vezes durante a noite, no fundo das minas ou no clarão dos altos fornos (CARDJIN apud GUERRE & ZINTY, 1965 p. 96).

21 Cf. MURARO, F. Valmir. Juventude Operária Católica (JOC). São Paulo: Brasiliense, 1985, p.17, Cardijn nascido na Cidade de Schaerbeek em 13 de dezembro de 1882, perto de Bruxelas. Pertencia a uma família de classe operária e, ainda adolescente, ingressou no seminário da Cidade de Malinas, tendo norteado sua vida pela doutrina católica o quê, aliás, era comum às famílias pobres de sua época. Cresceu num país industrializado na expansão econômica de finais do século XIX. Nesse contexto, os trabalhadores tiveram que pagar um forte preço pela transição para uma sociedade industrial moderna: condições de trabalho perigosas, longas jornadas, baixos salários.

22 É o nome dado ao conjunto de movimentos criados pela Igreja Católica no século XX, visando ampliar sua influência na sociedade, através da inclusão de setores específicos do laicato e do fortalecimento da fé, com base na Doutrina Social da Igreja.

As preocupações da Igreja católica com as questões sociais, no entanto, são anteriores a Cardjin. Vinham sendo discutidos desde 1891, em especial com a encíclica *Rerum Novarum* de Leão XIII²³ - sobre a situação dos trabalhadores. Preocupações essas, que não significavam nenhum mérito para a Igreja católica, mas “parte do ofício”, isto é, uma responsabilidade em resposta à sua missão de fidelidade ao projeto próprio de Jesus Cristo.

O documento da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB n. 85 (2007, p.134ss), historiciza essa temática em discussão deste modo:

Já no final do século XIX, o Papa Leão XIII, na encíclica *Rerum novarum*, convoca a todos a se unirem para realizar uma ordem social justa. Logo depois, na década de 1930, Pio XI havia convocado os fiéis a se organizarem para enfrentar os desafios que a situação mundial colocava [...]. Surgiu em muitas partes do mundo, também no Brasil a Ação Católica Geral. Numa segunda fase, a Ação Católica especializada foi muito incentivada pelos Papas Pio XI e Pio XII. O fundador da Ação Católica especializada. Cardeal Cardjin, percebeu que, com a revolução industrial, a sociedade havia mudado radicalmente.

Na encíclica "Quadragesimo ano" - Sobre a Reconstrução da Ordem Social – de 1931, Pio XI²⁴ valoriza a iniciativa e a consagra; indicando que cada classe ou meio, deve ser evangelizado por membros do próprio meio, que são os que conhecem melhor seus destinatários. Mas além da necessidade de colaboradores de um clero escasso, percebeu-se logo que o trabalho pastoral dos leigos não é uma simples "estratégia", mas uma exigência do ser cristão.

Em outras palavras, a Ação Católica desenvolveu uma metodologia própria para trabalhar com os desafios de uma sociedade em transformação. Surge assim o método Ver-Julgar-Agir enquanto um substancial instrumento de análise da realidade social à práxis cotidiana. A ação Católica e o seu método nascem em consonância com a chamada *Doutrina Social da Igreja*²⁵. Em resposta à situação de sofrimento e exploração vivida pelos jovens operários, surge então

23 Do latim *Rerum Novarum* significa, "Das Coisas Novas" é uma encíclica escrita pelo Papa Leão XIII a 15 de Maio de 1891. Era uma carta aberta a todos os bispos, debatendo com as condições das classes trabalhadoras. Cf. Enciclopédia livre. http://pt.wikipedia.org/wiki/Rerum_Novarum Acessado: 12/11/2008.

24 Quadragesimo anno, significa -"No quadragesimo ano" -, é uma carta encíclica do Papa Pio XI, de 15 de maio de 1931, sobre a restauração e aperfeiçoamento da ordem social em conformidade com a Lei Evangélica no XL aniversário da Encíclica de Leão XIII "[Rerum Novarum](#)".

25 É o conjunto dos ensinamentos contidos no magistério da Igreja Católica constante de numerosas encíclicas e pronunciamentos dos papas inseridos na tradição multissecular e que tem suas origens nos primórdios do Cristianismo. Tem por finalidade fixar princípios, critérios e diretrizes gerais a respeito da organização social e política dos povos e das nações. O documento inaugural daquilo que se convencionou denominar Doutrina Social da Igreja é a encíclica *Rerum Novarum*, do papa Leão XIII, publicada a 15 de maio de 1891. É a primeira vez que um documento do magistério católico dedica-se integralmente à “questão social”. No decorrer do texto, o papa propõe-se abordar a “condição dos operários”

a JOC - Juventude Operária Católica, como movimento mais promissor daquele período.

A Revolução Industrial, na época deu origem a enormes massas de proletários. Na acepção marxiana, essa palavra trata do conjunto de pessoas desprovidas dos meios de produção restando-lhe, como única alternativa para a sua sobrevivência, a venda da sua força de trabalho, do qual os empregadores extraíam a mais-valia.²⁶

Em outras palavras, diante de toda essa situação, a Igreja foi tomando posição, promulgando diferentes encíclicas: sobre a situação dos trabalhadores - *Rerum Novarum* (“Das coisas novas”), Leão XIII 1891; sobre a reconstrução da ordem social - *Quadragesimo Anno*, Pio XI - (“No Quadragesimo Ano”), 1931; sobre o Cristianismo e Progresso Social *Mater et Magistra* (“A Mãe e Mestra”), João XXIII, 1961; sobre o desenvolvimento dos povos - *Populorum Progressio* (“O progresso dos povos”), 1967²⁷ e a carta apostólica *Octagesima Adveniens*, 1971, Paulo VI; *Laborens Exercens*, 1981; *Sollicitudo Rei Socialis*, 1987; e *Centesimus Anus*, 1991, João Paulo II²⁸.

João Paulo II presenteou à humanidade com três publicações. Em 14 de setembro de 1981 a *Laborem Exercens* sobre o homem que exerce o trabalho. Em 30 de dezembro de 1987, a *Sollicitudo Rei Socialis* que ressalta a importância e atualidade da *Populorum Progressio* e reafirma a solicitude social da Igreja. Por último, a *Centesimus annus*, em 2 de maio de 1991, sobre a questão social, no centésimo ano da *Rerum Novarum*. Foram três Encíclicas da Doutrina Social da Igreja e que prepararam as bases para o *Compêndio da Doutrina Social da Igreja* elaborado pelo Pontifício Conselho Justiça e Paz

26 A esse respeito, pode resultar interessante a leitura do Livro I, Capítulo XXIV, de O Capital, intitulado, A assim chamada acumulação primitiva, no qual mostra como se origina a sociedade capitalista ou burguesa.

27 Encíclica publicada por Paulo VI em 26 de março de 1967. Além da *Humanae Vitae*, carta apostólica *Octagesima Adveniens* destaca-se a [Populorum Progressio](#).

28 As cartas: *Laborens exercens*, 1981; *Sollicitudo Rei Socialis*, 1987; e *Centesimus annus*, 1991, publicada por João Paulo II. 1891 “*Rerum Novarum*” (“Das coisas novas”), Leão XIII; -1931 “*Quadragesimo Anno*” (“No quadragesimo ano”), Pio XI; 1961 “*Mater et Magistra*” (“Mãe e Mestra”), João XXIII; 1963 “*Pacem in Terris*” (“Paz na Terra”), João XXIII; -1965 Concílio Vaticano II: a Igreja e o mundo moderno; 1967 “*Populorum Progressio*” (“O progresso dos povos”), Paulo VI.; 1971 “*Octagesima adveniens*” (“Chegando aos oitenta anos”), Paulo VI.; 1971 *Justiça no mundo*, Sínodo dos Bispos.- 1975 “*Evangelii anuntiandi*” (“Do anúncio do Evangelho”), Paulo VI; 1981 “*Laborem exercens*” (“Exercendo o trabalho”), João Paulo II; - 1987 “*Sollicitudo Rei Socialis*” (“A solicitude da questão social”), João Paulo II; 1991 “*Centesimus Annus*” (“O centésimo ano”), João Paulo II; - 2006 “*Deus caritas est*” (“Deus é amor”), Bento XVI (complementando). Cf.: <http://www.vilakostkaitai.org.br/Cem%20Anos.htm>

No entanto, a *Doutrina Social da Igreja* somente foi apresentada de modo sistematizado e orgânico em 2004, no Compêndio da Doutrina Social da Igreja, do Pontifício Conselho de Justiça e Paz.

Segundo Muraro (1985 p. 7-11), anterior aos anos 30, a Igreja católica, principalmente no Brasil não sentia necessidade de um movimento que se ocupasse especificamente com a classe dos trabalhadores. Com o processo de urbanização e industrialização essa se tornou uma necessidade operante. Como foi ressaltado na Bélgica, porém, tal idéia já vinha sendo discutida anteriormente e, na década de 1920 assumiu dimensões internacionais.

A partir da década de 50 (até a conferência de Santo Domingo), os bispos do Brasil utilizaram este método para sistematizar a ação pastoral e para estruturar os documentos episcopais, tanto em nível local, regional, como nacional. D. Helder Câmara, quando Secretário da CNBB (1952), trabalhou com o então Núncio Lombardi, nomeando bispos, muitos dos assessores da Ação Católica especializados no método Ver-Julgar-Agir.

O documento, "*História da ACO: Fidelidade e Compromisso na Classe Operária*" (1987 p. 17), afirma que:

No Brasil, em 1986, após quase 25 anos de existência, a Ação Católica Operária aglutina mais de mil militantes fortemente engajados nas estruturas sociais urbanas. A sua atuação dinamiza sindicatos, partidos políticos, associações populares, como as ações espontâneas ou organizações de lutas.

No tocante a ação específica da Igreja, como fora observado, a Ação Católica procurou (e ainda procura) ser uma resposta específica aos desafios que a questão social coloca. Com o decorrer do tempo, a Ação Católica foi ganhando formas específicas, com pequenos grupos e organizações, de forma singular, com a juventude nos chamadas JAC, JEC, JIC, JOC e JUC.²⁹

Vale ressaltar que na história deste método quando foi implantado pela Ação Católica, como instrumento essencial de sua pedagogia denominava-se *Ver- Julgar- Agir*, mas depois de um tempo percebeu-se que era o momento de atualizar e adaptar este a realidade, então se acrescentou as palavras *Avaliar e*

29 A respeito da Ação Católica especializada (JAC=Juventude Agrária Católica; JEC= Juventude Estudantil Católica; JIC=Juventude Independente Católica; JOC=Juventude Operária Católica; JUC= Juventude Universitária Católica), pode ser oportuna a leitura do documento número 85 da CNBB. São Paulo: Paulinas, 2007.

Celebrar. Desse modo, hoje os grupos que o utilizam chamam de método *Ver-Julgar-Agir-Avaliar e Celebrar*.

3.1.3 O método Ver-Julgar-Agir em si mesmo: o seu conteúdo

Uma vez feitas algumas considerações preliminares, sobre este método, importa explicitar o conteúdo específico do mesmo, indicando o seu alcance e suas limitações.

Segundo Dick, (2003) o método ver-julgar-agir é um legado deixado pela Ação Católica:

As heranças que a Ação Católica Especializada deixou são a utilização do método Ver-Julgar-Agir, a busca de uma prática a partir da realidade concreta, considerando questões sociais e políticas, a formação na ação, a descoberta da necessidade de se lutar pela transformação das estruturas sociais, o uso – pelos grupos – de espaços de revisão de vida e de prática, a compreensão da fé vivida no engajamento social, à descoberta e a opção pedagógica pelos pequenos grupos e o despertar para o protagonismo juvenil (DICK, 2003, p. 280).

Conforme João XXII explicita na encíclica *Mater et Magistra*³⁰:

Para pôr em na prática os princípios sociais, eles passam, em geral por três etapas: o estudo da situação concreta; o exame sério desta face aos princípios; por último a determinação do que pode ou deve ser feito para aplicá-lo de acordo com as circunstâncias de tempos e de lugar. Estas três etapas são exprimidas correntemente nos termos: ver, julgar, agir

Como pode se observar, nas palavras acima, quando se fala em ver, julgar e agir se faz referência direta a um método de análise da realidade social. A partir das quais se pode afirmar que:

- O *ver* consiste na percepção e estudo dos problemas reais e de suas causas, onde a análise é da competência das ciências sociais e humanas; “Trata-se portanto de ver as pessoas com os seus problemas de vida, e não de descobrir por via intelectual grandes problemas, porque depois se deve passar à solução do caso” (GUERRE & ZINTY, 1965 p. 101). Para

³⁰ *Mater et Magistra* é uma Carta Encíclica do Papa João XXIII, de 15 de maio de 1961, Sobre a recente evolução da Questão Social à luz da Doutrina Cristã, no septuagésimo aniversário da Encíclica *Rerum Novarum* e no terceiro ano de seu pontificado. Essa encíclica foi publicada no início da conturbada década de 1960, no contexto histórico de acirramento da “guerra fria”. Neste contexto, os papas se viram obrigados a atualizar e a reafirmar o Magistério da Igreja sobre as questões novas e antigas que ressurgiam com nova roupagem nos “anos 60”, a esta encíclica, naquela década, sucederam as encíclicas sociais – “A Mãe e Mestra” - Cristianismo e Progresso Social”

abordar a realidade, é preciso partir dos cinco campos principais: *econômico, político, social, ideológico e cultural*.

- O *julgar* é a interpretação da própria realidade à luz das fontes da doutrina social que determina o juízo pronunciado sobre os fenômenos sociais e suas implicações éticas. É o momento de formar novos paradigmas. O *julgar* tem o sentido de iluminar, de criticar, de confrontar a realidade à luz da concepção cristã, no discernimento a favor da vida. Trata-se de: a) analisar as causas e conseqüências dos fatos; b) questionar criticamente o que se vê; c) discernir o que está ou não a serviço da vida. O critério aqui é o respeito à vida e à dignidade humana, o bom senso e os valores éticos, cristãos. Nesta fase intermediária, situa-se a função própria do Magistério da Igreja que consiste, precisamente, na interpretação da realidade do ponto de vista da fé e na proposta daquilo que, poderia dizer-se, é uma concepção global do ser humano e da humanidade; claro que no *ver* e no *julgar* a realidade, a Igreja não pode ser neutra, pois ela deve se conformar à escala de valores do evangelho. Se, por hipótese, ela se conforma a outras escalas de valores, seus ensinamentos não seriam aqueles que efetivamente são transmitidos, mas uma filosofia ou uma ideologia.
- O *agir* é ordenado à realização das coisas. Ele requer uma verdadeira conversão, isto é, transformação interior que é disponibilidade, abertura e transparência à luz do evangelho.

Conforme se lê nos escrito de Martins³¹

O VER se entende, não como um mero falar “sobre” uma realidade, senão como se a vê, se a entende e se a assume. O JULGAR, avalia pessoas, estruturas e culturas no hoje da história, recebe-as no que tem de verdade e bem; convida a enriquecer-se com cada realidade conhecida, estudada, discernida. O AGIR, recebe e transforma; reconhece, purifica e completa. Reconhece- os novos lugares teológicos (locus) e os CELEBRA. Esses passos do método não são compartimentos separados, senão vasos comunicantes, mutuamente relacionados, precisamente este é o papel do AVALIAR.

Pode-se ainda, dividir este método, em cinco etapas complementares entre si, a saber:

³¹ Disponível em: <http://www.cnl.org.br/pub/publicacoes/56489bf910d9c234d6e6837293c41a06.doc> acesso em 12 nov. 2009.

a) *Por que é a questão que ele se coloca*: estabelecer a lista de questões e de objeções, colocando em evidência as dificuldades encontradas;

b) *O que nós constatamos na realidade*: destacar o máximo possível de fatos presentes e passados, e depois também os ensinamentos obtidos (o que, quem, com o que, como, onde, quando e porque);

c) *O estudo feito coloca em relevo uma realidade importante*: o estudo desses fatos e a tentativa de exprimir as verdades que delas decorrem; formular hipóteses e elaborar uma problemática; recorrer às ciências humanas é importante;

d) *O que diz a igreja: procurar tudo aquilo que diz o magistério da igreja, a tradição e as escrituras*;

e) Depois, comparam-se os resultados da pesquisa com as conclusões elaboradas precedentemente para colocar a limpo o sujeito, e assim, concluir que a Doutrina da Igreja não contradiz a observação dos fatos, mas apresenta a interpretação exata, a análise bem como as diretivas de ação. A partir das respostas às questões colocadas procuram-se os meios de colocar tais respostas em ação: elabora-se um plano de ação, hierarquizando os objetivos e refletindo bem sobre os meios de colocá-los em prática.

Portanto, *Ver* é o olhar a realidade, suas inquietações, desafios, analisar, procurar superar o “egocentrismo” em confronto com a sociedade. *Julgar* vem de encontro com o termo discernir, buscar compreender quais problemas que se busca solucionar para a melhoria da realidade observada. *Agir* vai além de uma práxis do legítimo fazer, este é conseqüência de uma práxis reflexiva e transformadora. Avaliar é rever o Ver- Julgar- Agir, e ter criticidade diante do que se vive, buscando a melhoria das próximas ações.

3.1.4 Alcance e limites do Ver-Julgar-Agir

Quando se faz referência ao método ver-julgar-agir, nascedouro da MPP, deve-se reconhecer que o mesmo tem se consagrado enquanto ícone no seio da ação católica bem como em outros âmbitos da vida da Igreja. Exemplo disso encontramos no fato de a Conferência de Aparecida ter retomado este método,

que havia sido eliminado na Conferência de Santo Domingo. Segundo a análise de José Martins³², sobre este método, “não se trata de uma mera técnica de trabalho grupal, asséptica e inocente. Ao contrário, esse método vem carregado de conteúdo e este aparece no próprio método”. Segue o mesmo autor afirmando que tal método é *“um modo de ser, de estar e incidir*.

Outro elemento que merece destaque, diz respeito ao método em si. Se observado com atenção, trata-se de um método muito bem formulado e sucinto, com passos precisos. Ainda, deve destacar-se como valor, o uso que se faz desse método nas ciências sociais.

Não obstante, é possível reconhecer no método algumas limitações, as quais podem ser divididas em dois aspectos: intrínsecas e extrínsecas.

No tocante as limitações intrínsecas ao método deve destacar-se que:

a) O método subordina os dados recebidos das ciências sociais ao Magistério da Igreja, ao seu Ensino Social e mesmo ao Evangelho. Esta limitação revela entre outras coisas o antigo problema do diálogo entre ciência e fé, que ainda não está completamente superado;

b) No julgar, prioriza-se primeiro a posição do Magistério da Igreja, de modo que parece entrar em contradição com aquilo que dizem os documentos da mesma Igreja. Assim, parece que o Senso fidei, do qual fala a *Lumen Gentium* é negado.

c) Ainda no julgar, o método emite considerações de ordem moral e ética sobre os dados trazidos pela ciência. Por exemplo, numa análise da realidade podem emergir os diversos problemas trazidos pelo capitalismo. Logo, no julgar, a tendência será dizer que o capitalismo é antiético. Este tipo de análise não contribui para uma mudança social real. O capitalismo, de fato gera desigualdades, isto é intrínseco ao sistema, portanto, resulta descabido pretender que o sistema se preocupe com as pessoas. Se o capitalismo fizer isto, ele nega seus princípios.

d) A seqüência de passos que o método propõe parece muito mecanicista, de modo que uma análise da realidade e sua posterior confrontação com os princípios do Evangelho ou com a doutrina social da Igreja levariam

³² Disponível em: <http://www.cnl.org.br/pub/publicacoes/56489bf910d9c234d6e6837293c41a06.doc> acesso em 12 nov. 2009.

necessariamente a que as pessoas agissem e mudassem a situação. Neste sentido, seria importante que as pessoas que trabalham com este método fizessem certo aprofundamento a respeito da formação da consciência.

No tocante às limitações extrínsecas ao método deve-se destacar:

a) Frequentemente tem se acusado que este método sofre ou sofreu influências do marxismo. Talvez, seja essa a crítica mais contundente que ele tenha recebido no decorrer do tempo. A esse respeito, é preciso se ter clareza que:

- 1) Ao levar em consideração os elementos das ciências sociais, também deverá se considerar (com seriedade) a atualidade que a contribuição dos escritos de Marx trazem para a análise da realidade.
- 2) O fato histórico de que no Brasil, pessoas engajadas na Ação Católica depois tenham se engajado na Ação Popular não invalida o método. Na verdade, trata-se de um processo situado num contexto histórico bem determinado, no qual era propício uma ação política de caráter mais radical.
- 3) A análise que os documentos da Igreja fazem a respeito do marxismo são pobres, superficiais, o que revela um desconhecimento da teoria marxiana de um modo geral, além de exacerbar os méritos do capitalismo (visão ingênua).

b) Um outro fator extrínseco ao método é o uso que dele se faz. Neste sentido, assinalava-se no começo desta análise que o método muitas vezes é utilizado para outros fins, como revisão de vida, por exemplo. Nestes casos, seria mais oportuno que se criassem métodos específicos, com nomes e conteúdos diferentes, de modo a não deturpar o método ver-julgar-agir.

Pode-se ter diferentes olhares sobre o método acima citado, mas não se pode deixar de ressaltar que é um legado completo, abrangente para a análise de uma práxis. E quando é assumida com flexibilidade e rigor metodológico esta proposta se torna eficaz e atual.

3.2 O Método Participativo

3.2.1 O Processo Participativo

Dentro da metodologia participativa existem vários métodos, jeitos de expressar a ação desses processos como: a metodologia da práxis pedagógica, o método ver-julgar-agir, a pesquisa-ação, entre outros. Para Gandin o método do Planejamento Participativo parte do marco referencial subdividido em três partes, os marcos: situacional, filosófico e operativo, ou seja, outro modo de participação.

Hoje, é fato que o vocábulo participação é um tanto exacerbado na linguagem das pessoas. Fala-se que os educandos têm presença muito importante em sala de aula, fazendo questionamentos, dando idéias, sugestões, e contribuindo para que seu aprendizado esteja mais perto de formar pessoas críticas, conscientes do que no passado. Além disso, os educadores e a comunidade escolar participam igualmente no processo educacional, mas, existe de fato participação dos sujeitos ou é mais um discurso para agradar e enganar?

O reflexo de uma cultura embasada no poder autoritário e em relações piramidais ainda está presente ou subjacente no fazer pedagógico atual, por outro lado, há também práticas que reconhecem a necessidade de mudanças e proporcionam espaços de ações participativas pelo diálogo e pela liberdade de expressão. A própria sociedade fomenta nas pessoas o desejo de uma concepção democrática, autônoma, ou seja, de relações mais humanas e humanizantes com posturas educacionais centradas nos direitos das pessoas.

Segundo Gandin (2001 p. 88)³³ a metodologia participativa tem uma fisionomia própria, diferente do exposto acima. Ela “nasce a partir da análise situacional que vê uma sociedade organizada de forma injusta, injustiça essa, que se caracteriza pela falta de participação”.

Neste contexto, participação não é apenas uma presença, um compromisso, um fazer muitas coisas, uma colaboração, decidir alguns pontos esparsos e de menor importância, como por exemplo, no mundo trabalho, mas,

³³ Disponível também em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/gandin.pdf> acesso em, 28 nov. 2008

como afirma Gandin (2001) a participação passa pelos níveis de: colaboração; decisão e da construção conjunta; “é aquela possibilidade de todos usufruírem dos bens, os naturais e os produzidos pela ação humana”, ou seja, participação é tomar parte ou ter parte da ação, um envolvimento no processo, envolvimento esse que não é apenas saber “como” ou “com que” participar, mas também “o que” e “para que” participar; além disso, o aspecto da organização, planejamento e instrumentos são elementos primordiais para que a participação aconteça.

Na participação valorizam-se os conhecimentos e experiências dos sujeitos, envolvendo-os no delinear das discussões, e buscam-se possíveis soluções para as situações-problemas que emergem de suas vidas cotidianas.

A metodologia participativa permite essa atuação efetiva ativa dos participantes/sujeitos. Diferente de serem considerados meros receptores ou mesmo, um espectador e reproduzidor do *status quo*, os participantes são protagonistas de todo o desenvolvimento do processo. Existem vários modos de participar, porém, a metodologia em questão, quer ser esse espaço de valorização do sujeito na própria práxis e na interação com outro.

A metodologia participativa permite maior apropriação por parte dos sujeitos no contexto no qual encontram-se inseridos contribuindo, assim, para a própria formação e para a formação contínua e democrática. Para maior aproximação dessa premissa no intuito de continuar a reflexão sobre as metodologias, procura-se presentemente compreender a práxis pedagógica a partir da metodologia participativa.

3.2.1 Contextualizando teoricamente o método participativo

No final do século XIX já havia referência sobre a utilização dos métodos participativos no âmbito educacional, através de aprendizagem grupal. Portanto, esta metodologia não é nova, traz uma trajetória histórica na sua essência.

De acordo com Castellanos (2001), na década de 50, os educadores desenvolveram atividades de ensino e aprendizagem utilizando o método grupal. Mas se depararam com dificuldades e com a falta de formação.

Ainda nesse contexto, entre os anos 50 e 60 segundo Robert Chambers (1992) os países industrializados pensavam que eles tinham todas as soluções para os países emergentes. O segredo para resolver tal situação era através de tecnologias “modernas” desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos da América e transferi-las para os países em desenvolvimento (pobres). Porém essa alternativa não funcionou e deu-se início as novas pesquisas³⁴.

Já as experiências de participação na América Latina, África e Ásia ocorreram por volta dos anos 60 a 80 quando especialistas desenvolveram novas metodologias de pesquisa, numa abordagem sistêmica e em conjunto. Surge a preocupação com pesquisas mais participativas voltadas para a ação por influência de métodos utilizados nas ciências sociais, principalmente a abordagem pedagógica vivenciado por Paulo Freire ainda na década de 60, mais conhecido por “Método Paulo Freire” que teve abrangência internacional.

A influência dos anos 50 na concepção de Chambers, (1992) para a metodologia participativa, ele, sinaliza alguns aspectos relevantes na efetivação, com outras palavras afirma: a) o sujeito precisa ser *incluído* no processo de decisão; b) a participação em todos os aspectos do projeto, sentir-se *comprometido*; c) Um objetivo deve ser a *auto-gestão* do projeto pelos sujeitos do projeto; a auto-gestão se torna possível somente quando as pessoas sabem “por que” e “como” o projeto foi desenvolvido; e) os participantes devem também *aprender a partir dos diagnósticos*, não só os técnicos, e pesquisadores.

3.2.3 A Metodologia Participativa na Educação

O método participativo é um dos jeitos de trabalho no âmbito pedagógico baseada na vivência e na participação em situações reais e imaginárias, onde através de diversas expressões e meios: técnicas, dinâmica de grupo, jogos dramáticos e outros, os participantes enquanto sujeitos conseguem, por esse modo, administrar questões concretas nos seus cotidianos.

Segundo as considerações de Libâneo (2001), a participação é primordial, pois garante a gestão democrática seja ela na escola ou em qualquer

34 Disponível em: <http://www.geranegocio.com.br/html/assoc/p4-drpa.htm> acesso em 02 dez. 2008.

circunstância onde se faz uso dela. É assim que todos os envolvidos no processo educacional da instituição estarão presentes, tanto nas decisões e construções de propostas (planos, programas, projetos, ações, eventos) como no processo de implementação, acompanhamento e seguimento.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)³⁵ sinalizando a importância de uma educação fundada na ótica dos direitos e deveres de todos, pelo aporte da participação. Neste documento expressa a idéia de uma educação postulada em práticas pedagógicas mais participativas e dialógicas considerando a pluralidade e a singularidade da natureza humana.

Ao assumir novas posturas materializando idéias geradoras da autonomia humana, participação, e, por conseguinte, uma educação humana e humanizadora que busca ressignificar as pessoas, seus conhecimentos e suas práxis, considera-se este, o grande desafio trazido pela pós-modernidade para o desenvolvimento de novas posturas educacionais.

A educação democrática fomenta a autonomia da pessoa, e o exercício das competências de forma participativa. As pessoas, por sua vez, não nascem democráticas e não estão imanentes com a natureza biológica humana, mas são dimensões da vida e da cultura que precisam ser apreendidas e cultivadas no cotidiano.

Freire (2005, p. 83,84) perceber esse movimento de busca continua como expressão de um movimento dialético. Tanto a humanização como a desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades existenciais das pessoas, conduzidas pela capacidade de que os seres humanos possam se sentir seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, fixistas, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja

35 Disponível: <http://www.ufpi.br/ceedh-pi/arquivos/plano.pdf> acesso em 25 nov. 2008.

a educação um que fazer permanente. Permanece, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade

No texto precedente, para o autor interessa a superação de uma afirmação negada pela injustiça, pela exploração, pela opressão, pela não liberdade, sendo assim exercitada por práticas com a perspectiva de se ir além. Portanto, uma educação democrática, acompanhada de um conteúdo de ensino e de aprendizagem dialógico.

Benincá & Weschechenfelder (2007 p.116) ao analisar o texto de Freire, abordam os fundamentos da educação pela ótica de uma antropologia que compreende a pessoa enquanto ser “histórico como ser em construção”. Afirmam ainda: “O ser humano, como um ser incluso, transforma-se num ser humano de busca permanente, ao mesmo tempo em que faz emergir no seu interior a tendência à acomodação”. Deixa transparecer duas tendências do ser humano a busca o desejo de transformar e/ou a própria acomodação, impedindo de fazer acontecer a participação.

Para Benincá (2002 p.62), o método participativo na educação é basilar, mas exige uma constante reflexão e ação:

Uma metodologia de educação que esteja sempre em referência com a consciência prática e postula uma prática de reflexão que deverá se construir numa sistemática, ou seja, a prática de método reflexivo. A cidadania não é dada, é uma permanente construção

Vale ressaltar que esse processo de construção requer algumas condições, entre as quais destacamos, a confiança entre os sujeitos, quer entre si mesmos, quer entre estes e os condutores do processo. A confiança se radicaliza no diálogo. As pessoas, para construírem um processo participativo, precisam de confiança mútua. As discordâncias teóricas enriquecem e não destroem a confiança quando enfrentadas lealmente. A traição determina a morte do processo dialógico, ou seja, interrompe a confiabilidade e nega o processo. A liberdade interior é conseqüência da confiabilidade e, certamente, o maior dom que o ser humano ambiciona.

Nessa dimensão, Veiga (2000) elucida e assegura a necessidade do comprometimento dos sujeitos no método participativo, para garantir o prosseguimento das ações. Deste modo diz que:

A participação é um elemento político da ação e até garantia de execução e continuidade das ações. Vale reiterar que o projeto político-pedagógico não existe sem um forte protagonismo dos professores, pesquisadores e alunos, e sem que estes dele se apropriem. É a universidade construindo sua identidade institucional. Para tanto, deveremos usar os princípios da flexibilidade e da autonomia de modo a desenvolver identidades mais distantes da padronização burocratizada, capazes de instituir e implementar projetos político-pedagógicos próprios (VEIGA, 2000, p. 186).

Participação e diálogo são duas palavras que caminham juntas, uma não acontece sem a outra, portanto, o método participativo pressupõe uma relação dialógica e, segundo Paulo Freire

o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem (FREIRE, 2000, p. 123)

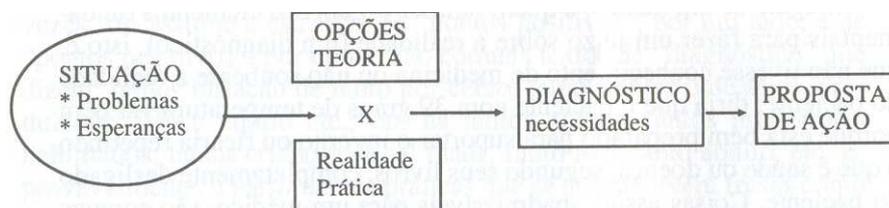
A operacionalização do método participativo é referendada também na elaboração do “*Marco Referencial*”³⁶. Essa idéia é abordada por autores como Gandin (2004 p. 92), Na sua reflexão refere-se a este marco distinguindo nele, três elementos relevantes chamado de marco: a) *situacional* (onde se está, como vê a realidade), b) *doutrinal/filosófico* (para onde quer ir) e c) *operativo* (que horizonte quer para a sua ação).

Nessa perspectiva falando-se de um Planejamento Pedagógico. A preocupação fundamental que está subjacente aos questionamentos é responder as questões “*para quê*”, “*para quem*” e com “*o quê*”. O eixo central é conceber visões globalizantes e de eficácia; que serve para situações de crise, em médio prazo e/ou longo prazo. “Tem o plano e o programa como expressão maior” (GANDIN, 1994, p. 55).

Em termos metodológicos Gandin (1994 p. 64), sugere alguns passos para desencadeá-la no processo de elaboração de um planejamento. As etapas “imprescindíveis” para sua organização são: a) a preparação; b) a elaboração do plano global de médio prazo que compreender no *marco referencial; diagnóstico; programação e revisão geral*; c) a elaboração do plano global de curto prazo; d) a elaboração dos planos setoriais.

³⁶ Segundo Grandi, “a escola quando tem um plano, apresenta sua filosofia (Chamamos isto de marco referencial) que é, de fato, um projeto político pedagógico, GANDIN, 1998 p.30

O quadro a seguir demonstra como a proposta de Grandin se aplica no planejamento em âmbito geral:



Extraído: GANDIN, D. A prática do planejamento participativo. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 46

I. A preparação

A fase preparatória é o momento de “promover análise dos pontos básicos de um processo científico e participativo, a fim de que cresça a motivação para o planejamento e para que se possibilite a eficiência nas etapas seguintes” (cf, Gandin 1994 p. 65).

Nesta etapa, Gandin (1994 p. 65) sugere o aprofundamento dos seguintes aspectos:

- a) os níveis em que o planejamento se realiza [...] com a conseqüente caracterização do tipo de planejamento em que o grupo vai empenhar-se;
- b) o planejamento como um processo de transformação da realidade;
- c) o esquema (modelo) básico de um processo de planejamento.

Esta etapa se caracteriza pelo aporte da teoria e pela teorização. Ou seja, pela criteriosa seleção de leituras, textos que contemplem os três aspectos acima mencionados. Além de análise em grupo.

3.2.4 Elaboração do plano global de médio prazo - Marco Referencial

II. Elaboração Marco Referencial

A proposta aqui referendada é fundamentada em Gandin, (1995). Esse autor apresenta uma metodologia para a elaboração do projeto político-pedagógico, partindo do escopo de que todo projeto necessita abranger três aspectos fundamentais assim constituídos:

1. *Marco Referencial* – realidade ampla - visão póstuma que a comunidade escolar define para a escola, formado pelas decisões e intenções externadas pelo grupo de uma instituição, em relação à sua identidade, visão de mundo, princípios, valores e aspirações. Ao longo desse processo, definem-se os objetivos e a filosofia da escola, compostos por três partes, chamando-as de *marco situacional*, *marco doutrinal*, *marco operativo* (GANDIN 1995 p.78-79):

1.1 – *Marco Situacional* – é o olhar do grupo que planeja sobre a realidade - a parte descritiva do planejamento, “a primeira aproximação da instituição que planeja a realidade” (GANDIN, 1995, p. 79). É a compreensão do mundo atual, começando pelos aspectos amplos ao mais localizado situação mundial, realidade brasileira, estadual, local, etc. O que se pensa sobre o mundo e a sociedade em que vive como se *julga* nos seus vários aspectos: sócio-econômico, político, filosófico, cultural, educacional e outros. “É um dar-se conta, um situar-se no mundo, *um sentir os problemas e as esperanças.*” (GANDIN, 1995, p. 79). A pergunta de partida é onde se está?

1.2 - *Marco doutrinal/filosófico* – direção, horizonte, o ideal geral da instituição - é a parte do planejamento que apresenta aonde se quer chegar e para que?. Abordam-se os princípios antropológicos, pedagógicos, sociais... (pessoa, educação, sociedade). Segundo Gandin (1995 p. 81), “a instituição (grupo ou movimento) assume uma proposta político-social e a fundamenta”. Afirma ainda que, nessa etapa necessita-se expressar a *utopia social*, contendo as opções dos sujeitos envolvidos sobre a dimensão humana e sobre a sociedade, bem como a fundamentação teórica dessas opções. Neste marco deverá estar expresso, com a maior clareza possível, a intencionalidade que mobiliza o grupo, dando sentido ao projeto, ou seja, clarifica-se o modelo de “pessoa”, de “sociedade” e de “educação” que se quer chegar com teorização, como afirma Gandin (1995):

...quando se fala em marco doutrinal, deve-se pensar que a instituição em causa precisa propor o tipo de sociedade que quer ajudar a construir e que isto envolve o pensamento sobre alianças possíveis, sobre missão em relação ao todo. Portanto, envolve em “doutrina”, isto é em pensamento fundamentação teoricamente (GANDIN, 1995, p. 82):.

1.3 – *Marco operativo* – é a tomada de posição, ação propriamente dita, ou em outras palavras o “*agir com utopia*”. Consiste na definição da prática pedagógica, para a concretude das finalidades/intenções elaboradas no marco

anterior. Apresenta-se o modo de operacionalizar uma ação mediadora capaz de desvelar e concretizar, gradativa, mas continuamente, as utopias em relação à humanidade e à sociedade que se deseja construir. É o objetivo da instituição educativa integrada à comunidade em que está inserida, bem como, o ideal de linha pedagógica a ser vivenciada na práxis pedagógica. Essa proposta, também deve ser bem fundamentada teoricamente.

Gandin (1995) analisa o “método *ver-julgar-agir*” em relação o *marco operativo*, chamando a atenção para a relação entre o “*agir*” e o “*marco operativo*”. Se o *marco operativo* for vivenciado somente pelo viés do “*agir*”, caracteriza-se apenas como uma programação, sem a intencionalidade e sem o “ideal”, sem a “utopia”, daí, corre-se o risco de se ter “prejuízo enormes” na sua utilização. Afirma:

“O planejamento realmente se realiza na tensão – na dialética? – entre a realidade existente e a realidade desejada: se estes dois níveis não forem bem distinguidos na prática, a confusão será tal que os planos terão pouca ‘inteligência’ e, com isto poucos resultados” (GANDIN, 1995, p. 83)

Nessa perspectiva de Gandin, para a elaboração de um projeto político-pedagógico, Benincá (2004 p. 44-45), defende a idéia da importância da “*mística*” na sua condução. Para ele não basta construir a proposta de forma participativa, sua eficácia ou não, está na condução do processo pedagógico. Afirma:

Para conduzir o processo pedagógico com base na teoria da práxis não é suficiente possuir um documento que oriente tal metodologia. É necessária a existência de um compromisso ético entre as pessoas da comunidade escolar que assumem a proposta [...]. É em torno da proposta que a escola se movimenta e se dinamiza, criando-se uma *mística* propulsora do processo. Trata-se de uma *automobilização* permanente, na qual a proposta se refaz e se recria, renovando também os membros da comunidade escolar. Caso não se renove permanentemente, corre o perigo de tornar-se atemporal obsoleta.

Retomando o *marco operativo*, nas duas citações precedentes é possível perceber a importância da condução de um projeto, não é suficiente o “discurso” de participação, mas, faz-se necessário na sua operacionalidade a fidelidade ética e a *mística* propulsora de cada projeto.

III. *Elaboração do Diagnóstico*

Esta etapa é o confronto, a abrangência entre o que se pensou como proposta ideal no marco doutrinal e marco operacional com a realidade existente. A parte do projeto em que se faz uma descrição sobre a ação pedagógica desenvolvida pela instituição em questão, no sentido de se descobrir a que distância se encontra dos valores e dos princípios pedagógicos, políticos e filosóficos externados pelos atores do projeto, nos marcos *doutrinal e operativo*.

No diagnóstico traça-se o perfil da realidade a partir dos dados observados, e encontrados das forças e fraquezas da escola, dos potenciais e dificuldades existentes. O passo seguinte é o confronto desta realidade com a que se deseja. Para isto, devem ser problematizados diferentes aspectos do trabalho escolar, ou seja, identificar as causas e mecanismos de tais dificuldades. Após, parte-se então, para delinear os desafios que terão de ser superados para se chegar à escola desejada pela comunidade escolar. Quanto maior a consistência entre a problematização e as ações planejadas, melhor e mais útil será o diagnóstico.

O resultado dessa análise deve ser o mais claro possível, de modo que aponte as reais e fundamentais necessidades da escola. Diagnosticar, segundo Vasconcellos (2000, p. 190), é ir além da percepção aparente, do simples “achismo” ou da descrição de dados; mas, é identificar os problemas relevantes que “efetivamente precisam ser resolvidos para a melhoria da qualidade de vida da comunidade em questão”.

Para Gandin (1999, p. 48) essa etapa do planejamento refere-se assim:

(...) Para o planejamento participativo, o diagnóstico é a intermediação entre a proposta ideal, do sonho, e a proposta prática. Nesse sentido, o diagnóstico é um juízo continuado sobre a prática, para verificar a distância em que ela está do ideal estabelecido em seu referencial. No planejamento participativo, o plano não começa com um diagnóstico, mas com um referencial.

Segundo Vasconcellos (2000), em sintonia com a proposta de Gandin, (1995), se essa etapa for conduzida pelo grupo de maneira competente, estará preparado o alicerce seguro para se traçar uma boa programação, pois, procura apreender suas contradições, seus avanços e suas resistências em relação ao processo de transformação.

Em suma, segundo os autores mencionados acima, o ato de diagnosticar implica em conhecer a realidade em que se atua, analisa-se e estuda os dados no

sentido de compreender os problemas, os desafios, bem como os pontos que apóiam ou dificultam o processo de mudança pretendida; julga-se essa realidade, e procura definir, o mais claramente possível, o quanto o grupo se aproxima ou se distancia desse ideal. Localizarem-se as necessidades, tais necessidades devem estar diretamente relacionadas com a realidade analisada e serem frutos de uma investigação profunda e séria, alicerçada a uma reflexão coletiva, traduzindo-se em molas propulsoras para a determinação de ações integradas e coerentes com o que se quer transformar.

IV. *Elaboração de uma Programação*

Na etapa anterior identificam-se as principais necessidades relacionadas com a realidade analisada para a instituição em estudo. Feito isso, define-se a programação como intuito de responder aos problemas diagnosticados.

A programação no âmbito pedagógico se desdobra nos seguintes aspectos: ações concretas, linhas de ação, orientações ou determinações e atividades permanentes ou cotidianas

Segundo Gandin (1999. p. 70) a programação é o resultado técnico das decisões que envolvem a elaboração dos “principais conceitos: objetivos, políticas e estratégias determinações gerais, etc”.

Mais especificamente, “a programação, dentro de um plano, é uma proposta de ação” com o intuito de minimizar a distância entre a realidade da instituição que planeja e o que estabelece o Marco Referencial, ou seja, “é a proposta de ação para sanar (satisfazer) as necessidades apresentadas pelo Diagnóstico”. (GANDIN, 1999, p. 103).

V. *Revisão Geral*

A revisão é o momento de algumas considerações sobre a etapa do planejamento. É o processo do confronto permanente, pois não é a última fase a ser feita. Conforme Gandin (1999) no que se refere a revisão afirma:

Avaliar é sempre julgar a realidade, para o que é imprescindível comparar alguma situação, fato ou elemento da realidade, com um

padrão, previo ou concomitantemente expreso ou subentendido. Já daqui se extrai uma conclusão importante: o processo de planejamento inclui o processo de avaliação; sem exagero pode-se afirmar que o planejamento inclui o processo de avaliação ao que se junta à ação para mudar o que não está de acordo com o ideal. (GANDIN, 1999, p. 115).

Esta etapa é, de fato, o “motor” que assegura o dinamismo do planejamento, pela sua constante atualização e por meio de sucessivas revisões, retomada dos objetos e de aspectos planejados.

Gandin (1999 p. 115-119), fala de distintos significados ou enfoques da revisão assim organizados:

a) *avaliação por diagnóstico* – consiste na verificação de até que ponto uma determinada ação ou uma prática global são instrumentos e caminho para a concretização da idéia.

b) *avaliação controle* - significa verificar se um produto ou uma ação corresponde ou não a padrões estabelecidos anteriormente [...] se restringe à programação, a ver se as ações programadas foram ou não realizadas e, como foram realizadas.

c) *avaliação classificação* – caracteriza-se pela separação e organização em categorias os elementos de um conjunto.

Na sua análise o autor deixa claro de que é o modo de se conduzir este processo que estimula ou não a eficácia dessa etapa, independentemente de qual enfoque se adote. Além disso, se faz necessário ter muito cuidado e respeito, pois de novo se está trazendo a tona os conflitos.

Ao falar do enfoque classificação afirma, “vale a pena organizar esta avaliação através de uma pequena pesquisa e confrontá-la, depois, com o pensamento interno, a fim de testar, fortalecer ou refazer as próprias idéias”. (GANDIN 1999 p. 119),

Portanto, segundo a proposta de Gandin (1999 p. 98ss) o desencadeamento do processo de planejamento passa necessariamente pelas seguintes etapas:

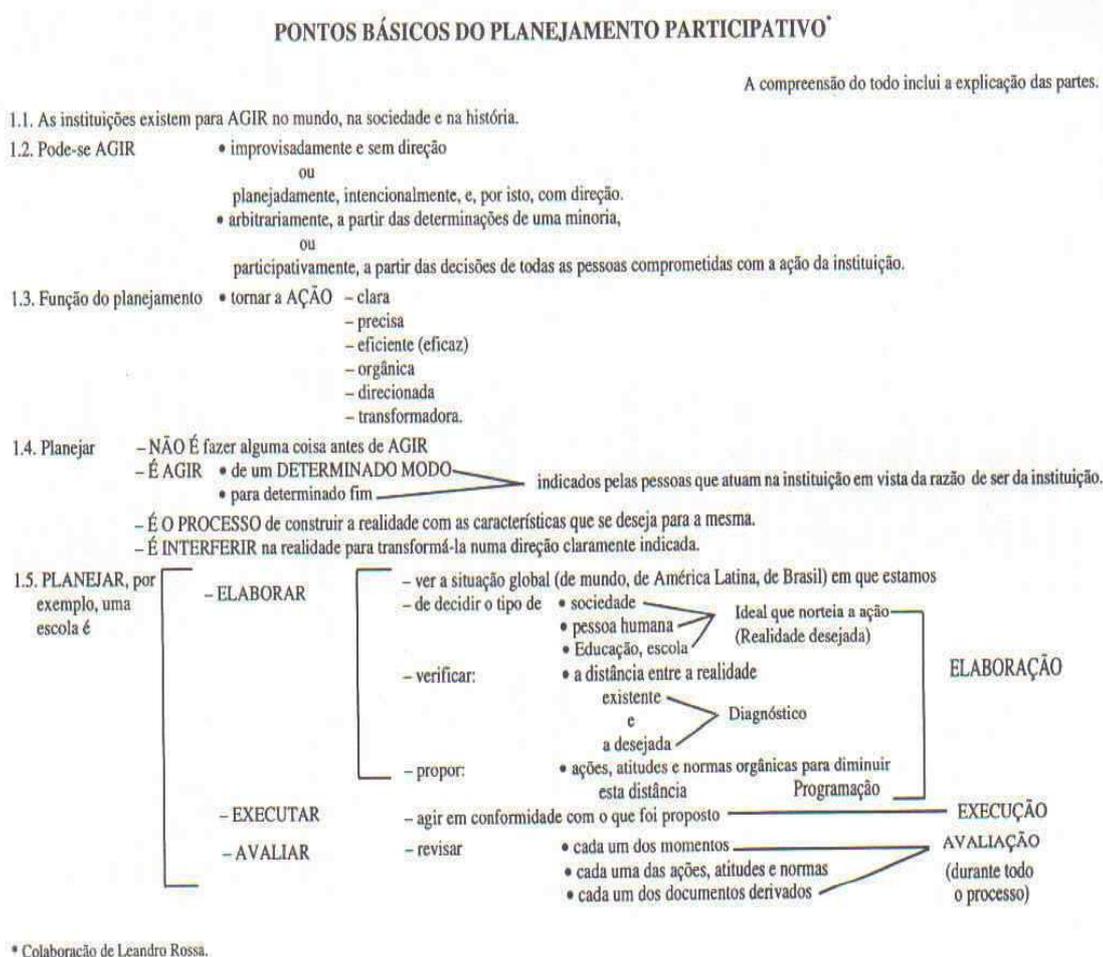
I – *Marco Referencial*, visão de mundo, ideal/utopia, ações [...] Ele é composto pelos marcos: a) Situacional, (onde?); b) Doutrinal /Filosófico, (Para que?); c) Operativo/Pedagógico, (Como).

II – Diagnóstico, necessidades - Abrange momentos de reflexão e conceituação de temas, análise crítica da realidade e levantamento das necessidades e possibilidades da realidade analisada.

III – Programação, ações concretas e período de realização das mesmas: a) Objetivos; b) Políticas e estratégicas; c) Determinações gerais; d) Atividades permanentes.

Revisão Geral, confronto dos resultados com o planejado.

O quadro a seguir sintetiza os passos básicos de um planejamento segundo Grandin.



Extraído: GANDIN, D. A prática do planejamento participativo. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 34

Contudo, pode-se afirmar que a metodologia participativa é uma chave de leitura para analisar quaisquer ações; porém, requer que os sujeitos envolvidos saiam da rotina ou do comodismo costumeiro para envolver-se num processo de

pesquisa e de investigação reflexiva e contínua. Requer, ainda, a substituição da prática individualista e mecanizada por uma vivência democrática, que se concretizará num processo dinâmico e participativo, cujo êxito muito dependerá do comprometimento de cada um de seus atores.

Através dos métodos participativos: Metodologia da Práxis Pedagógica, método Ver-Julgar-Agir; Marco Referencial, seja qual deles for, se respeitado seu rigor metodológico com certeza levará seus participantes a vivenciar situações propícias de construção de conhecimentos que possibilitam mudanças efetivas em seus entes ativos, criadores, capazes de contribuir com o desenvolvimento do entorno social e da sua própria autotransformação.

Dessa forma, a comunidade escolar, pode exercer sua cidadania, percebendo-se como sujeito sócio-histórico na construção de novos saberes e de uma nova sociedade.

4. METODOLOGIA DA PRÁXIS PEDAGÓGICA - MPP

4.1 Idéias iniciais

O Abismo entre a TEORIA e a PRÁTICA
provoca ... “descompassos”



Fonte: un piccolo passoFoto de aldoaldoz no Flickr www.flickr.com/photos/aldoaldoz/2340226779/



Fonte: 0 comentários 291 x 400 - 25k - jpg mauricionun.blogspot.com

Educador: sujeito de Passos e Descompassos

Fonte: reelaborado por Inezita

A análise sobre a metodologia que orienta um processo pedagógico é de suma importância na contemporaneidade. Inicia-se aqui, um diálogo sobre a metodologia da práxis pedagógica³⁷, procurando delinear e compreender o que

³⁷ Expressão utilizada pela Equipe de Suporte constituída pelos professores da rede municipal: Adriana Dickel, Anabel Tessaro, Flávia E. Caimi, Ivânia Campigotto, Marlene Jesus Almeida Machada, Neusa Andreolla, Rosane Colussi, Rosana Rigo de Marco e Nara Isar Vidal Menegatti (BIN_CNPq). Assessorado por professores da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo entre eles o Prof Dr. Elli Benincá. Este grupo reunia-se semanalmente para estudos e investigações sobre a prática pedagógica com a tarefa de assessorar algumas escolas do município de Passo Fundo na elaboração da proposta pedagógica. (Cf. BENINCÁ e CAIMI, 2004 p. 29).

ela vem a ser em âmbito geral, as influências que obteve na sua gênese e a sua pertinência no âmbito pedagógico.

A peculiaridade dessa proposta de trabalho está no processo reflexivo, e investigativo da relação entre teoria e prática no cotidiano de seus sujeitos. Assim, promove-se mudança na organização, ação e na própria concepção teórica.

A Metodologia da Práxis Pedagógica (MPP) oportuniza aos docentes o exercício de educadores pesquisadores, no qual se realizam observações documentadas sobre suas próprias práticas pedagógicas e posterior relato, teorização e análise.

Essa metodologia parte da hipótese de que as pessoas, os grupo/comunidades são agentes primeiros de sua própria educação na relação entre *educador-educando*, *educador-educador* e *educador-comunidade*. (Cf. BENINCÁ, 2004, p. 24-27). Benincá, (2004), afirma ainda que:

O passado se faz história e realidade, embora seja sempre uma determinada leitura dos acontecimentos e dos textos já construídos. O futuro, porém, é sempre um presente em transformação enquanto desejado e utopia". Nessa perspectiva, a pessoa humana é um ser histórico que vive uma constante dialética entre o passado – presente e que é um ser "inconcluso", consciente de sua condição e por isso busca "transcender-se" "ser mais". Na trajetória de sua fragilidade, procura eternizar-se como absoluto e conseqüentemente se "aliena" (BENINCÁ, 2004, p. 100-101), e se "desumaniza". Mas a "sua construção é permanente e, por isso, um 'eterno' aprendiz.

Na citação precedente pode-se ter uma breve idéia do que vem a ser a metodologia da práxis. Vale ressaltar que essa metodologia é chamada também de metodologia participativa, sua gênese tem procedência no método participativo. Seu eixo metodológico parte do pressuposto das observações, reflexões, práticas e as opções metodológicas dos participantes. O ponto de partida para a reflexão é a prática do "agente" sujeito/educador.

A Metodologia da Práxis Pedagógica pode-se chamar de participativa. Porém, não é uma participação qualquer. Ela se mostra inexaurível para atender as diversas e complexas necessidades nos dias atuais, pelo seu rigor metodológico, pela sua participação ativa, tanto no âmbito educacional como em outros espaços de planejamento.

Portanto, a opção de estudo dessa premissa está contextualizada no método participativo. É uma metodologia que se adapta à realidade dos sujeitos,

assumindo, no âmbito pastoral a denominação de Metodologia Histórico-Evangelizadora, e no âmbito educacional pedagógico de Metodologia da Práxis Pedagógica. Este processo também tem na sua gênese uma forte influência do método método Ver-Julgar-Agir.

Para um aporte mais contíguo seguem-se alguns elementos de influência e relevância que mapeiam o contexto de sua gênese.

4.1 A Gênese da Metodologia da Prática Pedagógica - Contexto histórico³⁸:

Essa metodologia de trabalho tem sua origem no final da década de 70 e início dos anos 80³⁹, oportunidade em que ocorreu uma efervescência dos Movimentos Populares e Sociais. Período esse de transformações profundas na realidade brasileira que extrapolavam o âmbito sócio-político-ecomômico ao âmbito cultural e eclesial.

Paralelo a esses acontecimentos os estudantes de teologia da PUCRS, começaram a manifestar certo descontentamento com a formação dicotômica que recebiam. As disciplinas do curso, durante o processo pedagógico, pendiam para a reprodução de esquemas tradicionais, não garantindo assim uma epistemologia que possibilitasse a relação dialética entre teoria e prática. Com objetivo de prepararem-se melhor para os desafios do novo contexto social, esses estudantes, com alguns educadores, iniciaram um processo de reflexão sobre novos jeitos de formação teológica ligado à realidade da região. Além disso, sentiram também a necessidade de um aporte metodológico que pudesse orientar e conduzir a própria ação.

Essa proposta de reflexão e mudanças teológicas começam a despontar, principalmente a partir do Concílio Vaticano II e da Conferência Latino Americana dos Bispos em Medellín. Iniciava-se uma concepção que partia da prática eclesial, da situação dos pobres e deles construía-se a teoria. Deste processo surgiu a Teologia da Libertação, TdL como ato reflexivo, mas, que também implicava num

³⁸ Para a construção dessa premissa foi utilizada basicamente, entre outros, FAVRETO, Clair & BALBINOT, Rodinei, (orgs), 2005 e 2006; .BENINCÁ, Elli, & CAIMI, Flávia Elisa (orgs), 2004.

³⁹ Ainda antes do surgimento do Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo (Itepa) em 1982.

pensar novo, ligado à realidade latino-americana; uma tentativa de referendar teoricamente o processo histórico.

Nesse contexto, em 1982 surge o Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo – ITEPA⁴⁰; que tinha entre seus objetivos a superação dessa problemática, ou seja, a dicotomia, o abismo, entre a reflexão e a ação dos estudantes e a formação de seus educadores. A sua experiência metodológica foi basilar nesse processo de construção e na descoberta de novos métodos de trabalhos. Além de ser "o espaço privilegiado de reflexão sobre os movimentos sociais" (FAVRETO, Clair & BALBINOT, Rodinei, (orgs), 2005, p, 37).

Em resposta, o ITEPA optou pelo *método participativo*, por ser um instrumento pedagógico dinâmico e interativo que mais se moldava às exigências do seu tempo com as necessidades dos sujeitos envolvidos.

Em 1984, em Marcelino Ramos, no 2º encontro de Formadores e Professores, reafirmou-se a metodologia participativa, pois permite o exercício da democracia, da fraternidade e da formação global da personalidade. Outros encontros foram realizados e é interessante salientar o de Erechim, em 1998, onde foi retomado e aprofundado o processo participativo no contexto pluralista que estamos inseridos⁴¹.

Esses processos de reflexão/pesquisa, estudos, conflitos e embates com a epistemologia tradicional foi mote norteador para o surgimento de uma nova epistemologia: a práxis teológico-pastoral, que recebeu o nome de Metodologia Histórico-Evangelizadora (MHE), e junto a ela (metodologia), a disciplina Metodologia e Prática Pastoral (MPP) no ITEPA, num esforço contínuo de confronto entre "teoria e prática".

A construção desse processo metodológico tem decorrência histórica, trata-se de um projeto de investigação tecido pela inspiração e organização de educadores e alunos. Havia o anseio de aproveitar os avanços metodológicos das ciências humanas, para "*transformar o ITEPA num verdadeiro centro de reflexão teológico-pastoral*" (cf. FAVRETO & BABINOT, 2005, p.111).

Ainda Favreto & Babinot, (2005)

No ano de 1993, a disciplina de MPP, agora transformada em projeto de investigação pastoral, foi acompanhada por três professores, Pe. Alexandre Jaeger, Pe. Elli Benincá e Pe. Valter Girelli que, com os

⁴⁰ "Itepa" = "Instituto de Teologia e Pastoral é uma Associação civil de direito privado, de caráter educacional, religioso, assistencial e sem fins lucrativos" (Art. 1o, p. 1). Cf. site: http://www.itepa.com.br/publi_itepa.htm.

⁴¹ Disponível também em: <http://www.itepa.com.br/historico.htm> acessado em 10/10/2008.

alunos, se debruçaram sobre as teologias que fundamentaram a prática pastoral e observaram as práticas pastorais e as teologias que as inspiravam. Em 1993, ingressavam no projeto as duas primeiras turmas (1º e 2º anos) (FAVRETO & BABINOT, 2005, p.112)

Já em 1988, alguns destes educadores, que também atuavam na Universidade de Passo Fundo/RS - UPF organizaram um grupo de pesquisa sobre Religiosidade Popular, contagiando um número significativo de educadores da UPF, em especial nas áreas de Filosofia e Educação. Essa experiência introduziu muitos educadores no campo da pesquisa.

A partir de 1991, também um grupo de pesquisadores da UPF, vinculado à rede municipal de ensino e à Faculdade de Educação passou a investigar e teorizar a relação teoria-prática nas escolas públicas municipais, sob a coordenação de Elli Benincá. (Cf. Benincá e Caimi, (2004):

Desde o primeiro projeto de formação de professores de 1991, o grupo de professores vinculado à rede municipal de ensino e à Faculdade de Educação que pensou, construiu e coordenou o processo pedagógico tinha em comum um compromisso político com a construção da cidadania do professor e alunos principalmente das escolas da periferia de Passo Fundo (Cf. BENINCÁ e CAIMI, 2004 p. 14).

Conforme Benincá e Caimi, (2004 p.14) a continuidade desse grupo “*teórico-metodológico*” só foi possível pela sua opção “*ético-política*“. O processo de investigação foi sendo redimensionado e reorganizado em diversos momentos e circunstâncias, “contudo o objeto de investigação permanece como eixo condutor da investigação, da reflexão e da ação pedagógica”. O grupo de pesquisa afirma ainda que, “nessa linha de construção, formou-se entre os anos de 1995 e 1996, o grupo de professores da Faed que representa o projeto “*a relação teoria e prática no cotidiano dos professores*”, dando continuidade ao projeto inicial, “A prática pedagógica em escolas de formação de professores e periferias urbanas de pesquisa”. Esse grupo fez a opção pelo objeto de pesquisa a “relação teoria e prática” com a abordagem específica: a formação do educador.

A trajetória do grupo de pesquisa foi se desenvolvendo com os novos desafios e acompanhando as necessidades de seu tempo abrangendo maiores espaços na academia. Nas palavras de Benincá e Caimi, (2004):

No período de 1999-2000, houve a continuidade deste projeto com o desenvolvimento de pesquisa em torno do tema da relação e prática no contexto dos cursos de formação de professores, nos projetos de educação continuada (Centro Regional de Educação) e no contexto da escola, envolvendo a situação de docente profissional. Buscou-se

também uma aproximação com o Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, consolidando a linha de pesquisa “fundamentos de Educação na perspectiva da formação do professor” pela temática da pesquisa (BENINCÁ e CAIMI, 2004 p. 15).

Ao perceber o desafio da abrangência do objeto de pesquisa - *relação teoria e prática* - o grupo de pesquisa, optou por uma nova organização desdobrando objeto em subprojetos. No entender do grupo, através dessa organização, a produção científica do grupo seria revigorada. Os subprojetos conforme Benincá e Caimi, (2004 p. 15-16) são:

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

Na seqüência desse projeto “*a relação teoria e prática no cotidiano dos professores*” o grupo elaborou e publicou periodicamente desde 1996 uma coletânea, artigos, textos que resultou da decisão dos pesquisadores em socializar suas investigações e reflexões no que diz respeito ao processo de “*ação-reflexão-ação*”, ou seja, na atitude reflexiva do processo de formação de educadores.

O contexto desse período era de muita flexibilidade e atuação nas questões sociais. As pesquisas de Elli Benincá vinham demonstrando a completude entre o universo semântico e sintático da dimensão humana contemporânea pelo viés da pedagogia como ciência, arte e mística. Por isso, tal estudo colocava-se como uma exigência necessária a compreensão de um novo jeito de pesquisar, bem como uma metodologia capaz de responder os desafios dos novos tempos.

Segundo Benincá (cf. 2005. p.100 -121), a dialética entre discussões teológicas e leituras dos sinais dos tempos na realidade local, nacional e mundial, nasce com o ITEPA. Demonstrando em momentos específicos uma fisionomia revolucionária, uma vez que se envolvia com os problemas sociais da região, que também foi berço dos movimentos sociais.

Mas, diante dessa força inovadora e criadora, havia alguns questionamentos, entre os quais se destacam: como abarcar os desafios da nova sociedade emergente, da informação e da comunicação? Que metodologia de compreensão e que instrumentos precisariam ser utilizados para se trabalhar com as questões dicotômicas do contexto em que se vivia?

Segundo, Dalmoro (2006, p. 46), na década de 1980, Elli Benincá já se destacava no meio acadêmico pela sua consistente maturidade intelectual para a qual colaboraram, os diferentes coletivos de estudo e de reflexão individual que surgiam na região. Essa maturidade Benincá adquiriu no exercício de sua função pedagógica e administrativa na universidade de Passo Fundo.

Nesse período, anos 80, Elli trabalhava na direção da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo (FAED/UPF), e como diretor-adjunto do Instituto de Teologia–ITEPA. Os trabalhos de conclusão sobre o compromisso social da Faculdade eram mote norteador de Benincá rumo à construção de projetos de pesquisa em resposta às necessidades educacionais do contexto local e regional. Porém o momento da universidade, conforme Dalmoro (2006, p. 47), “não era o da pesquisa”.

Ainda segundo Dalmoro (2006, p. 46), “Elli Benincá aproximou a UPF com o Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo - ITEPA, no qual atuava como Vice-Diretor, convidando professores interessados na atividade de pesquisa para atuar no âmbito desse Instituto em projeto que radicassem no contexto regional...”. A autora continua ainda, referendando a sua experiência como Professora no Curso de Pedagogia da FAED sob a direção de Benincá. Afirma Dalmoro (2006):

Integrada ao grupo e participando do sentido do processo de investigação [...] pude, então construir novo conceito da função pedagógica. Passei a compreender que a tarefa pedagógica torna-se significativa quando parte da aproximação do processo sócio-cultural como um fenômeno criado por indivíduos reais, em situações históricas específicas, os quais, nesse processo, fazem história e percebem suas necessidades para inseri-se nele como sujeitos autônomos (DALMORO, 2006, p. 47).

Assim, na gênese destes novos métodos de trabalhos, evidencia-se um legado de um longo período de pesquisas, envolvendo muitos educadores e pesquisadores. Mas, pertinente é, ressaltar o eco dentre as vozes de Elli Benincá,

que sem dúvida, enquanto pioneiro nesse processo, buscou construir um conhecimento emblemático no aporte metodológico.

4.2 Passos da Metodologia da Práxis Pedagógica

A proposta da Metodologia da Práxis Pedagógica, também assinalada participativa, tem por objeto de análise as relações que se constituem entre os envolvidos em confronto dialógico, isto é, sujeito-sujeito no processo de construção de saberes. Esta considera o dinamismo histórico, a postura do educador e da comunidade escolar, a relação que se estabelece entre ambos: os pais, educadores, funcionários e educandos, (sujeitos, escola e contexto).

É esta relação que se considera o objeto de investigação para a construção de uma proposta pedagógica, tornando-a diferente das propostas anteriores. A metodologia que norteia o processo dessa investigação pedagógica para a análise de um objeto de pesquisa definido como relação “*intersubjetiva*” se caracteriza através de dois grandes momentos: da *observação* e *sistematização* (*sessão de estudos*), que se efetiva na proposta metodológica com quatro passos: observação; registro; sessão de estudos e reencaminhamento:

4.3.1 Observação

Esta etapa de investigação consiste na compreensão do ser humano enquanto pessoa histórica *inconclusa* em processo de construção e por isso um “ser-no-mundo.” Esse processo dialético remete necessariamente a observância de sua prática. A prática de sala de aula, por exemplo, tem como resultado uma ação educativa ou não, já que isto vai depender da postura do educador em sua práxis pedagógica na relação educador, educando, contexto. Para Benincá e Caimi (2004) a observação documentada é o momento em que os participantes refletem a sua práxis e pode ser realizada em diferentes situações:

Os professores e alunos pesquisadores observam sua ação pedagógica em situação de sala de aula, em situação de coordenação de atividades acadêmicas e em situação de serviço de extensão. Essa observação tem como objeto a relação pedagógica, isto é, a relação que se

estabelece entre o professor-pesquisador e o aluno; entre o professor-pesquisador e o grupo de professores e entre o professor-pesquisador e a comunidade (BENINCÁ e CAIMI, 2004 p. 24).

Segundo o grupo de pesquisa de Passo Fundo, a observação da prática pedagógica é compreendida como um olhar reflexivo lançado sobre a própria realidade que se estabelece no cotidiano. A observação, assim, “tentará perceber como acontece a relação e por que ela ocorre de tal forma” (BENINCÁ et al., 1998, p.136).

Esse processo de observação concebido pelos sentidos presente no cotidiano somente é possível perceber pelo nível da consciência. Na vivência entre os atores, agente educativos é incorporada à *consciência* humana, *locus* privilegiado do processo de construção do saber.

Conclui-se daí que “apenas a consciência tem possibilidade de abrir as suas portas e de observar a si mesma. [...] a consciência é o sujeito que observa e, ao mesmo tempo, o objeto observado (BENINCÁ 2001 p.19). Portanto, a consciência é a possibilidade que o educador tem de descobrir-se na sua originalidade e que pode ser traduzida em subjetividade (Cf. BENINCÁ 2002 p.173)

Nesse sentido, a observação é uma dialética entre: consciência, sujeito que observa, tempo, e objeto observado; a reflexão que a pessoa faz sobre si mesma permite-lhe distanciar-se e aproximar-se de si.

Em virtude de ser um conjunto de sentidos, o observador encontra na consciência o significado que construiu na relação com o universo. Os sentidos são extraídos do cotidiano através das práticas e se configuram como representação original da realidade, originalidade essa que se traduz em subjetividade. Por essas razões, a consciência, descobrindo-se a si mesma, não só descobre sua originalidade, como o ato de descobrir-se e de mostrar-se é uma ação original (cf. Benincá, 2002, p. 173).

Ainda sobre a observação na perspectiva de outros autores recorda-se aqui Ludke & André (1986, p.26), ao afirmar que “[...] a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional.” Os autores afirmam que “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do

pesquisador com o fenômeno pesquisado. A experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno (p.26).

Portanto, a observação na metodologia da práxis pedagógica, para Benincá (2001 p.19 e 2002 p. 173) é “uma compreensão de ser humano, como ser em construção, e que se faz necessário observar suas ações no seu cotidiano cultural, onde se processa a construção”.

Se a observação é possibilitada pela consciência a documentação dessa observação acontece por meio do registro. Ele é expressão de “um olhar para dentro”. É a observação da ação pedagógica não enquanto objeto externo da consciência, mas enquanto consciência da construção da relação educador-educando”. (BENINCÁ, 2002 p. 173).

4.3.2 O Registro

O registro da observação se realizará de um modo organizado e sistemático, sobre o objeto escolhido. Serão observados e anotados todos os detalhes. Daí, a importância de delimitar o objeto de estudo, pois não será possível observar a relação entre educador-educando se o educador-pesquisador ministra em várias turmas. (cf. BENINCÁ e CAIMI 2004 p. 25).

Ainda Benincá e Caimi (2004) ao falar do registro chamam atenção para os tipos de consciências na ação de um educador. Ele pode agir simplesmente por atos mecânicos (consciência prática) ou mediados por atos que “intenciona” a sua ação (consciência disponível); mas para isto, faz-se necessário o processo metodológico:

A preocupação do professor-pesquisador é desvelar a consciência que intenciona a ação, a que denominamos de “consciência disponível”. Trata-se da consciência prática, que, de forma mecânica, orienta as nossas ações cotidianas. Para desvelá-la, temos como caminho de acesso ao fenômeno a relação pedagógica. Somente a observando, podemos através de um processo metodológico chegar à consciência disponível (BENINCÁ e CAIMI, 2004, p. 25).

Nesse sentido, o registro enquanto escrita é um instrumento que possibilita o distanciamento necessário à observação tornando-se um documento

de reflexão e de análise objetivando as relações de consciências da prática educativa, problematizando:

- *O que registrar?* Tudo quanto percebeu na sua ação-pedagógica, ou sobre o tema identificado na observação;
- *Quando registrar?* Trata-se de um ato posterior a ação. Não se faz o registro durante a ação ou na frente do sujeito observado. Em casa, após retomar o processo geral da sua prática pedagógica, é possível fazer o registro.
- *Como registrar?* Em forma de relatório simples ou de memória. A memória é uma recordação da ação pedagógica registrada, contendo as peculiaridades que lhe chamaram a atenção⁴².

Benincá (2002) assim se expressa para falar do registro:

...o registro, como instrumento de observação, transforma-se num documentário de um momento de nossa vida. Objetiva um momento subjetivo; permite o distanciamento necessário para que se possa observar e analisar a consciência, enquanto ação educativa. Como a consciência é consciência da relação educador-educando, o registro implica a documentação de tal relação. Por outro lado, somente o sujeito da relação tem condições de observar a sua consciência, razão pela qual a metodologia da práxis transforma o educador em pesquisador. Só ele pode ser observador de si mesmo, observador e, simultaneamente, observado. Entende-se que nenhum observador é portador de tanta subjetividade no ato de observar quanto o pesquisador em educação (BENINCÁ, 2002, p. 174).

Ainda Benincá (2002) delinea sua experiência através de registro em um dos maiores pedagogos e escritores russos do século XVII, *Anton Semionovitch Makarenko*⁴³: Ele desenvolveu métodos educativos que tinham por objetivo a formação do novo homem soviético e suas idéias eram fundamentadas na formação ética e no desenvolvimento da personalidade comunista:

A experiência do registro encontra sua inspiração também em Makarenko, cujo trabalho pedagógico de educação de menores delinqüentes está documentado na obra *Poema pedagógico* (3v.). Como pedagogo, Makarenko observava com muito carinho os seus

⁴² Cf. Benincá e Tonello, *Caderno de Formação* (1994a)

⁴³ Anton Semionovitch Makarenko nasceu em 1888 na Ucrânia; filho de pintor de construção civil foi uma das mais notáveis personalidades do mundo cultural da época e ainda hoje. Destacou-se simultaneamente como talentoso escritor, como pedagogo que abriu novas vias à ciência da educação e como pensador profundo. Professor e Pedagogo de formação, viveu na Rússia participando como profissional dos governos de Lênin e Stalin, administrando a Colônia Gorki e a comuna Dzerjinski, ambas destinadas à educação e formação de jovens delinqüentes e crianças abandonadas de guerra. Era um homem com grande capacidade comunicativa.

educandos e registrava suas observações, tarefa assumida, aos poucos, também pelos educandos. Makarenko tinha princípios marxistas que o orientavam, à luz dos quais avaliava permanentemente sua ação pedagógica, isto é, sua relação com os alunos. Outras obras, como *As bandeiras na torre* (2v.) e *O livro dos pais* (2v.), constituem-se numa coletânea clássica para os que desejam refletir sobre a prática pedagógica. Sukhomlinski, mais tarde, como discípulo de Makarenko, editou a obra *Pensamento pedagógico*, resultante de 3700 páginas de observação sobre sua prática pedagógica: “Três mil e setecentas páginas é quanto somam os cadernos em que levo escrito o diário de todo o meu trabalho no magistério. Cada página está dedicada a uma pessoa, a um aluno... Três mil e setecentas vidas humanas... Quase toda a população adulta da nossa aldeia. Recentemente, por curiosidade, pus-me a folhear essas páginas... Cada criança era um mundo, um mundo muito peculiar, um mundo único. Para mim, o maior castigo seria uma criança ter passado pela minha vida sem deixar vestígios na memória ou no coração. Se alguma criança deixa a escola de um modo apagado, impessoal, isso significa que não soubemos proporcionar-lhe nada. E julgo difícil que possa haver para um professor um resultado mais triste do que esse” (1985, p.39, grifo nosso) (BENINCÁ, 2002, p. 177).

Nessa perspectiva a finalidade do registro é fazer transparecer os fenômenos pela memória escrita organizada. A compreensão e avaliação dos fenômenos são os passos metodológicos seqüentes.

4.3.3 A memória

A memória é entendida como “um momento reflexivo do sujeito que busca explicitar e reinventar a sua própria prática” (BENINCÁ 2002, p.176). A estrutura da memória difere do registro que é pontualizar observações. A memória consiste na elaboração de texto já ordenado. “A observação, no sentido amplo, e o registro são alimentadores da memória, pois são os passos iniciais da leitura da prática” (BENINCÁ 2002, p. 176).

A finalidade da memória tem o sentido da exposição e “a compreensão que cada um [participante] tem da experiência pedagógica em desenvolvimento e permitir a avaliação do significado de tal processo na sua formação global” (BENINCÁ, 2002, p. 176).

A memória “pode tornar a própria prática um objeto de reflexão quando se trata de sala de aula, a memória apresenta-se como recurso que auxilia o aluno e o professor a se descobrirem como agentes e construtores de conhecimento” (BENINCÁ, 2002, p. 176).

Essa elaboração escrita (memória) consiste na própria experiência metodológica, que por sua vez, não deverá ser uma síntese dos conteúdos, mas uma vivência elaborada. Se o educando conquistou alguma coisa ao longo da sua aula, terá condições de escrever também um pouco do que até o momento já construiu. É necessário desafiá-lo para tanto.

A estratégia da “memória de aula” segundo Benincá (2002) “surgiu como uma elaboração da experiência de sala de aula”. Segue abaixo a reprodução de suas idéias referentes a essa abordagem:

- 1) Para o professor é igualmente importante escrever a sua experiência, com o intuito de registrar uma autocrítica, nela ressaltando os pontos positivos e negativos de sua prática pedagógica, e de fazer uma avaliação dos seus alunos.
- 2) Na abertura do encontro subsequente com os alunos, o professor solicitará a leitura da experiência elaborada ao término do encontro anterior. Assim se terá a memória dos debates, ou seja, do desenvolvimento da ação dialógica.
- 3) É necessário enfatizar que essa atividade propicia aos alunos uma ocasião ímpar para fazer a experiência do ato de escrever que, quando precedido do ato intenso de ler e debater, é quase uma consequência inevitável.
- 4) Ademais, essa memória da aula é, sem dúvida, um exercício de síntese indispensável para uma visão unitária de cada encontro. Se essa atividade for mantida ao longo do semestre, o aluno terá condições de, no final dele, elaborar a memória-síntese de todos os encontros havidos, dando-lhe essa tarefa final uma visão unitária da disciplina.
- 5) Se esse procedimento de elaboração da memória da aula é tão vantajoso para o aluno, ele não o é menos para o professor que terá, no final do período letivo, um registro preciso e substancial da evolução do aluno nas diferentes perspectivas de crescimento. É claro, também, revelará as limitações e deficiências dos alunos e da própria prática pedagógica do professor.
- 6) Com todos os elementos que esses registros, tanto os do professor quanto os dos alunos, contêm, fica caracterizado o fato de que a sala de aula e o tempo nela dispendido se constituem num laboratório de experimentação pedagógica (BENINCÁ (2002, p. 176-177).

É pertinente ressaltar que na ação pedagógica dos educadores, que fazem uso deste instrumento, registro e memória, freqüentemente, um é considerado sinônimo do outro. A memória indica, lembra, recordação, por isto, este termo, “seja utilizado no sentido de elaboração de uma experiência pessoal, em forma de um texto, enquanto o registro seja entendido como uma anotação primeira, subjetiva e pontual. (BENINCÁ, 2002, p. 178).

4.3.4 Sessão de Estudos – Processamento da observação

Na Metodologia da Práxis Pedagógica aplicada no âmbito educacional as sessões de estudo são os espaços de reflexão da própria ação. São vistas como ocasiões de processamento da observação. É o momento em que os educadores-pesquisadores de sua ação pedagógica realizam um momento de estudo, no qual se fará a narração dos registros.

Esta proposta metodológica não se reduz no ato de apenas observar e registrar. Mas os grupos de pesquisas que se utilizam dela processam as observações, documentadas em registros e memórias, por meio da sessão de estudo. Momento, este, de reflexão análise e re-encaminhamento da ação. De fato, para Benincá (2002):

Os professores-pesquisadores realizam uma sessão de estudos semanal, na qual dá-se a narração dos registros. Para sistematizar as observações há a exigência de rigor metodológico. A fidelidade à observação requer, dos mesmos, que apenas narrem o que consta nas anotações feitas. Dependendo do nível do registro, há necessidade de um retorno à observação. Após esta narração, o grupo de pesquisadores faz um esforço metodológico de sistematização das observações. Sistematizar significa agrupar as informações por sua semelhança e significação. O agrupamento das observações constrói núcleos indicativos de uma realidade. Estes núcleos são designados simplesmente de indicativos. Para operar tais agrupamentos, devem-se utilizar critérios, pois estes são os instrumentos que possibilitam a sistematização (BENINCÁ, 2002, p. 181).

A observação é um ato subjetivo e “permite ao observador intuir sobre causas e efeitos e por isso, é muitas vezes induzido a considerar a intuição como um conhecimento pedagógico”. Porém, aqui existe um perigo, “se o investigador se contenta com o processamento intuitivo, desqualifica o registro e a memória; por isso, quando se acumula muitos registros a intuição se mostra estéril...” (BENINCÁ, 2002, p. 180-181).

Para a organização utiliza-se das observações documentadas em registros e memórias através de “sessões de estudo”. Como são vários educadores que observam e documentam sua observação sobre um determinado campo da ação pedagógica, nas sessões de estudo se dá o processamento coletivo dessas informações (Cf. BENINCÁ, 2002, p. 180-181):

A sessão de estudo tratando-se de um grupo específico de educadores-pesquisadores que querem fazer de sua ação pedagógica uma fonte de produção

conhecimento, essa proposta propõe alguns critérios de rigor metodológico para que o processo possa ser eficaz.

Este rigor metodológico, em outras palavras, conforme Benincá e Caimi (2004 p.26-27) consiste nos seguintes aspectos:

a) *Fidelidade à observação* - dependendo do registro há necessidade de um retorno à observação

b) *Narração* - requer que apenas narrem o que consta nas anotações feitas;

c) *Sistematização* – após a narração o grupo de pesquisa procura sistematizar as observações. Sistematizar significa agrupar as informações por sua semelhança e significação, procedimento que permite construir núcleos indicativos de uma realidade. Para organizar tais agrupamentos utiliza-se de “*critérios*” que possibilitem a sistematização. A partir dos critérios são formuladas questões que necessitam do grupo um aprofundamento posterior.

d) *Indicativos* – são as questões identificadas pelo grupo, consideradas significativas na observação. Busca-se compreender o fato, as causas e conseqüências;

d) *Análise-Indicativos mais significativos* - os pesquisadores retomam os indicativos para verificar se estão suficientemente claros ou se exigem nova observação específica. Se houver necessidade de nova análise os pesquisadores elegem um ou dois indicativos e retornam à observação sistemática para ver como tal fenômeno se apresenta;

Quando o indicativo estiver suficientemente instruído, procede-se à análise:

Nesse momento é preciso recorrer à teoria para que haja a possibilidade de compreensão do fenômeno. No caso, a teoria utilizada é a da práxis pedagógica. À luz da teoria, os pesquisadores buscam critérios que lhes possibilitem a operação da análise, os quais são extraídos de quatro fontes: dos objetivos da investigação pedagógica; da teoria que fundamenta a metodologia; da metodologia enquanto ação transformadora; e da realidade a ser transformada pela ação metodológica, em direção aos objetivos (BENINCÁ, 2002, p. 184).

e) *Teorização* - quando o indicativo for evidenciado procede-se a análise. Nesse momento recorre-se a teoria para a compreensão do fenômeno. A luz da teoria os pesquisadores buscam critérios que lhes possibilitem a operacionalização da análise a partir de quatro fontes:

- dos objetos da investigação pedagógica;
- da teoria que fundamenta a metodologia enquanto ação transformadora;
- da realidade a ser transformada pela ação metodológica em direção aos objetivos.
- *Formulação da hipótese* – após a análise os pesquisadores se deparam com “as possibilidades pedagógicas de superação dos problemas indicados” (p. 26). As “hipóteses” devem levar em consideração as relações contextualizadas e a percepção de onde se requer mudar na ação.
- *Retorno à Prática* – Nesse retorno o pesquisador deve ter clareza da proposta o que realmente deve mudar e como deve agir em relação ao contexto e ao aluno⁴⁴.

4.3.5 Relatório e textos: Produção Científica

A produção de relatório é sugerida em todas as sessões de estudo, bem como na própria prática pedagógica de sala de aula. Podem ser realizados pelos educandos no final do período de aula, eles produzem seu “texto-registro”.

Conforme Benincá (2002)

Os textos, por sua vez, são a produção pedagógica. Indicam o conhecimento pedagógico construído pelo processo de investigação. Por ser um conhecimento, adquire caráter de universalidade, mas ao mesmo tempo é um conhecimento produzido no tempo, em determinados contextos e por isso, portador da provisoriedade, assim como o sujeito de investigação é inconcluso e provisório (BENINCÁ, 2002, p. 185).

O relatório possibilita observar as lacunas dos passos anteriores, da observação, sistematização e da teorização. Aspectos estes, que necessitam de maior atenção por parte do educador-pesquisador motivando-os a um novo processo de investigação.

⁴⁴ Passos extraídos do texto de Benincá e Caimi (2004 p.26-27) conservou-se a idéia central, porém com algumas expressões modificadas.

A ação pedagógica assumida através da metodologia da práxis instaura um processo de análise do objeto de pesquisa compreendido numa dimensão de reflexão permanente. Segundo Benincá e Caimi, (2004):

As atividades isoladas, próprias do senso comum pedagógico, são refletidas e passam a integrar o processo. O conhecimento pedagógico, resultante deste processo de investigação, é documentado em texto que representam o conhecimento produzido no processo de investigação, mas não indicam uma conclusão do trabalho (BENINCÁ e CAIMI, 2004 p.27).

4.3 A construção participativa de uma proposta pedagógica segundo os passos da MPP

Para a elaboração de um planejamento a partir da pedagogia da práxis há, antes, um processo de construção do conhecimento e das relações mediada por uma postura séria que considera a concepção de relação sujeito-sujeito e a superação de conflitos e dificuldades inerentes à natureza e à função da escola.

Quanto a esse planejamento, Brighenti, (1988 p. 9-11) destaca possíveis diferenças conceptuais entre planejamento e ação. Para esse autor, o planejamento “é pensar antes de agir, durante ação e depois dela. O planejamento é um processo de tomada de decisões. Plano é o registro das decisões”. Já a ação “é o ato de intervir na realidade, que pode ser planejada ou não”.

Benincá (2001, 2002; 2004a) compreende que o planejamento provoca a desinstalação do agente, por meio de um confronto entre a sua prática e a realidade. Assim, se inicia um processo de flexibilidade, questionamentos sobre os objetivos de sua ação, a metodologia usada, sua opção pedagógica entre outros elementos.

O planejamento é o resultado da opção por um método científico que orienta o olhar sobre a realidade e a ação. E é por meio do planejamento que se percebe a postura e o método de um agente: “participativo, autoritário, tradicional, basista e outro” (cf. BALBINOT, 2008)⁴⁵

⁴⁵ Disponível em: http://www.forumdaigrejabatolica.org.br/artigos/Posturas_pastorais.pdf acesso em 11 nov. 2008.

Uma análise na perspectiva positivista faz com que, “a ação do investigador recai sobre um objeto externo à consciência. Por isso, a ação investigatória fica dicotomizada. Há um observador e um observado”. Nessa compreensão teórica, o ato educacional se reduz numa relação sujeito e objeto. “O educando, portanto, não tem qualquer intervenção sobre o educador, pois o ato relacional o coloca em oposição ao educador” (BENINCÁ 2001 p. 9).

Para Benincá (1984, p. 16??), “as pedagogias que adotam o princípio da relação sujeito-objeto entendem que o produto do trabalho educativo só pode se consumido pelo outro enquanto objeto da relação”. Esse procedimento firma ainda que em virtude disso, “o produto do ato educativo do educador se separa do produtor para ser consumido apenas pelo outro, o educador. E, é nesse sentido que, “trata-se de uma concepção de ciência pedagógica demasiadamente estéril e esterilizante” (Benincá”, 2001, p. 16). Mas a proposta pedagógica entendida e mediada pela metodologia da práxis quer ser diferente dessa proposta “esterilizante”. Ela é gerada e configurada pela relação dialógica, participativa em âmbito emancipatório, isto é, passa pela mediação e reflexão da práxis.

Nas palavras de Benincá e Caimi (2004 p.30), uma proposta pedagógica “construída na perspectiva da metodologia da práxis, [...] possibilitará a comunidade escolar condições para imprimir uma ação mais dinâmica, que supera atividades isoladas, constituindo-se em processo pedagógico”.

A construção de um projeto político pedagógico nesta perspectiva implica na mudança de alguns pressupostos que perpassam a opção antropológica e social do educador. Pois, se trata de construir pessoas a partir de princípios, valores, crença, cientes de que em seu entorno existem outras relações. O projeto é um confronto entre o “instituído” com o “instituinte”, ou seja, “o projeto político-pedagógico incide sobre os fundamentos políticos da escola, os quais não pertencem ao campo do instituído, mas transpõem-no” (BENINCÁ, 2002 p. 212).

Estas questões requerem um planejamento, a partir da metodologia da práxis, que por sua vez remetem à necessidade de investigação do “contexto escolar”, das “relações pedagógicas” que se estabelecem no interior da sala de aula e do papel da escola em seu contexto. Com um rigor científico, pela ação conjunta e pela ação coletiva que possam agregar em idéias comuns os diferentes olhares e interesses, que em determinado momento podem ser até

divergentes. Basicamente esse movimento se apóia em três grandes aspectos: a) contexto social; b) objetivos e c) ação pedagógica.

No que diz respeito à exeqüibilidade da proposta pedagógica construída a partir desta Metodologia Benincá e Caimi (2004 p.29-64), sugerem os seguintes indicativos⁴⁶:

4.3.1 Contextualização da realidade escolar - a Problematização

A problematização é o primeiro passo para elaboração da proposta pedagógica. Consiste na compreensão da realidade considerando as contradições a ela inerentes e a totalidade onde esta se encontra inserida. É o momento do “olhar atento às pessoas envolvidas no processo educativo, às relações que se estabelecem entre elas e ao contexto social com o qual interagem”. Na problematização levantam-se suspeitas e indagações sobre o “o *que se vê* e o modo *como se vê*, a escola, a comunidade, as relações pedagógicas e sociais, enfim a sociedade em que se vive” (BENINCÁ e CAIMI, 2004, p. 31.32).

4.3.2 Objetivos

Após a aproximação da realidade no esforço e desejo de participar (tornar-se parte) da situação, conforme a metodologia da práxis, os sujeitos apontam para um futuro desejado e presente. É o novo, onde se quer chegar que se quer explicitar. “Os objetivos têm o papel de orientar as ações dos sujeitos; tentar concretizar o vir-a-ser sem, contudo, esgotar a fonte motivadora do desejo e da utopia. Essas ações deverão ser estratégias, ou seja, concretizar momentos do objetivo sem exauri-lo” (BENINCÁ e CAIMI, 2004 p 31-32). Os objetivos da proposta pedagógica são a ousadia que os educadores almejam construir coletivamente enquanto motivação para a ação na realidade na qual interagem.

⁴⁶ Segue alguns indicativos sugerido por Benincá e Caimi (2004, p.28-50)

4.3.3 Aspectos teóricos da metodologia

A metodologia da práxis é aquela que orienta a ação, nela contida a proposta pedagógica do coletivo e propõe um jeito de como conduzir esse processo. “A metodologia orienta o processo pedagógico com base numa concepção teórica que interpreta o modo como são e como devem acontecer as relações no processo social” (BENINCÁ e CAIMI, 2004 p 34).

A fundamentação dessa proposta metodológica, segundo (BENINCÁ e CAIMI, 2004 p 34), “encontra na teoria sócio-filosófica do materialismo histórico⁴⁷ seu fundamento e sua justificativa. Trata-se, por isso, de teoria e prática, ou seja, da metodologia da práxis pedagógica”. Como ponto de partida desse processo, considera-se as pessoas, os seres humanos, eles são “compreendidos a partir de suas práticas e do contexto sócio-histórico-cultural com o qual interagem. Tendo como objetivo um ideal desejado, a “utopia”. Essa análise fornece os “elementos para operacionalizar a transformação, na medida em que gera condições para que esses indivíduos teorizem sua prática e produzam os conhecimentos pedagógicos necessários para modificarem a si mesmo e ao contexto que os reproduz”.

Segundo Benincá e Caimi, (2004 p. 35), urge aí a necessidade de uma metodologia que:

intencione supere a dicotomia entre teoria e prática, propondo-se construir uma prática pedagógica coerente, terá de buscar, necessariamente, a metodologia de práxis. Através dela, é possível compreender a concepção do mundo que inspira a ação dos sujeitos e modificá-los a partir da própria ação dos mesmos (BENINCÁ e CAIMI, (2004 p.35).

⁴⁷ “O materialismo histórico é um marco teórico que visa explicar as mudanças e o desenvolvimento da história, utilizando-se de fatores práticos, tecnológicos (materiais) e o modo de produção. O materialismo histórico é associado ao marxismo e muitos acreditam que foi Karl Marx que desenvolveu esta teoria. Porém, o desenvolvimento desta teoria esta presente na história da sociologia e antropologia. Porém, o materialismo histórico se popularizou com o desenvolvimento do marxismo no final do século XIX e começo do XX” Disponível em: http://www.suapesquisa.com/o_que_e/materialismo_historico.htm. acessado em 11/05/2008. Na teoria marxista, o materialismo histórico pretende a explicação da história das sociedades humanas, em todas as épocas, através dos fatos materiais, essencialmente econômicos e técnicos. A sociedade é comparada a um edifício no qual as fundações, a infra-estrutura, seriam representadas pelas forças econômicas, enquanto o edifício em si, a superestrutura, representaria as idéias, costumes, instituições (políticas, religiosas, jurídicas, etc). A propósito, Marx escreveu, na obra A Miséria da filosofia (1847) na qual estabelece polêmica com Proudhon. Disponível em: http://www.coladaweb.com/filosofia/mat_historico.htm acessado em 11/05/2008.

A metodologia da práxis pedagógica procura superar esse “divórcio” entre teoria e prática e o autoritarismo que existe nos espaços escolares. O fato de observar já é uma primeira intenção de superação da dicotomia: teoria–prática e sujeito-objeto no cotidiano pedagógico.

Conforme Benincá e Caimi (2004) a Metodologia da Práxis Pedagógica pela sua natureza requer que se leve em conta:

1. Os indivíduos que compõem o processo escolar sejam compreendidos e assumidos a partir do seu contexto sócio-histórico e de suas práticas sociais;
2. as relações entre os indivíduos se construam no confronto dialógico, ou seja, sujeito-sujeito;
3. o processo pedagógico escolar seja coordenado por uma proposta, construída participativamente;
4. o poder seja operado pelos sujeitos a partir dos princípios e objetivos acordados entre si na proposta sempre considerando os limites de suas possibilidades e condições;
5. em toda a ação pedagógica, o sujeito da ação seja, simultaneamente, agente e paciente da própria ação;
6. a prática pedagógica dos sujeitos do processo seja fonte permanente de reflexão e teorização e, no mesmo tempo, seja compreendida à luz da teoria social do materialismo histórico;
7. os diversos sujeitos que interagem no processo escolar constituam o sujeito-pedagógico da escola (BENINCÁ e CAIMI, 2004, p. 35).

Torna-se pertinente retomar a concepção de metodologia segundo Benincá e Caimi (2004, p. 36), sendo que para eles, um dos aspectos essenciais dessa proposta de investigação pedagógica é o fato de compreender “os fundamentos que estruturam e originam as diversas concepções do mundo que orientam a ação dos sujeitos” Mas essa compreensão será possível pela *observação*, porém, é importante ter “o cuidado de não permanecer em uma análise baseada no senso comum”. Outro elemento é *desconfiar* do que se traz na observação. Na *problematização* além dos questionamentos e suspeitas precisam se embasar em *referenciais teóricos*, que, possibilitam compreender para além do aparente do “fenômeno”, ou seja, daquilo que não está escrito, pois “não basta observar; é preciso analisar aspectos subjacentes a essa observação”, sobretudo as *relações* dos sujeitos envolvidos na fragmentação dos fatos. O Planejamento embora sendo um processo participativo não deixará de ser mediado pelo exercício do poder. O poder em si, não é problema, aliás, o educador precisa exercer o poder, mas um poder serviço. E para que isso ocorra

se faz necessário trabalhar a relação mediadora em todo o processo de construção do saber e do próprio exercício do poder.

4.4 As diferentes posturas dos sujeitos frente a construção do saber que se fazem presentes no âmbito escolar

A escola é uma instituição que está entre os modos de ação que somente se realizam entre seres humanos. É, portanto, um modo de ação que se define na relação. Antes de ser um objeto de reflexão pedagógico somente é um processo que acontece entre pessoas.

Será colocado, de maneira sucinta e por pontos, algumas posturas na relação pedagógica do modelo de relação sugerido por Benincá e Balbinot com a finalidade de iniciar um diálogo reflexivo da prática pedagógica. Na relação sujeito - objeto surgem as posturas: tradicional, positivista, do senso comum, basista, comercial. Do modelo de relação da epistemologia pedagógica participativa surge a postura participativa.

O sujeito na epistemologia da práxis pedagógica implica num compromisso com o social e pedagógico da escola. Diversamente da concepção “sujeito” na filosofia e na pedagogia que concebe a pessoa como um “objeto” passivo. “A análise aqui proposta visa identificar quem é o sujeito pedagógico da escola. Para tanto, faz-se necessário investigar como se opera o poder no interior da escola” (BENINCÁ e CAIMI, 2004, p. 37).

Essa representação de relação sujeito-objeto pode se estabelecer entre educador-educando, como também, entre direção-educador e, mesmo, educador-educador. Pois, a relação entre os sujeitos está relacionada diretamente com a questão do poder, neste caso específico, o poder que se estabelece no interior da escola.

Conforme Benincá e Caimi (2004):

Não interessa, nessa investigação em busca do sujeito-pedagógico, saber onde se localiza, legal e institucionalmente, o poder. Procura-se o sujeito que opera o poder; aquele ou aqueles que comandam a ação da escola nos quais reside, de fato, o poder, embora possam não possuí-lo de direito. A relação pedagógica estabelece-se entre aqueles que

manipulam o poder e determinam as ações e os que aceitam tal relação ou a ela se submetem (BENINCÁ e CAIMI, 2004 p. 37).

No texto precedente, Benincá e Caimi chamam a atenção no que diz respeito às práticas pedagógicas para que sejam transformadas em práxis social permeadas de novas relações, para os autores, não importa *onde* está localizado o poder, mas *quem* exerce esse poder.

4.5.1 O educando – sujeito

Ao conceber os educandos enquanto sujeitos na escola, fica claro que, lhes é garantido a dinâmica do poder. “A Escola Nova pretendeu conceder ao aluno a condição de sujeito do processo educativo” (BENINCÁ e CAIMI, 2004 p, 38).

Na concepção de relação dialógica a questão que se propõe é saber quem exerce as decisões pedagógicas no interno da escola. A grande pergunta feita por Benincá e Caimi, (2004 p, 38) é, “não seria uma postura basista, ou mesmo anárquica, jogar a responsabilidade do poder decisório na condução do processo educativo sobre apenas um elemento do contexto escolar”?

Nesse sentido, corre-se o risco de se dicotomizar a dimensão do poder supostamente favorável ao educando. Na representação gráfica do educando-sujeito, que segue abaixo, se aponta essa nova relação basística e/ou anárquica.



Fonte: Representação gráfica da autora, esquema básico de Benincá e Caimi (2004, p.38)

4.5.2 O educador – sujeito

Na trajetória do educador por influência de algumas correntes filosóficas foi transferido um poder absoluto de intervenção pedagógica sobre o educando. “Nessa postura educativa, cabe ao professor a decisão pedagógica. Na prática,

verifica-se que as atitudes do professor tendem sempre ao autoritarismo e ao dogmatismo“. Essas correntes “filosóficas são chamadas de teorias educativas tradicionais”, pois, partem do pressuposto autoritário no exercício do poder.

Portanto, essa postura autoritária do educador em sala de aula reflete diretamente na proposta pedagógica da escola. “o próprio professor, nesse caso, assume um projeto político pedagógico cada professor é o seu projeto, ou melhor, cada professor é a sua escola”. (BENINCÁ e CAIMI, 2004, p. 39). Conforme a representação gráfica, que segue o poder agora está sendo exercido pelo educador.

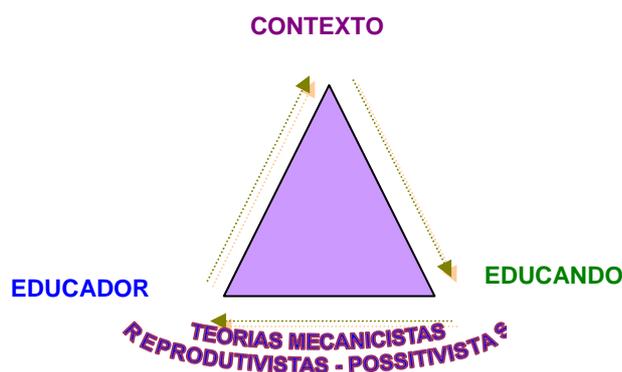


Fonte: Representação gráfica da autora, esquema básico de Benincá e Caimi (2004, p.39)

4.5.3 A direção da escola – sujeito

A escola enquanto gestão também pode assumir um poder autoritário e dogmático na relação com os educadores e educandos, funcionários e pais.

Segundo Benincá e Caimi (2004, p. 40) são os mesmos princípios tradicionais, “que transferem ao professor um “ser sujeito”, embasado no autoritarismo da escola, transferindo a operação das decisões, pedagógicas para a direção da escola”.



Fonte: Representação gráfica da autora, esquema básico de Benincá e Caimi (2004, p.39)

4.5.4 O contexto – sujeito: indeterminado

As teorias que consideram o contexto como sujeito pedagógico da escola, priorizam o ambiente e não o ser humano, são as teorias chamadas “mecanicistas e reprodutivistas”, pois tratam-se de teorias pedagógicas de inspiração positivista, como o comportamentalismo, que entendem ser o comportamento humano determinado por estímulos externos providos do contexto social (BENINCÁ e CAIMI, 2004 p, 41).

Quando o sujeito pedagógico é indeterminado a função de controle burocrático pode ser assumida, muito mais, pela orientação pedagógica. “São escolas de fácil controle ideológico, já que o sujeito pedagógico é indeterminado, localizando-se no contexto social, não no interior da escola” (BENINCÁ e CAIMI, 2004 p, 41). Assim, a escola não possui espaço para gerenciar e conduzir a proposta pedagógica, uma vez que as decisões político-pedagógicas são determinadas fora da escola.

Conforme a representação gráfica o poder apresenta-se em forma de “alienação do sujeito pedagógico”:

Nas propostas anteriores ressaltou-se que as teorias que dicotomizam as relações partem do princípio de que o poder deve ser destacado por um seguimento da escola. Nesse caso, as relações são consideradas num patamar entre sujeito–objeto. Ao tratar de uma proposta pedagógica a qual considera os diversos elementos que compõe a escola, o poder é concebido nas relações entre sujeito-sujeito e entre todos os participantes do processo.

A proposta da metodologia da práxis quer superar essa tendência da pedagogia tradicional e das pedagogias mecanicistas que conduzem o processo pedagógico pelo autoritarismo. Essa admite que a operação do poder nos diversos sujeitos que mantém entre si uma relação dialética, “fica evidente que uma proposta pedagógica só pode ser construída participativamente e conduzida através do confronto dialético”. E continua afirmando que, “todos são participantes

e responsáveis mesmo que existam funções diferentes na estrutura escolar” (BENINCÁ e CAIMI, 2004 P, 43).

A proposta mediada pelos sujeitos–pedagógicos adquire identidade relacional. Desse modo, o sujeito “é sempre dinâmico uma vez que as relações que mantêm se orientam tendo em vista a transformação permanente de si, dos outros sujeitos e do contexto, e, pela ação deste, também é transformado” (BENINCÁ e CAIMI, 2004 P, 43).

Portanto, a proposta pedagógica construída pelos sujeitos nesta relação mediados pelo poder serviço que a eles pertence no processo participativo, é um meio de torná-la dinâmica e enriquecedora no processo escolar. Porém, se a prática de um desses elementos não se comprometer efetivamente com a proposta corre-se o risco de efetivar “outro tipo de poder, não o de serviço, mas o autoritarismo ou o paternalista, por exemplo, o poder que a proposta aglutina e sustenta tenderá a se dissipar e a se localizar em um sujeito apenas”. Pode-se observar no gráfico a seguir:



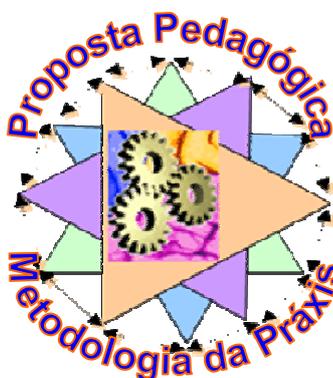
Fonte: Representação gráfica da autora, esquema básico de Benincá e Caimi (2004, p.42)

Para a condução do processo educacional numa escola segundo a metodologia da práxis, não é suficiente o conhecimento de uma “eficiente” técnica, método e tê-lo construído participativamente. Implica sobretudo no “gerenciamento do poder em todos os níveis de relação social. [...] É necessária a existência de um compromisso ético entre as pessoas”. Além disso, afirma Benincá e Caimi, (2004 p, 44-45). “é em torno da proposta que a escola se movimenta e se dinamiza, criando uma mística propulsora do processo.

Essa mística que movimenta a proposta político-pedagógica precisa delinear entre os participantes o processo de credibilidade, de esperança na perspectiva da utopia, a operação do poder serviço todos esses aspectos

necessitam ser avaliados constantemente segundo os passos dessa concepção metodológica.

O gráfico a seguir quer expressar o processo de construção de uma proposta político-pedagógica mediada pelo poder serviço segundo a metodologia da práxis. Todos os elementos que compõem a escola são reconhecidos como agentes dotados de poder/serviço e nesse sentido são sujeitos pedagógicos (diversas cores). A relação acontece no âmbito da dialética (flechas interligadas). A utopia é representada pelas engrenagens no centro do gráfico/símbolo, todos os participantes precisam estar interligados. Esta relação é o que sustenta o projeto. A formação continuada tem essa finalidade de dar o ritmo no processo.



Fonte: Representação gráfica de Inezita Antunes

Segundo Benincá e Caimi, (2004 p.49) essa proposta pedagógica deve ser revisada para que atinja sua finalidade inicial. Os passos a considerar, neste caso são:

- 1º) Os princípios Teóricos – compreensão da realidade
- 2º) A metodologia – práticas e concepção do mundo do agente
- 3º) O Planejamento Estratégico – proposta pedagógica
- 4º) A intervenção teórica – prática – concepção de mundo dos agentes pedagógicos
- 5º) Intervenção dos agentes e transformação sobre a prática pedagógica e sobre a concepção teórica;
- 6º) O compromisso ético dos sujeitos pedagógicos com a problemática da comunidade escolar;
- 7º) A credibilidade, a utopia e a operação do poder-serviço – elementos que perpassam todo o processo pedagógico.

5. ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES AUXILIADA PELA METODOLOGIA DA PRÁXIS PEDAGÓGICA



A sociedade contemporânea exige, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais que vai além da esfera da sala de aula e para isso, faz-se necessário, profissionais preparados para exercer sua função.

Essa formação constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão. Questão essa complexa pelos múltiplos modos de processar o conhecimento, pela incorporação das novas tecnologias, e principalmente pela comunicação em rede, quanto aos processos de ensino e aprendizagem.

Acredita-se que a formação continuada de educadores é uma necessidade da atividade profissional no mundo atual tendo como referência a prática e o conhecimento teórico, que vai além da oferta de cursos ou treinamento esporádicos. Esta necessita, porém, integrar-se no cotidiano escolar, como componente essencial da práxis docente. É formar e ser formado para a responsabilidade reconhecendo a liberdade de ser ele mesmo, com capacidade de entrar em relação dialógica *com o que é diferente de si mesmo*, de escolher, de errar e de recomeçar cada dia.

A problematização segundo Quivy (1998, p. 41-42), tem uma intenção que pode ser compreensiva ou explicativa, permitindo ao investigador evidenciar diversos processos: sociais, econômicos, políticos ou culturais de forma a compreender melhor os fenômenos e os acontecimentos observáveis, assim como interpretá-los o mais próximo possível. Para isso, deverão ser observadas as qualidades de clareza, “exequibilidade” e pertinência, isto é, a pergunta deverá ser precisa concisa e unívoca; realista; contribuir para a evolução da investigação científica e ter uma intenção

A escolha pelo objeto de pesquisa se deu por conta do envolvimento pessoal desta pesquisadora com a proposta metodológica em questão, na convivência e atuação com educadoras em diversas realidades.

As palavras de alguns educadores também foram mote norteador para a escolha do objeto de pesquisa, pois foi possível constatar a revelação de um abismo, dicotomia entre teoria e prática na ação pedagógica por parte de alguns, como por exemplo;

“a universidade não proporciona nenhuma formação, o que vale mesmo é a prática, o dia-a-dia do professor. Eu fiz minha faculdade, mas, não me ensinou nada” (Fala de um educador de Ens. Fund em 2002);

“Teoria! Prá que? Só mesmo para ter o “Canudo”. Odeio ler que coisa chata.” (Fala de um ed. De Ens. Médio 2002);

“ Esse povo das “letra” não tem “pique”, energia para agüentar o dia-a-dia da escola, quero ver aqui, oh! (Fala de um ed. De Ens. Médio 2002)

“ Investir em formação: mestrado e doutorado é só pra dar dinheiro para os grandes o que vale mesmo é o coração, a afetividade... você saber acolher. Isso sim transforma, eu acredito” (Fala de um educador. Educação Infantil 2002)

Esses educadores demonstravam tanta convicção que estimulou um possível estudo, inicialmente na daquele local de trabalho nos anos de 2002-2003. Esses educadores depois de cinco anos foram entrevistados.

A complexidade das questões do cotidiano escolar e das próprias políticas públicas e sociais do próprio sistema educacional, são desafios que implicam diretamente na formação continuada dos educadores e de algum modo, revelam a precariedade e a dificuldade por parte de muitos profissionais, em fazer o *link*, entre teoria e prática

Nessa perspectiva, esta proposta de investigação se propõe a dialogar e problematizar como ressignificar a formação continuada de educadores, na ótica da relação entre a teoria e a prática a partir da “Metodologia da Práxis Pedagógica”, como artefato permanente, no intuito de refletir, discutir e compreender as implicações que se fazem presentes na ação e formação docente?

Deste modo, apoiada na própria vivência e no diálogo com os autores mencionado no decorrer dessa pesquisa, na intenção de buscar explicações para o tema-problema, desse trabalho formula-se os seguintes objetivos que servirá de fio condutor à pesquisa que se pretende realizar, como alguém que busca compreender na relação dialógica: analisar e ressignificar a importância da formação continuada dos educadores e as diferentes formas de relação que podem emergir da metodologia da práxis pedagógica na busca de superação da dicotomia entre teoria e prática na ação pedagógica por meio de práxis reflexivas coletivas. Para atingi-lo apresentam-se os seguintes aspectos:

- Conhecer a formação continuada dos educadores a partir da Metodologia da Práxis Pedagógica
- Fazer experiência da “Metodologia da Práxis Pedagógica” através da ‘observação’, registros e ‘sessões de estudos’, refletindo as possibilidades de sua aplicabilidade no cotidiano escolar através de possíveis propostas;
- Analisar com os educadores as vivências e implicações desta metodologia no cotidiano escolar, bem como, as possíveis dicotomias, que se fazem presentes na teorização da prática pedagógica, buscando ressignificá-las. Identificar os impasses que impedem de ressignificar a formação do educador
- Socializar, no âmbito da comunidade acadêmica, as experiências pesquisadas e as discussões realizadas, contribuindo, desse modo, para a superação de dicotomias que se fazem presentes na práxis da formação continuada de educadores

5.1. Procedimentos Metodológicos

o termo metodologia tem sua origem no grego: METÁ = percorrer através de, ir além. ODOS = trilha, caminho, estrada LOGOS = espírito, atitude. [...] a metodologia só existe enquanto ação. Pressupõe um caminho a ser trilhado e um objetivo que indica para onde se dirige a ação (BENINCÁ, 2004a, p.14).

5.1.1 A Caracterização: Paradigma e Abordagem

Os pressupostos que nortearam a presente pesquisa são de cunho qualitativo, o que permitiu a reflexão e a problematização de assuntos ainda tão discutidos que são: formação, metodologia, práxis pedagógica. Existem diferentes abordagens de pesquisas no âmbito do paradigma qualitativo, a maioria tem o mesmo objetivo compreender e dialogar com a realidade de estudo em questão com o intuito de interagir na referida realidade.

O paradigma qualitativo permite a influência mútua dos sujeitos envolvidos no estudo, se preocupa com o universo dos significados, das ações e das relações humanas e reconhece os sujeitos envolvidos na investigação como capazes de elaborar conhecimentos. Também permite observar as situações em suas interações e influências recíprocas, analisando os elementos significativos e a partir de critérios devidamente estabelecidas nas ações, o que se torna fundamental para a compreensão do objeto de estudo.

Dentro dessa perspectiva, utilizou-se como referencial a concepção dialética segundo a qual o fenômeno ou objeto de estudo deve ser compreendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos (Minayo, 1996, p.65).

O método dialético, para Triviños, é capaz de “assinalar as causas e conseqüências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar, através da ação, um processo de transformação da realidade, que interessa” (p.125). E ainda segundo esse autor: “a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica surge como forte reação contrária ao enfoque positivista, privilegiando a consciência do

sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana” (TRIVIÑOS 1987, p.125).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) as pesquisas qualitativas, priorizam jeitos descritivos na medida em que, na sua concepção de conhecimento admitem a interferência subjetiva, os saberes como compreensão que são sempre contingentes, negociáveis e não é verdade rígida. O que é considerado "verdadeiro", dentro dessa concepção, é sempre dinâmico e passível de ser mudado. Isso não quer dizer que se deva ignorar qualquer dado do tipo quantitativo ou mesmo qualquer pesquisa que seja feita baseada em outra noção de conhecimento.

Considerando os pressupostos e os objetivos de estudo, optou-se pela escolha desse paradigma. Além disso, também porque o autor da Metodologia da Práxis Pedagógica baseia-se nele para fundamentar a sua teoria.

Para Benincá e Caimi “se a metodologia, por um lado, orienta o *como* devem se concretizar as relações dos indivíduos no contexto escolar, por outro, encontra na teoria sociofilosófica do materialismo histórico seu fundamento e sua justificativa.” (BENINCÁ E CAIMI, 2004, p. 34).

A abordagem que foi utilizada nesta pesquisa consiste na análise reflexiva “Teórico-Metodológica da Práxis Pedagógica”⁴⁸, ou seja pesquisa participante, elaborada por um grupo de pesquisadores em educação de Passo Fundo/RS.

Esta experiência metodológica tem contribuído com subsídios teórico-metodológicos vivenciais que qualificam a discussão sobre a metodologia na formação continuada de educadores. Nas palavras de Benincá⁴⁹, “é da ação que se parte e é para a ação que se volta; a ação é o ponto de partida e o ponto de chegada, mas o caminho percorrido constitui um processo educativo extremamente rico para o professor que investiga a sua prática.” (BENINCÁ et al., 1998, p.134).

⁴⁸ Consiste em relacionar teoria e prática no cotidiano escolar de educadores e agentes que trabalham no âmbito da formação. Cf. BENINCÁ, Elli, & CAIMI, Flávia Elisa (orgs), Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática, 2ª edição, Passo Fundo: UPF, 2004, p. 14.

⁴⁹ Elli Benincá é mestre em Ciências da Religião pela PUC/SP e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor nos cursos de filosofia (IFCH) e pedagogia (Faed) da Universidade de Passo Fundo. Autor de vários artigos sobre educação e consultor da revista AEC/Brasil; publicou um Manual de introdução à filosofia em sua 11ª Edição.

A trajetória desse grupo de pesquisa da Metodologia da Práxis Pedagógica (Benincá) vem delineando um processo de estudo e reflexão deste o final da década de oitenta e início de noventa, oferecendo material, subsídio e cursos de formação permanente. Inicialmente foi desenvolvido um projeto na rede de ensino de Passo Fundo, sob o título: “I Ciclo de estudos para a “Teorização da prática pedagógica numa perspectiva emancipatória”. Surgiu e passou a ser a metodologia do ITEPA⁵⁰. Essas experiências e pesquisas sobre a Metodológica da Práxis Pedagógica são referendadas nas contribuições de Benincá em diferentes cursos, artigos e livros. O grupo de pesquisadores está cadastrado no CNPq nas áreas de Ensino-Aprendizagem e Fundamentos da Educação⁵¹.

Nessa abordagem eliminam-se o antagonismo entre pesquisadores-pesquisados, observador-observados, entrevistadores-entrevistados. A proposta resgata a interação/participação por meio de reflexão, observação, registro e sessões de estudos, entre o pesquisador e seu grupo de pesquisados que também são pesquisadores na medida em que registram suas ações e a problematizam e analisam sua prática docente a partir de uma fundamentação teórica e a busca pela superação do problema em estudo. É a visualização de alternativas para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que busca superar a dicotomia entre teoria e prática, bem como, a superação do antagonismo e sua relação com os sujeitos do cotidiano escolar.

Para Benincá esse processo de investigação sustenta-se em movimentos, não isolados, mas constitutivos de uma metodologia que prioriza: a) a observação da prática pedagógica; b) a produção de registros e de memórias, seguida da leitura do levantamento de indicativos e da análise destes; c) a teorização da prática e o retorno a ela de maneira intencional e transformadora, ou mais especificamente, estrutura-se em um momento de: observação documentada, de sessões de estudos e de retorno a prática cotidiana (BENINCÁ, 1998, p.134ss; 2004, p.24)

Partindo das considerações de Benincá, se pode clarificar a metodologia a partir dos seguintes aspectos: a) a observação documentada da prática pedagógica; b) a produção de registros; c) a partilha das memórias no grupo de

⁵⁰ Itepa: Instituto de Teologia e Pastoral – localizado em Passo Fundo- RS

⁵¹ BENINCÁ, Elli, & CAIMI, Flávia Elisa (orgs), Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática, 2ª edição, Passo Fundo: UPF, 2004, p. 13-14

estudo; d) a escolha de questões para aprofundamento; e) a indicação de literatura para enfrentar os problemas que aparecem. f) as leituras individuais sobre a problemática em pauta e as seções de estudo e debates; g) e a observação de outra prática. 52

a) A observação documentada. Consiste no registro dos participantes do processo, eles “observam suas ações pedagógicas em situação de sala de aula, em situação de coordenação de atividades acadêmicas e em situação de serviços de extensão. [...] Os professores-pesquisadores realizam observações sistemáticas, documentadas, sobre suas práticas pedagógicas em situação de professor–aluno, professor-professor e professor-comunidade” (BENINCÁ, 2004, p. 24-25)

Desse modo, trabalhando com a “Metodologia da Práxis Pedagógica” é possível vislumbrar uma oportunidade para produzir conhecimento de forma coletiva no e com o grupo, como afirma Benincá: “A observação sistemática da prática pedagógica faz com que o profissional se auto-observe e, por isso, se autoqualifique; não visa apenas à produção de conhecimento, mas acima de tudo à autoformação continuada e à qualificação profissional permanente” (BENINCÁ 2002, p. 137):. É necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas pertinentes a formação de educadores.

5.1.2 Instrumentos e Procedimentos de Pesquisa

Benincá (2002) salienta que o uso de instrumentos dentro da pesquisa participante a partir Metodologia da Práxis Pedagógica se dá sempre num contexto de comunicação, ou seja, na relação entre *sujeito-sujeito*, sendo definido, a partir de então, como toda situação ou recurso que permita a expressão no contexto caracterizando a pesquisa.

Para Minayo na pesquisa qualitativa a preocupação se volta em um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que

⁵² Conferir item: A Metodologia da Práxis Pedagógica no cotidiano

corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1999, p.21).

Nesse sentido, Benincá trabalha com a identificação dos sentidos do *sensu comum*, as atitudes e comportamentos humanos são identificados através da observação documentada pela convivência, reflexão, análise e criticidade nas sessões de estudo buscam-se ressignificá-los possibilitando, assim, uma transformação pessoal que reflete no âmbito coletivo, profissional e social.

Sendo assim foi utilizada como instrumento de coleta de dados das informações dessa investigação 1) sessões de estudo (anexo A) seguida pela: a) observação documentada b) registro escrito da prática pedagógica em forma de memória; c) teorizações, estudos sobre categorias selecionadas pelos sujeitos e análise das mesmas registrado em relatório e 2) entrevistas semi-estruturadas (apêndice B).

As sessões de estudo foram secretariadas e gravadas, cujos relatórios foram enviados a todos os participantes para possíveis esclarecimentos e após aprovados nos estudo subsequente. As entrevistas semi-estruturadas também foram gravadas e algumas filmadas para a realização da análise.

As sessões de estudo foram realizadas a partir da sugestão de Benincá (2001; 2002; 2004), caracterizadas como um olhar reflexivo que se dá entre sujeito-sujeito, onde se procura obter destes dados objetivos e subjetivos pela narração dos registros e aprofundamentos teóricos sobre determinado tema científico. “O ato de observar, por ser um ato subjetivo, permite ao observador intuir sobre causas e efeitos, e por isso, é muitas vezes induzido a considerar a intuição como um conhecimento pedagógico” (BENINCÁ, 2001, p. 27).

Benincá (2004) continua afirmando que “a observação sistemática da prática pedagógica faz com que o profissional se auto-observe e, por isso, se autoqualifique; não visa apenas à produção de conhecimentos, mas, acima de tudo, à autoformação continuada...” (BENINCÁ, 2004, p.137). Nas sessões de estudos são realizadas as narrações dos registros, resultantes desse processo de investigação, é documentado em texto que reinterpreta o conhecimento produzido no processo de investigação (Cf. BENINCÁ, 2004, p. 24-27).

A entrevista semi-estruturada (apêndice B) foi adaptada a partir do modelo sugerido por Lüdke e André (1986) e de Minayo, (1999). Este instrumento é um recurso que valoriza a presença do pesquisador e, também, oferece perspectivas possíveis para o informante alcançar a liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Está baseada em questões práticas, que permitem identificar as informações investigadas e que seja flexível para aprofundar os temas discutidos (MINAYO, 1999).

Neste trabalho, foram realizadas treze (13)⁵³ sessões de estudos com relatórios e com temas sugeridos pelo grupo de estudo a partir dos registros da prática, com educadores mestrandos e educadores da pós-graduação, em datas pré-determinadas, (apêndice D). Utilizando-se de gravações, filmagens relatório e posterior transcrição das fitas. Os contatos com os educadores foram realizados no espaço acadêmico, ou seja, sediada pelo UNILASALLE. Por ocasião do primeiro encontro, marcado com antecedência, os sujeitos foram consultados quanto à participação no estudo e após os esclarecimentos, cada entrevistado assinava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A).

Para uma compreensão, mais próxima da Metodologia da Práxis Pedagógica foram realizados entrevistas semi-estruturadas (apêndice B) com membros da equipe de pesquisa de Passo Fundo em datas pré-determinadas, utilizando-se também de gravações e filmagens e posterior transcrição das fitas. Os contatos foram realizados na sala ambiente do ITEPA em Passo Fundo, RS, com a duração de quatro horas e meia (4h 30min). Por ocasião do primeiro encontro, marcado com antecedência, os sujeitos eram consultados quanto à

⁵³ As treze (13) sessões de estudo realizados com os referidos temas:

1. A Metodologia da Práxis Pedagógica – experiência de Passo Fundo (12/11/07);
2. A MPP conteúdo: Registro – MEMÓRIA (19/11/07)
3. Reflexão registro da própria prática (26/11/07)
4. Práxis Pedagógica – escolha dos temas norteadores (05/12/07)
5. Relação entre Teoria e Prática no cotidiano do educador
6. Estrutura de ensino x Utopia da Práxis Pedagógica (10/12/07)
7. Relação entre Teoria e Prática (17/12/07)
8. Registro das Práticas (4/03/08)
9. Impasses nas práticas pedagógicas (10/03/08)
10. Observação documentada– 5 sujeitos (14/07/2008)
11. Aprendizagem e a neurociência - como cada sujeito constrói o conhecimento? (21/07/2008)
12. A Pedagogia da Solidariedade- *Por uma Pedagogia das Grandes Urgências e Grandes Convergências*" (12/08/08)
13. O Diálogo no Cotidiano do Educador (12/08/08)

participação no estudo e após os esclarecimentos, cada entrevistado assinava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A),

Em virtude da vivência da autora, foram realizadas também entrevistas semi-estruturadas (apêndice C), com educadores de uma Escola de Educação Infantil de Caxias de Sul, RS, onde a autora desta investigação realizou sua primeira aproximação com a metodologia; em datas pré-determinadas, utilizando-se da mesma modalidade citada no parágrafo precedente.

Para os autores Benincá (2002) e Minayo (1994), numa sessão de estudo e na entrevista o pesquisador recebe informações por meio de observações, registros, falas de todos os membros dos sujeitos envolvidos. A inter-relação no ato de comunicar contempla o afetivo, o existencial, o contexto cotidiano, as experiências, e a linguagem do senso-comum, sendo esta a condição “*sine qua non*” do êxito de uma pesquisa qualitativa.

Vale ressaltar que os momentos das sessões de estudos e entrevistas foram muito prazerosos. Os envolvidos no processo vivenciaram um ambiente descontraído, dinâmico, de aprofundamento e estudo a partir das observações, relatos das experiências. Análise de assuntos relacionados às práxis cotidianos dos educadores envolvidos de forma tranqüila e confiante. Os depoimentos dos entrevistados possibilitaram aprofundar questões relevantes da pesquisa avançando em determinados assuntos e fazendo retomadas sempre que necessário. Assim, todos os dados, fizeram parte desse trabalho. As falas foram coletadas, consideradas e analisadas.

5.2 Sujeitos da Pesquisa: os participantes

A pesquisa foi realizada com três públicos diferentes: a) grupo de sessão de estudo; b) membros da metodologia da práxis pedagógica; c) educadores de uma Escola Infantil. Totalizando 16 participantes.

Optou-se pela escolha de públicos diferentes com o intuito de atingir os objetivos dessa investigação (conhecer, aprofundar, fazer experiência da MPP, avaliar a própria práxis após um período de caminhada e ressignificar a própria formação enquanto educadora). A indicação teve por critério o conhecimento

anterior de aspectos observados na dinâmica da Metodologia da Práxis Pedagógica como: a práxis de sessões de estudo, a trajetória e vivência do grupo de pesquisa de Passo Fundo e a procura de aprofundamento, conhecimento metodológico que possa oferecer alguma maneira, sustentabilidade na práxis pedagógica. Todos os nomes citados no presente trabalho são fictícios.

a) O grupo de sessão de estudo: contou com a participação de nove (9) membros, com diferentes ocupações atuantes no Ensino Fundamental, Médio e Superior, e em diversas áreas do conhecimento. Pessoas exercendo função de educador, supervisora, orientadora, coordenadora; membros da equipe diretiva e ou de governo em sistema de ensino públicos e privados da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Esses participantes ao mesmo tempo em que foram observados em sessões de estudos que aconteceram quinzenalmente, também pesquisaram sua prática, seguindo os passos da “Metodologia da Práxis Pedagógica”. Sendo assim, os participantes da pesquisa foram identificados desta forma.

O quadro abaixo mostra dados referentes às características dos participantes das sessões de estudo, incluindo a pesquisadora. Todos os nomes citados no presente trabalho são fictícios⁵⁴.

Quadro 1 - Perfil dos membros da Sessão de Estudo – Porto Alegre/Canoas/RS

	Nome Fictício dos sujeitos da Pesquisa	Função do educador	Idade entre	Formação Escolaridade	Tempo de Atuação na formação
1.	Rute, n. 01	Educadora, advogada, voluntária no âmbito educacional	35 - 45	Grad Direito e Pós-Graduação em Educação Inclusiva - Mestranda	+/- 05 anos
2.	Sofia, n. 02	Educadora e Coordenadora do Serviço de Orientação Educacional	40 - 50	Grad. Psicologia Pós-Graduada em Psicopedagogia e Mestranda	+/- 10 anos
3.	Mirian, n. 03	Coordenadora Pedagógica na rede estadual e Coordenadora do Núcleo de Educação Profissional – NEP SENACRS	39 - 49	Grad. Pedagogia – Supervisão Escolar, Pós: Psicopedagogia - Mestranda	+/- 27 anos
4.	Raquel, n. 04	Educadora da graduação e Orientadora dos TCCs	27 - 37	Grad. Pedagogia – Orient. Ed. Psicopedagogia e Psicopatologia	+/- 6 anos

⁵⁴ A identificação dos participantes foi organizada desta forma por uma questão ética: sigilo, privacidade, anonimato, de respeito com a pessoa participante.

5.	Bruno, n. 05	Educador da Graduação e Pós - Graduação	38 - 48	licenciatura Estudos Sociais , Grad. em Teologia , mestrado e doutorado em Educação	+/-7 anos
6.	Judite, n. 06	Educadora e Membro da equipe diretiva de uma Escola de Ens. Fundamental	30 - 40	Grad. em Ciências Sociais e Pós-Graduação em Educação Inclusiva – Mestranda	+/-10 anos
7.	Lucas n. 07	Educador da Graduação e Pós – Graduação	50 - 60	Grad. Teologia, em Filosofia , especialização em Ciências Humanas e Religiosas, especialização em Psicologia Profunda Psicologia Evolutiva e Psicopa, especialização em Ciências Humanas e Religiosas , mestrado em Educação doutorado e Educação	+/-30anos
8.	Fábio n. 08	Educador e Membro da equipe diretiva de uma Escola de Ens. Fundamental	30 - 40	Grad. em Ed. Física – Mestrando	+/-7 anos
9.	Angela n. 09	Educadora e Membro da equipe diretiva de uma Escola de Ens. Fundamental	35 - 45	Grad. Pedagogia – Orient. Ed. Psicopedagogia – Mestranda	+/-15 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2007)

Para participar deste estudo, os educadores foram selecionados a partir de alguns critérios previamente estabelecidos e que emanaram dos objetivos deste estudo e da pesquisa qualitativa. Dentre estes critérios destacamos a importância de que cada sujeito participante:

- a) Tivesse disponibilidade de tempo para participar das sessões de estudo
- b) Estivesse atuando na área da educação
- c) Se comprometesse em observar e registrar sua própria prática pedagógica
- d) Se comprometesse com o processo de reflexão do grupo de pesquisa e seus encaminhamentos

b) *Membros da equipe da Metodologia da Práxis Pedagógica*: além dos participantes do grupo de sessões de estudo, foram realizadas entrevistas com três (3) membros da equipe de pesquisa da Metodologia da Práxis Pedagógica, residente em Passo Fundo, Rio Grande do Sul.

Estes participantes acompanharam a gênese da “*Metodologia da Práxis Pedagógica*”. Atualmente são membros gestores que assessoram em diversas áreas do conhecimento, acompanham o processo metodologia nas regiões do estado do Rio Grande do Sul: Erechim Frederico Westphalen, Passo Fundo, Porto Alegre, Vacaria, e no estado de Santa Catarina em Chapecó/SC.

Quadro 2 - Perfil dos membros Equipe da MPP – Passo Fundo /RS

	Nome Fictício dos sujeitos da Pesquisa	Função	Idade entre	Formação Escolaridade	Tempo de Atuação na formação
10	Elton, n. 10	é professor titular do Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo e Consultoria do Associação de Educação Católica do Brasil.	60-70	grad em Filosofia e Teologia, especialização em Martin Heidegger, Reconstrução da Metafísica, especialização em Filosofia da Linguagem, especialização em Planej e Adm de Sistemas Educacionais pelo Fundação Getúlio Vargas - RJ (1974) , especialização em Estágio Para Professor de Nível Superior pela Center For International Education (1975), mestrado em Ciências da Religião e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002)	+/-05 anos
11	Alberto, n. 11	Diretor gestor a partir de 2005 coordenador de cursos de graduação e pós-graduação – especialização de educadores	30-35	Grad. em Filosofia e Teologia, Possui mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2005), aperfeiçoamento em educação Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filosofia da educação, sociologia da educação, pesquisa e ensino, metodologia e planejamento estratégico, metodologia da ação evangelizadora.	05 anos na Graduação 03 anos Pos-Grad
12	Elena n. 12	É professora titular atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação curso de Mestrado, Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais; professora nos cursos de Especialização Lato Sensu e na Graduação da instituição. É líder do Grupo de Pesquisa GEU-UPF e membro do GEU/ipesq PPGEDU/Ufrgs. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa da UPF e membro do Comitê Assessor Educação e Psicologia da Fapergs	50 - 60	Grad em Filosofia mestrado e doutorado em Educação e pós-doutorado na Ufrgs com estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra Portugal (2006).,	+/- 9 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2008)

c) *Educadores de uma Escola Infantil*: realizou-se também entrevista com cinco (5) educadores de uma Escola Infantil situação em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, local onde a pesquisadora realizou sua primeira experiência como diretora gestora. Ainda em 2002/03 foi realizado uma pesquisa na referida escola com o objetivo da construção do projeto político-pedagógico (PPP) a partir da experiência da “*metodologia da práxis pedagógica*”.

Após quatro (4) anos, voltou-se no local, com o objetivo de identificar como aqueles educadores sentiram aquele processo considerado participativo.

Quadro 3 - Perfil dos membros Escola Infantil - Caixas do Sul/RS

	Nome Fictício dos sujeitos da Pesquisa	Função do educador	Idade entre	Formação Escolaridade	Tempo de Atuação na formação
13	Maria da silva , n. 13	Educadora,	15- 25	Superior	05 anos
14	Jessica, n. 14	Educadora	20-30	Superior incompleto	09 anos
15	Arlete, n. 15	Educadora	30-40	Superior incompleto	+/- 06 anos
16	Marta n. 16	Assistente social	24-34	Pós-graduação em Gestão Terceiro setor	06 anos
17	Lídia n. 17	Educadora	20-30	Superior incompleto	05 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2008)

Todos os participantes deste estudo receberam um termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice A) pelo qual terão assegurado seus direitos relativos à ética na pesquisa como seres humanos (Brasil, 1996): sigilo, privacidade, anonimato, confidencialidade, respeito, compensação por possíveis danos.

5.3 Procedimento de Análise das informações

Realizadas as sessões de estudo (2007 -2008) e entrevistas no decorrer do ano de 2008, iniciou-se o processo de transcrição fiel dos dados obtidos, os mesmos foram exaustivamente escutadas, visualizados e lidos. Após a realização das leituras para se obter uma apreensão minuciosa dos dados colhidos, foram analisados utilizando princípios e critérios da metodologia da práxis (BENINCÁ, 2002 e 2004); seguindo também, alguns passos da metodologia de análise textual discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2007).

Segundo Benincá e Balbinot (2008), “Toda a ação humana se orienta por princípios, mesmo que sejam inconscientes. No caso de uma proposta metodológica os princípios precisam ser conscientes, ou seja, explícitos, pois eles são os alicerces sobre os quais se constrói o processo metodológico”⁵⁵

A metodologia de análise das informações através das observações documentadas e relatórios sugeridos por Elli Benincá (2002; 2004) é uma

⁵⁵ Disponível em: <http://www.diocesedeosorio.org/osorio/coordpastoral/MetodoPastoral/pedagogico.doc> acesso em 10 nov. 2008.

abordagem que consiste no ato de analisar os *sentidos* mais profundos do que está presente nas falas e nas escritas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Em decorrência disso se fez à opção pelo método da práxis pedagógica, dentro de uma visão eminentemente dialógica e reflexiva que busca apoio na dialética enquanto práxis.

Para Benincá (2002-2008), os passos de uma análise a partir da Metodologia da Práxis Pedagógica, seguem o processo construído nos quatro âmbitos: observação, registro, sessão de estudos e reecaminhamento. O ponto de partida é a leitura da práxis pedagógica e dos contextos devidamente registrada. É dessa leitura analítica que se constrói a realidade, o fenômeno estudado. Em seguida, a partir das informações registradas procede-se com a reflexão à luz de critérios para enfim, se reencaminhar os possíveis planos de ação.

Conforme Moraes (2003), as pesquisas qualitativas vêm se utilizando, sempre mais, da metodologia de análise textual. Isso ocorre, tanto, partindo de textos existentes quanto pela produção de material de análise por meio de entrevistas e observações. Para o autor a pesquisa qualitativa pretende “aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão” (MORAES, 2003, p. 1).

Quanto à importância da fidelidade aos dados coletados salienta Trivínos, (2001, p.86), “esta gravação é importante, porque, em primeiro lugar o entrevistado pode escutar o que disse e introduzir a esse texto as modificações que considera pertinente; em segundo, porque a gravação permite a transcrição da entrevista”.

As etapas da metodologia da práxis se assemelham com os cinco movimentos da concepção de educação popular, como conceito, definido na práxis de Hurtado (1992, p. 49ss):

a) o *ponto de partida*, que possibilita obter um diagnóstico, compreendido como reconhecimento objetivo e sistemático da realidade, produzindo um distanciamento dessa mesma realidade observada;

b) “*análise das ações* que o grupo realiza para transformar seu meio e o sistema em geral”;

c) o *agir do grupo* passa à interpretação da realidade social e a uma intenção frente a ela;

d) o *distanciamento do sujeito da realidade social* em que está imerso, no sentido de passar ao exercício de teorização junto a todos os sujeitos do grupo, objetivando avançar no nível de consciência que se tem da realidade social;

e) *retorno*, dialeticamente compreendido, dos sujeitos *para a prática*, vista não como a volta ao mesmo tempo e espaço anteriores, uma vez que isso anularia a idéia de processo e da própria dialética, mas como a possibilidade de retorno transformador, questionador, crítico, criativo e, essencialmente, propositivo sobre a própria realidade social (HURTADO,1992).

É nesse sentido, conforme Benincá, que as pesquisas a partir da *Metodologia da Práxis Pedagógica* querem superar as relações dicotômicas entre teoria e prática e o autoritarismo nos discursos e nas práxis dos educadores, pois, “nele está contido o potencial de gerar as condições necessárias para que todos atuem como sujeitos do processo pedagógico escolar. Por isso a metodologia da práxis, pela sua própria natureza requer que”:

Em outras palavras, Benincá (2002) afirma que através da observação documentada seguida do registro é possível uma compreensão de “ser humano como ser histórico inconcluso”. Nesse contexto a pessoa penetra no seu cotidiano e consegue descobrir as suas coerências ou contradições existentes. Isso é possível somente pela “consciência”. Na observação de sua subjetividade “descobre-se e demonstra-se a si mesmo” enquanto ação original, afirma:

Os sentidos foram arrancados do cotidiano através da experiência e se configuram como representação original da realidade, originalidade essa que se traduz em subjetividade. Por essas razões, a consciência, descobrindo-se a si mesma, não só descobre sua originalidade, como o ato de descobrir-se e de mostrar-se é uma ação original (BENINCÁ, 2002, p. 173).

O registro consiste em fazer memória da própria práxis, A função do registro é trazer à tona os fenômenos vivenciados.

Nas palavras de Benincá (2002) “O registro é a documentação de um olhar “para dentro”. É a observação da ação pedagógica não enquanto objeto externo

da consciência, mas enquanto consciência da construção da relação educador-educando. Por isso, o registro, como instrumento de observação, transforma-se num documentário de um momento de nossa vida.” Objetiva um momento subjetivo e permite o distanciamento necessário para que se possa observar e analisar a consciência, enquanto ação educativa.

A sessão de estudo, compreensão e avaliação dos fenômenos são os passos metodológicos seqüentes. É o momento coletivo de análise da práxis pedagógica. A ação investigatória não se reduz a um mero olhar. O registro e a memória são instrumentais que se vinculam ao ato de observar, que, por ser um ato subjetivo, permite ao observador intuir sobre causas e efeitos. Conforme Benincá (2000):

Os professores-pesquisadores realizam uma sessão de estudos semanal, na qual se dá a narração dos registros. Para sistematizar as observações há a exigência de rigor metodológico. A fidelidade à observação requer, dos mesmos, que apenas narrem o que consta nas anotações feitas. Dependendo do nível do registro, há necessidade de um retorno à observação. Após esta narração, o grupo de pesquisadores faz um esforço metodológico de sistematização das observações. Sistematizar significa agrupar as informações por sua semelhança e significação. O agrupamento das observações constrói núcleos indicativos de uma realidade. Estes núcleos são designados simplesmente de indicativos. Para operar tais agrupamentos, deve-se utilizar critérios, pois estes são os instrumentos que possibilitam a sistematização (BENINCÁ, 2000, p. 106)

Na sessão de estudos acontece análise crítica das observações, do registro. Elegem-se os pontos relevantes do diálogo; destacam-se os pontos indicativos; e entre os indicativos escolhe-se o que precisa/desejam ser aprofundados; abre-se para a análise e compreensão do fenômeno; formula-se hipótese sobre as condições de superação dos problemas; busca-se um aporte teórico.

Nesse sentido, Bardin (2004) preconiza que a análise de conteúdo dá suporte ao pesquisador para compreender o sentido da comunicação, mas também pode desviar o olhar para outra significação, outra mensagem entrevistada através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista de conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura-uma letra- mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano.

Nas considerações de Bardin (2004), a análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas da análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 2004, p. 43).

Este método procura se afastar da ilusão da transparência dos fatos sociais pretende compreender para além dos significados imediatos. De forma geral, essa técnica permite a ultrapassagem da incerteza (rigor) e o enriquecimento da leitura, mediante uma leitura atenta, que possibilite o esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que, a priori, não detínhamos a compreensão (Cf. BARDIN, 1994).

Conforme Bardin (2004), a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise da comunicação, visando a obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores, quer quantitativos, quer qualitativos, que propiciem a inferência relativamente às condições de produção e de recepção dessas mensagens. Quanto aos passos metodológicos, a autora organizou em três fases cronológicas: 1ª) Pré-análise - a) Leitura flutuante; b) Escolha dos documentos; c) Preparação do material; d) Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; 2ª) Análise do material; 3ª) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

De acordo Moraes e Galiazzi (2007), a análise textual, através da narrativa daqueles que com ela se envolvem é tarefa árdua, por se tratar de subjetividade. As dificuldades ao longo de seu processo, não obstante, parece ser na redação do relatório de pesquisa, ou *meta-texto*, o ponto onde residem os maiores desafios aos pesquisadores. Vencer o branco no papel é tarefa que deixa a muitos perplexos. A “síndrome da folha em branco”, espécie de medo que busca se impor ao desafio da escrita, apresenta-se como evento bastante freqüente dentre pesquisadores.

Nesse sentido, o método de análise textual auxilia o pesquisador a superar a inércia inicial da produção do meta-texto, agregando qualidade e validade ao mesmo

A técnica apresentada para análise textual proposto pelo professor Roque Moraes em uma série de artigos, inicia-se através de um conjunto de documentos

válidos e confiáveis, denominado de “*corpus*”. Essas séries de dados, de ordem primária (produzidos para a pesquisa em questão) ou secundária (previamente existentes) são chamadas de “produções lingüísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo” (MORAES e GALIAZZI, 2007 p. 4)

Conforme Moraes, em seus diversos artigos, escritos, (2001-2007) o processo de análise textual discursiva divide-se, basicamente, em três etapas principais: a) unitarização, b) categorização e c) elaboração do meta-texto.

a) O processo de *unitarização* consiste na leitura minuciosa dos materiais; é a primeira imersão do pesquisador no “*corpus*” de análise, que se refere ao material coletado e utilizado na pesquisa. Neste momento é feito a desfragmentação dos dados empíricos. Segundo Moraes e Galiazzi definem em:

Denominamos de unitarização ao movimento inicial de análise. Constitui um exercício desconstrutivo em que as informações são gradativamente transformadas em constituintes elementares, componentes de base pertinentes à pesquisa. Representa um movimento de leitura e interpretação em que os significantes dos textos são interpretados produzindo-se diversificados significados, resultando deste processo elementos ou unidades, pretendendo-se com isso ressaltar aspectos significativos do fenômeno analisado. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 49).

b) A categorização ou classificação das unidades em categorias é o momento em que se agrupam todas as informações comuns entre elas, por semelhanças ou analogia. Processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise. Surgem a partir do processo de unitarização.

De acordo com Moraes (2007) no processo de categorização apresentam-se dois modos de conduzir: a) trabalha-se com categorias *a priori*, trazida para a pesquisa antes da análise dita; b) trabalha-se com categorias *emergentes* constituídas a partir dos dados. A origem das categorias *a priori* geralmente se dá através de alguma teoria em que se fundamenta a pesquisa. As categorias emergentes são definidas por Moraes e Galiazzi como:

As categorias emergentes não são previstas de antemão, mas construídas a partir dos dados e informações obtidos das pesquisas. O processo de construção desse tipo de categoria implica a organização de estruturas de vários níveis, indo o movimento das categorias mais

específicas e de menor amplitude para as mais gerais e amplas (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 88)

c) Elaboração dos *meta-textos* resultam do conjunto de textos que se tinha no princípio da análise, é a interpretação, Moraes (2007) refere-se a leitura teórica mais exigente, aprofundada e complexa. A análise textual precisa atingir um estágio interpretativo e de reconstrução teórica chegando a uma interpretação. O resultado das interpretações das informações consiste num meta-texto. Para Moraes (2003) o meta-texto pode ser constituído a partir das falas e citações, fragmentos dos textos analisados denominado interlocuções empíricas.

Os meta-textos têm a função de interpretar os fenômenos investigados. Os textos são significados resultantes da percepção do pesquisador, ou seja, é resultante dos conhecimentos e teorias do autor da análise. Neste momento o pesquisador tem a possibilidade de dialogar tanto com os sujeitos de pesquisa quanto com os teóricos. No caso da minha pesquisa, o diálogo com o sujeito de pesquisa se dá através da reflexão da experiência vivenciada.

Contudo, pode ter-se uma concisa idéia da análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2007). Esse processo constitui numa metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

No processo de análise partiu-se da tentativa de relacionar teoria e prática no cotidiano do educador, por meio da experiência das sessões de estudo (práxis empírica). Embora o ponto de partida tenha sido as categorias “*a priori*” pré estabelecidas pelo referencial teórico: formação, práxis, educador, metodologia, no decorrer do trabalho novas categorias foram emergindo, isto é: diálogo, participação, cotidiano, senso comum, planejamento.

As sessões de estudo e as entrevistas permitiram um aprofundamento dos dois eixos norteadores da presente pesquisa a utilizada levando à discussão de uma possível proposta pedagógica. O quadro a seguir, explica melhor esse processo:

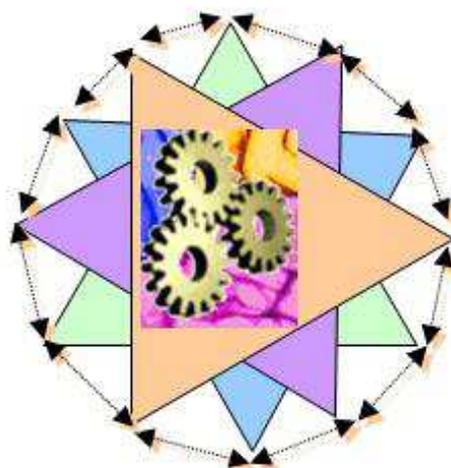
Quadro 5 - Categorias *a priori* e subcategorias emergentes

Dimensão da Formação Continuada: um olhar a partir da experiência e da MPP	
Categoria a priori	Categoria Sub-emergentes
<ul style="list-style-type: none"> • Formar para construir ou transmitir conhecimento?: Que formação continuada se prioriza? 	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos estanques de formação de educadores X Processo de formação: por uma construção de conhecimento envolvente reflexiva e coletiva
<ul style="list-style-type: none"> • Dicotomia entre teoria e prática: uma questão de método 	<ul style="list-style-type: none"> • Como a metodologia da práxis pedagogia pode ajudar neste processo de formação: relato de uma experiência:
<ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento materializado em ação: a Proposta 	<ul style="list-style-type: none"> • O Planejamento enquanto reposta para os desafios cotidianos do fazer pedagógico

Fonte: Elaborado pela autora (2009)

Definidas as categorias e subcategorias, inicia-se o processo de descrição e interpretação dos conteúdos nas falas dos relatórios e entrevista dos participantes. A descrição vai se constituindo no texto em que se expressam o conjunto de significados presentes nas diversas unidades das análises, que compõem o próximo item, discussões das informações análise de uma experiência.

6. A DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES AUXILIADA PELA MPP: ANÁLISE DE UMA



Tratando-se do esforço de compreender a formação continuada de educadores a partir da metodologia da práxis pedagógica, depara-se, com outros autores que concebem esse processo enquanto construção constante da pessoa. Para Benincá (2004), o conceito de formação continuada é decorrente da compreensão de “ser humano” que cada qual possui e da relação deste conceito com o outro, inserido num determinado contexto. Ainda, “a formação continuada é aqui refletida enquanto exigência para o exercício profissional do professor” (BENINCÁ, 2004, p. 100).

Na perspectiva freiriana, no decorrer desse trabalho buscou dialogar sobre a formação continuada, a partir de pressupostos político-pedagógico e

também a partir da antropologia fenomenológica-hermeneutica⁵⁶. Freire na sua obra “Pedagogia do Oprimido” já sinalizava para essa preocupação e com a humanização destas relações e destes conceitos enquanto tarefa permanente de “todos”, enquanto “ser inconcluso” participante desta historicidade. No confronto dialético admite, inclusive que o processo de humanização e “desumanização não é apenas uma possibilidade ontológica, mas uma realidade histórica” (FREIRE, 1983, p.30).

Nóvoa (1991), em sua obra “*Formação do Professor*”, aborda o papel do educador enquanto pesquisador reflexivo, principalmente nos países de origens da língua portuguesa. Já Alarcão (1996) em sua obra “Professor reflexivo e Escola Reflexiva”, demonstra a importância da reflexão coletiva dentro da comunidade escolar, bem como mostra evidências importantes que ajudam, inclusive, na análise desta pesquisa de campo.

Essa reflexão sobre a formação de Educadores também é foco de discussão e pesquisa para autores como Pimenta (2005), Nóvoa (1991), Zeichener (1998), Schon (1999) e de pesquisadores que discutem e defendem o importante papel que o educador tem neste processo. Pimenta (2005) defende a idéia da formação reflexiva diferente dos “moldes” curriculares atuais.

[...] Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, propõe que a formação de profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um

⁵⁶ Conforme Bicudo (1999), a Fenomenologia é uma palavra composta. Sua origem vem da palavra *phainomenon*, a qual é derivada do verbo grego *Phainestai*, (*Phainestai*) que significa o que se ‘manifesta’, ‘o que aparece’, ‘se mostra’, e pela palavra Logos, que tem como significados ‘o que reúne’, ‘unifica’, ‘reunião’, dentre outras. A sua principal característica é ser uma Filosofia da Consciência, a qual se identifica com a intencionalidade, ou seja, voltar-se para o fenômeno. “É por isso que a fenomenologia se instaura como uma filosofia da consciência, no sentido de ser um pensar radical a esse respeito.” (BICUDO, 1999, p. 14). Já a palavra *hermenêutica* vem do grego *hermeneuein* significa expressar, explicar, traduzir ou interpretar; O termo hermenêutica foi empregado por Platão e melhor definido por Aristóteles no Perihermenéias, parte do Organon. Todavia, o uso lingüístico desta expressão se consolidou no plano teológico como exegese dos textos bíblicos. Posteriormente, a palavra hermenêutica deixou de ser utilizada, exclusivamente, no âmbito teológico e passou a ser usada, também, pela Filosofia. A hermenêutica foi incorporada pela Filosofia como instrumento da compreensão. Modernamente, o primeiro filósofo que tentou desenvolver uma doutrina universal da interpretação foi Schleiermacher, no século XIX, seguido por Dilthey, Heidegger, Gadamer e Ricoeur. Platão chamou os poetas de *hermenes* — intérpretes — dos deuses. Filósofos interpretaram Homero de forma alegórica. Portanto, a palavra *hermeneutica*, é a “arte da interpretação”, apareceu em 1654 no título de uma obra de J.C. Dannhauer, *Hermeneutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum litteraru*. é tida como uma teoria ou filosofia da interpretação, capaz de tornar compreensível o objeto de estudo mais do que sua simples aparência ou superdiciidade. (Cf. Dannhauer, J.C., 1654)

estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Shön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia fornecer ainda não estão formuladas. (PIMENTA, p.19)

Na concepção da autora acima referendada, o discurso sobre formação de educadores na perspectiva reflexiva se contrapõe ao paradigma da tecnicidade para implementar um modo de caráter mais reflexivo. Além disso, Perrenoud afirma que uma postura e uma prática reflexiva devem ser a base da “análise metódica regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos; essa disposição e essa competência, muitas vezes, só pode ser adquirida por meio de um treinamento que seja intensivo e deliberado” (PERRENOUD, 2002, p. 47)..

Para Nóvoa, (1995, p.26) “a formação de professores precisa de ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua”.

Zeichner, afirma que :

“a academia precisa não só valorizar o trabalho e a produção do professor, mas considerá-lo parceiro e colaborador nas questões sobre o ensino, pois é ele que intervém, acompanha, conduz, cria, reformula e aperfeiçoa as condições e os estímulos mediadores para o processo de construção do conhecimento pelo aluno (apud GARRIDO, 2001, p. 138)

Segundo Zattar (2007), o processo de formação requer que os docentes sejam convidados a rever a sua história pessoal, profissional e social, de forma reflexiva, questionando, analisando, ponderando, enquanto profissionais autônomos e críticos. E com muita responsabilidade e sentido ético, pois, o educador se forma para o desconhecido. Como educadores/docentes, fazem parte desse processo de aprendizagem e de forma direta se torna uma parte efetiva da formação dos alunos na construção do conhecimento e de sua aplicabilidade na construção da sociedade.

Os estudos sobre o pensamento do profissional de educação e a reflexão, segundo Imbernón (2002, p. 112-113), demonstram que o conhecimento pedagógico gerado pelo educador é um conhecimento ligado à práxis, não podendo estar desvinculado da relação teoria e prática.

Nessa perspectiva, este estudo, fruto também de uma experiência vivenciada e refletida em sessões de estudo e de pesquisa participante, busca compreender a relação do processo de humanização desta formação de educadores, bem como busca compreender as contradições, passos e ou descompassos destes educadores em seu ser e fazer. Ou ainda, busca compreender o “abismo” que existe entre a teoria e a prática na própria ação e formação pedagógica destes docentes.

A seguir serão apresentadas as experiências do grupo de estudo, quer por meio de relatos de educadores e gestores da metodologia da práxis pedagógica e demais participantes. As informações foram analisadas a partir dos princípios e critérios da Metodologia da Práxis Pedagógica e das categorias *a priori*. Tendo como ponto de partida as concepções de Benincá (2002-2008), e de Moraes e Galiuzzi, (2007), já amplamente referendada nos capítulos anteriores. Nesse processo de descrição e teorização foram emergindo subcategorias que ajudaram na compreensão do entrelaçamento da formação continuada docente, nas suas implicações cotidianas escolares. Razão pela qual se fez esta análise a partir das categorias *a priori* e sub-emergentes que seguem.

6.1 Formar para construir conhecimento ou para titular: que formação continuada priorizar?

*A “formação do professor não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos, ou técnicas), mas sim, mediante um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”
(Nóvoa, 1995, p. 25).*

Um dos aspectos considerado desafiador a partir da perspectiva da formação continuada de educadores refere-se à fragmentação do conhecimento. O sistema educacional vigente propõe um estilo de educação em etapas, de certo modo, desconectado de seu todo, em blocos, isso favorece a fragmentação no processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se na formação docente um “abismo”, descompasso entre o conhecimento proposto pela academia e a práxis cotidiana apresentada, não raro, pelos próprios educadores. Daí a pergunta que

formação se prioriza aquela que constrói conhecimento ou aquela fragilizada que apenas fornece o título.

Essa fragilidade está inclusive se faz presente na chamada: “educação de qualidade para todos”, proposta pela Conferência mundial de educação, realizado na Tailândia na década de 90. Deste modo, a maioria dos educadores vem sendo preparada fundamentalmente para garantir a “escolarização” de crianças e jovens em idade escolar. Uma formação que dê suporte a esta educação não necessariamente precisa ser veiculado pelo viés acadêmico, também é, porém não só. Além disto, não garante a não fragmentação desta formação, nem a não fragmentação desta formação na continuidade do processo de construção do conhecimento ao longo de toda trajetória do educador.

Segundo Vasconcellos, essa formação deficitária uma vez que tem “dificuldade em articular teoria e prática: a teoria de que dispõe, de modo geral, é abstrata, desvinculada da prática e, por sua vez a abordagem que faz da prática é superficial, imediatista não crítica”. (1995, p,19)

No contato com educandos e educadores, por ocasião desse trabalho, foi possível observar, uma tendência, pelo menos por uma grande parcela dos estudantes, que apenas pensa em “finalizar seus estudos” e em se formar, isto é, fazer a “formatura”. Algo similar também ocorre em outras instâncias da graduação e pós-graduação, onde o fazer um curso está intimamente *linkado* com o desejo, pelo menos por parte de alguns, em receber o título de mestre, doutor, etc, e não em se preparar para ser um profissional qualificado na área. Mas, será que o ser humano está formado, preparado para trabalhar com os desafios da sociedade da informação e da comunicação ou apenas se preocupa em concluir o curso? Será que não se faz necessário uma formação mais contundente, reflexiva e permanente, para o professorado? Quais os legados históricos que essa tendência de formação “relâmpago” para a titulação traz para o fazer pedagógico do educador?

Vale lembrar, que, já no capítulo primeiro foram abordados, ainda que, muito brevemente, alguns aspectos históricos e teóricos da formação de Educadores. Aliás abordagem essa que reconhecida se apresenta como tradicional. Não obstante a essa herança “conservadora/tradicional” na formação

docente, também, existem experiências significativas que apresentam um novo viés a essa trajetória.

Quanto aos paradigmas educacionais considerados conservadores o foco fundamental é a reprodução do conhecimento. Esses paradigmas vêm se mantendo ao longo da história de formação e de práxis docente, sendo caracterizados no cotidiano por práticas pedagógicas que enfatizam a repetição, a memorização e a reprodução do conhecimento. Esta abordagem ainda hoje acompanha a atuação de muitos docentes e educadores em todos os níveis e modalidades de ensino.

A abordagem tradicional, para Freire (2002) é denominada de “educação bancária”, uma educação entendida como transmissão da herança cultural da humanidade de forma vertical, na qual o educador assume uma postura de centralidade do processo, sendo ele o detentor do saber absoluto, enquanto que o educando ocupa o lugar daquele que nada sabe, apenas ouve. Nessa perspectiva Mizukami (1986) afirma:

O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado. A didática tradicional quase que poderia ser resumida, pois, em “dar a lição” e em “tomar a lição”. (MIZUKAMI. p. 15)

Tal abordagem passa a ser compreendida pelo educador que, uma vez “formado”, este detém o saber e está formado. Como reação à essa pedagogia tradicional, ao longo da história se apresentou a abordagem escalonovista, escrita pelo “Movimento da Escola Nova”, em especial por Anísio Teixeira. Essa abordagem aparece como revolucionária para a educação. Principalmente ao considerar a proposta anterior como conservadora. No início do século XX, a ênfase foi dada a pessoa e a sua ação criadora. Segundo Mizukami (1986), a grande dificuldade de efetivá-la foi o despreparo do educador em adotar a nova atitude, bem como a falta de recursos para implantá-la em todos os níveis e modalidades de ensino. Conseqüentemente o paradigma tradicional voltou a imperar dentro da sala de aula. Nos anos setenta, surge a abordagem tecnicista, que propõe uma pedagogia fundamentada na racionalidade, eficiência e eficácia da produtividade. O foco principal não foi o sujeito, e sim o objeto, provocando-se,

deste modo, uma nova fragmentação do conhecimento, ou entre o corpo e a mente.

De acordo com Behrens (1996), a ênfase da formação recai na técnica pela técnica, abrindo mão de manuais para organizar o processo ensino e aprendizagem. Aliás, para evitar a fragmentação do saber Behrens, ainda alerta sobre a necessidade de se trabalhar com:

Uma prática competente que dê conta dos desafios da sociedade moderna [e que] exige a inter-relação e a instrumentalização da tecnologia inovadora, tendo como instrumentos a rede de informações como suporte à prática docente, porém inovadora no sentido de interconexão entre os sujeitos produtores de seus conhecimentos (BEHRENS, 1998, p. 61).

E ao analisar as informações recolhidas para essa pesquisa ficou visível a necessidade de se reforçar e ou trabalhar com uma formação reflexiva e realmente continuada a partir da práxis cotidiana como prioridade premente. Aliás a análise das diferentes experiências de formação continuada de professores, ao longo da história, reforça a tese de que, a maioria dessas formações não se efetivaram e ou fracassaram por falta dessa práxis formativa.

6.1.1 Cursos estanques de formação de educadores X Processo de formação continuada: Por uma construção do conhecimento de ação reflexiva coletiva

Não se discutir as vertiginosas mudanças que estão ocorrendo no contexto atual e ou que as novas exigências da globalização ou da sociedade em rede estão impondo a humanidade contemporânea é perder o “trem da história”. Aliás são essas transformações que deve nortear a formação continuada dos educadores atualmente, enquanto possibilidade de ressignificar a prática docente. Dessa forma, percebe-se que esta temática vem mobilizando a atenção dos profissionais que trabalham em escolas, na medida em que passam a entender que o desenvolvimento profissional não implica exclusivamente na participação em cursos de natureza unicamente acadêmica, mas acontece também no interior de suas práticas, num processo envolvente de ação reflexão coletiva. Ou mais precisamente:

[...] a) A prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmo, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) O reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) A prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivo [...]. (PIMENTA, 2002, p. 26).

A escola pode se efetivar como *lócus* de produção de conhecimentos, por meio de uma metodologia eficaz que dê suporte a reflexão. Assim, os educadores asseguram-se como sujeitos que constroem conhecimentos e saberes, refletindo sobre a prática, assumindo assim o papel de transformar realidade em que atuam.

Nas palavras de alguns sujeitos dessa pesquisa a formação continuada é um processo continuado que consiste em:

[...] transformar a sala de aula em lugar de práxis, ou seja, não se deve partir, de um discurso sobre esta prática, por exemplo, tem muita gente que entende formação pelo viés só de cursos faz mestrado, doutorado, ou um curso de especialização, Um curso que dá 360 horas aula, ele anota faz uma prova alguns nem fazem isso. Terminou vão embora e tem seu **título**. Eu me pergunto, houve uma educação continuada? Acho que não! Na minha opinião não houve. Houve um enriquecimento da aprendizagem? Eu acho muito pouco. Não estou negando que não tenha, mas acho muito pouco, Daí, se você começar seu mestrado, começar seu doutorado, ou começar sua especialização partindo da prática do grupo e começar a refletir-lá, então significa que você pode dar continuidade ao processo formativo, prá mim, a continuidade do processo formativo se dá quando eu consigo, a partir da prática manter-me fiel ao processo, daí se estabelece um processo que vai me ajudar. (ELTON, n. 10)

Andreola⁵⁷ apresenta uma experiência pelo viés das universidades, isso vale também para as escolas, que vem rompendo com o estilo convencional de educação, possibilitando a relação da teoria com a prática.

A experiência da FAE/UFPel, eu costumo denominá-la como de uma “universidade saindo dos muros”, pois, aquela instituição passou a oferecer, desde 1995, o Curso de Pedagogia, além da sede, em Pelotas, também nos seguintes municípios da Região Sul: São Lourenço, Canguçu, Arroio Grande e Jaguarão. Ao longo de onze anos puderam assim, ter acesso à licenciatura, mais de dez mil professores/as que, sem esta corajosa iniciativa “extra-muros”, nunca teriam tido, na sua maioria, possibilidade de formação em nível superior. Além deste carácter de democratização do acesso ao ensino superior, há outros aspectos sumamente importantes a ressaltar naquele projeto. O primeiro deles é o de que a busca de articulação, de interlocução ou, se quisermos, de síntese dialética entre a teoria e a prática, foi uma

⁵⁷ Artigo, elaborado no diálogo entre três docentes do UNILASALLE: Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola; Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly; Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth, com o título Articulação entre a teoria e a prática na formação de professores, 2008.

idéia chave ao longo de todo o processo, embora a ênfase não tenha sido a mesma, nas diferentes disciplinas.

Nesse sentido, Candau (1997) chama a atenção para os obstáculos que as universidades brasileiras precisam enfrentar no sentido de preparar consistentemente os educadores para os sistemas de ensino: separação entre atividades de ensino e pesquisa, predomínio da lógica disciplinar em detrimento de uma prática interdisciplinar, supervalorização do lugar ocupado pelas faculdades de Educação em detrimento das unidades responsáveis pelo conteúdo específico (CANDAU, 1997, p. 46).

Segundo Maar (1994, p. 61-81), a educação enquanto formação crítica se encontra travada na experiência reflexiva. Mas, em virtude de sua identidade coletiva, também prioriza o desenvolvimento adaptativo, desprezando as diferenças e contradições, propiciando assim, semiformação. Assim, a educação rompe com o universo cultural e com a realidade concreta na qual acontece a formação do indivíduo.

Desta forma, o educador reflexivo é aquele que motiva, instiga e incentiva seus educando a refletirem, seja na ação, sobre a ação ou na reflexão sobre a ação, por isso, é importante/necessário que este profissional seja um educador-pesquisador, capaz de despertar nos seus educandos a curiosidade, a discussão, o interesse pela busca de novas idéias e conceitos, tendo uma atitude de busca constante, incentivo, receptividade, responsabilidade e empenho. A reflexão crítica não deve permanecer circunscrita à sala de aula, mas deve contemplar o universo compreendido por instituição de ensino, comunidade e sociedade.

Donald Schön (2000), desenvolveu um princípio da aprendizagem reflexiva, ao tratar da necessidade de se formar profissionais que pudessem refletir sobre a sua própria prática na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Schön propõe três conceitos diferentes: a) a *reflexão-na-ação*; é o “pensar o que se faz” - o processo mediante o qual os profissionais práticos, em especial os educadores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. Tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensa-se criticamente sobre o pensamento que levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e pode, neste

processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. b) a *reflexão-sobre-ação*; é a reconstrução mental da ação, analisando-a retrospectivamente, e, incorporando-a ao seu repertório de experiências adquiridas; e a última é c) reflexão sobre a reflexão na ação; o processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e construir sua forma pessoal de conhecer. Se por um lado, a reflexão na ação pode ser considerada como sendo um processo mental quase automático, a reflexão sobre a ação (2) é intencional, exigindo da pessoa pré-disposição e vontade. O conjunto de reflexões sobre a ação (2) é que determina a construção do saber (3), que pode ser considerada uma consequência das reflexões intencionais efetuadas. (Cf. SCHÖN, 2000, p. 33ss).

Outra reflexão significativa de Schön é o distanciamento entre o fazer pedagógico reflexivo e a formação de educadores. Há duas grandes dificuldades para a formação de um profissional prático reflexivo: a epistemologia Universitária e o currículo normativo. (1992, p. 91)

Freire, nessa perspectiva, ressalta que, a reflexão crítica sobre a prática acontece através do comprometimento com a pesquisa, a sala como um ambiente criativo e autêntico onde educador e educando, ora educam ora são educados, e desta forma os saberes são construídos, o educador não é detentor de todo conhecimento e deverá recorrer à pesquisa sempre que for necessário. A autonomia pelo conhecimento se dá através da liberdade na escolha da melhor forma de assimilar os conteúdos e no comprometimento de ensinar o pensar certo, isso exige do profissional uma atitude rigorosa com o seu trabalho buscando ter sucesso na sua tarefa de ensinar a todos (Cf. FREIRE, 2001)

A formação continuada é uma necessidade, mas também é uma mudança de atitude frente ao discurso que desacredita a educação. O educador necessita compreender a decodificar, a questionar, a “ler” a ideológica que a sociedade atual produz. Quando se fala de formação continuada de educadores não se refere aos cursos estanques para inflar o ego dos gestores da educação, também não se trata dos grandes congressos envolvendo uma massa de educadores, ou ainda, aos grandes shows, mas sim, o processo cotidiano de construção na ação reflexiva pessoal e coletiva, a partir da prática pedagógica docente, através do registro e da sessão de estudos. Dos diálogos, leituras aprofundando principais

temas emergentes no âmbito educacional, ressaltando as categorias e o processo realizado de cada realidade. Os cursos podem ajudar a motivar, mas somente eles não são suficientes para garantir um processo de formação de educadores, faz-se necessário um dinamismo permanente...

6.1.2 Formação: a subjetividade no processo de ensino aprendizagem escolar

“A subjetividade só se torna historicamente possível a partir do momento em que a esfera do mundo objetivo e do mundo subjetivo se separam e se tornam independentes. O mundo da subjetividade, embora continue relacionado à objetividade torna-se, assim, um campo de acesso privilegiado do indivíduo”.
(BENINCÁ, 2004, 116)

Em função da própria fragilidade humana que reflete diretamente na formação docente a motivação para o entendimento do conhecimento é intrínseca às pessoas. Nesse sentido, as categorias subjetividade e objetividade precisam ser entendidas como espaços de produção sociais.

O ser humano é um ser em comunicação. Segundo Habermas (1999), desde o princípio, a pessoa é capaz de entender e organizar o seu mundo, formando suas compreensões e intenções com as demais pessoas. A crítica do autor na concepção de uma subjetividade passa pela ação humana enquanto comportamento intencional determinado exclusivamente pela vontade. Daí, o campo da subjetividade, embora continue relacionando-se com a objetividade, torna-se um campo de acesso privilegiado do ser humano.

Partindo da fala das pessoas entrevistadas (Sofia n.02), identifica a importância que se tem de compreender o mundo subjetivo das pessoas, antes, porém, de qualquer conclusão precipitada, a partir de “padrões” recebidos na formação:

Um menino de nove anos numa Instituição/Escola – ele não produzia nada dentro da instituição ficava o tempo todo olhando para as paredes. Filho de pai “papeleiro”; a mãe com diagnóstico de depressão com internações. O pai como alcoólatra. O menino nada fazia na sala de aula, a professora dele entendia que ele tinha “problemas de aprendizagem”, após uma avaliação clínica constatou-se que estava com “depressão”. Vivia triste. Um dia perguntei a ele. Qual é o teu sonho? Respondeu que o grande sonho/prêmio para ele seria ganhar um skate e poder andar com seu pai, na quadra de reciclagem. Ele

ganhou o skate e a partir daí, teve notas altíssimas [...] (Registro apresentado na sessão de estudo, por SOFIA n.02, dia 21/07/2008)

No texto precedente percebe-se que a atitude do educador excede a do conhecimento acadêmico na concepção de ensino e aprendizagem, procurar compreender o contexto subjetivo de seu aluno foi o resultado visível. A mudança acontece reciprocamente entre educador e educando.

Outro participante da experiência de sessão de estudo, relatou o seguinte fato: “um menino na 1ª série levantando a mão para pedir a palavra e a professora dizia: depois, depois [...] Até que o menino cansou de levantar o braço, subiu na cadeira sem autorização e disse: “Minha mãe perdeu o nenê [...]”. O educador se sentiu desarmado e desafiado ao diálogo, a capacidade de escuta, já estava preocupado apenas em cumprir sua “teoria”. (Relato 14/07/08)

O registro revela a postura de um educador sufocado com a “tarefa” de cumprir os conteúdos programáticos impostos pela escola. Depara-se, novamente, com a fragmentação do conhecimento em faceta; a preocupação com a teorização sem a relação com a ação. O educador, muitas vezes é “formado” para apresentar conteúdos e quando é questionado se sente perdido. Já o educando naquele momento apenas queria ser ouvido.

Mounier (1976) diz que o lugar que se deve dar para os afetos é o mesmo que se dá para a razão. Afirma ainda: “a ciência e a razão objectiva são suporte indispensáveis da inter-subjetividade”⁵⁸ O medo de perguntar, de falar em público é próprio da nossa cultura. E a empatia é o primeiro passo para se alcançar à aprendizagem e o ensino, pois estes não ocorrem de forma mecânica.

Para abordar a questão da subjetividade e objetividade Benincá (2004) assim se expressa: “o ser humano, como ser racional que conhece e avalia o mundo que o cerca, emerge de contextos lingüísticos” (p. 115). Além da abordagem da comunicação o autor continua afirmando que por meio também da interação: “mediada simbolicamente, o individuo desenvolve sua identidade constituindo um comando cognitivo, moral e estético auto-referencial do próprio comportamento” (p. 116).

Bem como é tarefa da educação contribuir no sentido de desenvolver processos para reconquistar o “racional” do “multiculturalismo” mantendo vivo o

⁵⁸ MOUNIER, Emmanuel. O Personalismo, Lisboa: Martins Fontes, 4ª ed. 1976.

diálogo, a interação cultural e o respeito à diversidade das manifestações subjetivas (Cf. Benincá (2004)).

A partir do registro de uma prática pedagógica, uma participante (Rute n.01) relata que ouvir os educandos é uma tarefa muito complicada; o desafio é ter o equilíbrio para não ficar só no sentimentalismo e nem só na razão, além disso, um aporte metodológico que ajude a relacionar a experiência cotidiana dos educandos e dos educadores com o aprofundamento teórico.

Numa aula sobre Cidadania e Direitos Humanos, para adolescentes de 16 a 18 anos, era a hora de estudarmos a lei Maria da Penha e a questão da violência doméstica, quando uma aluna rompeu a chorar e contou que seu pai abusou de suas duas irmãs mais velhas, a mãe era paraplégica, o pai não ligava, ela é que levava a mãe de ônibus para a fisioterapia na cadeira de rodas, até que a mãe morreu. O pai casou de novo, desconhece as filhas. Naquele momento, a professora ficou sem saber o que fazer... Deixou a aluna contar e contar, a solidariedade dos colegas foi muito bonita, fez a dor tomar outro sentido, torna-se uma solidariedade cósmica. Primeiro veio o exemplo e depois a teoria. O que eu faço agora com isso, perguntou-se a professora? Primeiro a gente tem que aprender a dar passagem à voz do aluno, numa linha de superação (Registro apresentado na sessão de estudo, por RUTE n.01 dia 14/07/2008)

Ainda referente aos aspectos da complexidade subjetiva e a objetiva na formação reflexiva docente, pela falas dos educadores percebe-se que o desafio é superar a fragmentação, ou seja, uma formação sem continuidade, sem processo:

(...) aquele tipo de formação que é limitado simplesmente ao mundo acadêmico na universidade se não tiver um processo no cotidiano, no seu dia-a-dia isso não vai sustentar o projeto. De qualquer forma, não é *formação continuada*, porque o que você faz em uma disciplina isolada e depois em outra; ou debate um assunto fragmentado, não enriquece, Isso é o que Gramsci chama de fragmentações. (...) se eu parto da prática pode ser mais lenta, mas demorada, mas eu tenho uma continuidade. (ELTON, n.10)

Maria da Silva ressalta que nos dias atuais a formação de educadores ainda ocorre nos “magistérios (ensino médio) ou nas universidades. Geralmente é uma formação modular e estanque, com pouco espaço para percepção...” (MARIA DA SILVA, n. 13. Em sintonia com Maria, Jéssica, afirma “(...) a formação é basicamente técnica”. (JÉSSICA, n. 14).

Arlete e Marta, analisam a formação docente a partir de suas trajetórias: “acredito que trabalhar a partir da teoria e prática enriquece a formação continuada, pois conseguimos vivenciar nossa prática de maneira concreta (ARLETE, n, 15). Afirma Marta: “penso que o que impediu e muitas vezes ainda

há entraves é a abertura do educador para o diálogo e para novos desafios tendo em vista o crescimento” (MARTA, n. 16).

Segundo as considerações de Triviños (2003), o educador deve ser aquele pesquisador que enriquece o acervo científico:

Desejamos assim um professor que ensine pesquisando até onde seja possível, e que também seja capaz, como expressamos, e reiteramos agora, pesquisar a realidade da educação com todos seus problemas e aspectos positivos, ou seja, que seja um pesquisador como qualquer outro pesquisador que tem as possibilidades de estudar o campo onde desenvolve sua vida profissional. Sentimos esse profissional, como alguém que enriquece o acervo científico do pensamento sistematizado nas ciências sociais. (TRIVIÑOS, 2003, p. 17-60. p. 56)

Nos relatos dos participantes da pesquisa observa-se que os educadores expressam certo descontentamento com a metodologia utilizada na formação docente que as instituições: escolas e academias oferecem. Em tese confirma o que já foi abordado anteriormente de que os espaços de formação ficam a desejar no âmbito educacional, por isso, as pessoas que não se encontram profissionalmente no seu espaço de atuação se dão o direito de afirmarem que são educadores.

6.2 Dicotomia entre teoria e prática: uma questão de método

A dicotomia entre teoria e prática é uma velha questão não resolvida. A tendência de criar um distanciamento entre ambas às expressões já se tornou quase que prática cotidiana, porém, na busca para ressignificar a formação continuada de educadores é importante se ter essa perceptibilidade.

A relação entre teoria e prática pedagógica tem raízes profundas este vazio ou esta dicotomia entre teoria e prática é um reflexo ou talvez uma consequência daquilo que os congressistas fizeram com a lei maior de educação, a - LDB – que por um lado existe sobre as teses construtivistas da Lei de Diretrizes e Bases da “Educação espanhola e dos movimentos populares”, e por outro lado, posterga os trâmites normais do Congresso e do Senado nacional, ao submeterem as manobras regimentais para abortar emenda em tramitação no Senado, e proporem outro, com sucessivos substitutivos, para impedir e atropelar

a massa crítica do Legislativo e da Sociedade organizada na elaboração da nova LDB. (Cf. ANDREOLA; PAULY; ORTH, 2007)

Este problema “crônico” enfrentado pelas instituições formadoras, ou seja, a relação entre teoria e prática educacional, ou ainda, se pode dizer, formação geral e formação pedagógica entre conteúdo e método é referendada na filosofia da práxis de Vázquez (1977), enquanto um recurso para pensar uma visão de unidade entre os dois aspectos na perspectiva de uma teoria revigorada, porque formulada a partir das necessidades da realidade educacional:

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

Vale recordar que até a primeira metade da década de 1980, a literatura educacional produzida estava marcada fortemente pela influência do marxismo nas leituras efetuadas por Gramsci, Vázquez, entre outros. A partir da segunda metade dessa década houve um esforço de pensar a formação de educadores para além das categorias de classe social, trabalho manual e trabalho intelectual, infra-estrutura e superestrutura, até porque o pessimismo pedagógico não havia estimulado a elaboração de trabalhos que apontassem "formas de organização escolar e práticas de sala de aula que pudessem favorecer a aprendizagem dos alunos de origem social desfavorecida" (Mello, 1993, p. 116).

Para Benincá (2002) o método é fundamental no processo de formação do educador:

O método da práxis pedagógica é um método de autoformação e de trabalho coletivo, não se confundindo com a experiência cotidiana que produz o conhecimento espontâneo. Trata-se de um processo metódico de observação da prática, esta registrada e refletida de forma sistemática. O método pode ser buscado nas instituições de ensino superior, mas sua concretização é própria do professor. O processo de investigação atua também sobre o professor pesquisador de forma que, à medida que ele investiga sua prática, se transforma. Isso significa que o método requer do investigador a formação de atitudes, e não apenas a produção de conhecimentos. Por isso, pode ser designado de método de auto-formação coletiva do professor. Se a autoformação se constituir

num processo permanente na vida do professor, ele terá condições de se manter sempre atualizado (BENINCÁ, 2002, p. 262)

Nessa perspectiva, acredita-se que a questão do método é basilar para que se solidifique o entrelaçamento dessa problemática. A metodologia da Práxis Pedagógica é sugerida por Benincá (2002-2208) com a finalidade de superação desse descompasso existente na prática pedagógica, assim, a formação continuada de educadores assume um caráter processual tendo a prática pedagógica como objeto permanente de investigação.

6.2.1 Como a metodologia da práxis pedagogia pode ajudar no processo de formação continuada de professores: relato de uma experiência

Já foi abordado no decorrer desse trabalho, que a partir de 1992, houve um esforço no sentido de conhecer e vivenciar a Metodologia da Práxis Pedagógica (MPP), por um grupo de educadores inseridos na região de Caxias do Sul/RS. E por ocasião dessa investigação nos anos 2007-2008 também um grupo de educadores da região da grande Porto Alegre/RS iniciou esse processo. O grande objetivo era o de tentar relacionar teoria e prática no cotidiano escolar. Seguem alguns recortes de relatos destas experiências vivenciadas com esses educadores.

Na fala da educadora Lídia pode observar-se que a mesma é fruto de um processo metodológico:

A experiência de trabalho a partir da Metodologia Práxis Pedagógica na escola infantil [...], durante os anos de 2002-2004, foi de grande importância para mim. [...] Foi importantíssimo dentro da minha formação como educadora, porque participei de um processo verdadeiramente participativo, que buscou mesmo num contexto de dificuldades, educar, valorizar a realidade de cada pessoa, integrando todos, direção, professores, alunos, pais, a comunidade escolar, na arte de educar (LÍDIA n.17).

A educadora ressalta que a experiência foi “verdadeiramente participativa”, pois houve a integração das diversas dimensões educacionais no âmbito escolar. No que se refere a esse método, Benincá (2006) afirma que este é um exercício constante de reflexão e de reencaminhamento à luz de critérios e princípios norteadores que repossibilitem cada dia essa caminhada.

Nessa perspectiva, Arlete endossa dizendo que a formação docente, na intenção de unir teoria e prática pela participação dos educadores no processo ocorreu a partir da contextualização e através do contato direto com a realidade local:

Nossa trajetória começou quando a equipe de assessoria da SMED tentou implantar a metodologia Paulo Freire, trabalhando com as falas das famílias[...] sentimos a necessidade de visitar as nossas famílias e juntamente com a equipe de apoio conseguimos aproximar a nossa prática pedagógica das necessidades de nossas crianças [...]. Penso que nosso trabalho feito através das visitas, às famílias atendidas levando em consideração as falas colhidas e observações feitas em sala de aula nos proporcionaram um rico material de estudo para a formação dos educadores, tendo-se sempre em mente o referencial teórico (ARLETE, n.15).

O depoimento de Lídia busca fazer memória do processo de construção dessa formação de educadores ligando-a com a análise da práxis pedagógica:

Os desafios gerados a partir de alguns fatores como a relação do grupo de educadoras entre si e com o contexto de pobreza em que os alunos estavam inseridos, questionou a prática pedagógica e ao mesmo tempo a separação desta prática e a teoria. Assim iniciou-se o processo de reflexão a partir da realidade, de forma que toda a comunidade escolar, mas principalmente os professores, envolveram-se neste processo. O primeiro passo foi às visitas às famílias dos alunos. Cada educadora foi motivada a conhecer, observar, compreender a realidade do aluno e sua família. Em seguida cada professora relatou a sua experiência em registros escritos que foram partilhados e serviram como base de reflexão, o que foi originando aos poucos um trabalho integrado entre pais, professores [...] Além de uma prática mais significativa para os alunos, sendo o trabalho educacional direcionado para a realidade em que a escola estava inserida (LÍDIA n.17).

Nos depoimentos os educadores foram unânimes em afirmar que o processo de visitação às famílias foi tranquilo, porém, o fato de “escrever” registrar a experiência observando as contradições entre teoria e prática foi à parte mais difícil. Outro exemplo de participação que buscou relacionar teoria e prática no cotidiano das pessoas foi o citado por Marta:

Acredito que foi um aprendizado de vida muito significativo, possibilitando relacionar teoria e prática e o enfrentamento de situações novas que exigiram perseverança, coragem e firmeza para encaminhar as questões que norteavam as questões em discussão [...]. Num contexto social cheio de vulnerabilidades a serem trabalhadas e dispensamos um tempo considerável para refletir e articular questões específicas de um grupo de educadores que também estava muito vulnerável naquele momento. Com isso aprendemos que [para se] trabalhar em uma dada realidade não basta estar com os olhos voltados apenas para a comunidade (usuários), mas temos que ter um trabalho paralelo com os educadores envolvidos. [...] que é “cuidar do cuidador” (MARTA, n. 16).

Marta recorda a situação de vulnerabilidade do grupo de educadores da comunidade escola, chama a atenção igualmente para a importância de dedicar tempo em visita e em reflexão. Maria aborda a mesma questão referente à necessidade do estudo, ao afirmar que: “no dia a dia vão surgindo necessidades, e uma delas é o estudo teórico sobre elas e se percebe que é indispensável teorizar para compreender, analisar e resolver situações” (MARIA n. 13).

A experiência da metodologia de Práxis Pedagógica foi analisada pelos cinco (5) educadores como momento relevante na formação. Nos depoimentos dos educadores transparece as palavras: “importantíssimo” “rico material para estudos” “crescimento”, “aprendizado”, enfim, não obstante os desafios e dificuldades enfrentadas como: expor-se no grupo, registrar, partilhar nas sessões de estudos, fazer o relatório, estudar. Segundo Jéssica “houve um grande crescimento de valorização do ser humano, da vida, uma preocupação com o futuro das crianças, o que somente faz quem ama o que faz” (n.14).

Vale ressaltar ainda que, esta metodologia é fruto de uma trajetória. Balbinot em entrevista afirma:

Elli Benincá soube conciliar, de modo brilhante, a metodologia da práxis que se desenvolvia nos meios eclesiais, com a teologia da libertação e a metodologia da práxis que se desenvolvia no meio pedagógico, principalmente com a tendência freireana. Sua contribuição, por isso, se localiza nos dois meios, tanto no pedagógico como no eclesial. No eclesial, principalmente através do Instituto de Teologia e pastoral que nasce em 1983 com objetivo de ser um centro de estudos e reflexões teológicas-pastoral a partir da realidade da região, ligado à teologia da libertação. Pelo viés pastoral, Elli, com outros colaboradores, manteve sempre a reflexão sobre a prática e, em 1992 inicia o projeto de Metodologia e Prática Pastoral, com a Metodologia Histórico-Evangelizadora, seguindo os passos circulares da observação, registro, sessão de estudos e reencaminhamento da prática. (Cf. entrevista apêndice – D. 12/12/2008).

O próprio Benincá em entrevista (06/06/08) ao fazer uma retrospectiva histórica da epistemologia que fundamenta suas idéias com relação à metodologia em discussão fala de Metodologia da Práxis Pedagógica, Metodologia da Práxis Pastoral ou metodologia histórico-Evangelizadora. E mais, diz que:

[...] em primeiro lugar, nós sabemos o seguinte, que historicamente temos uma corrente de pensamento que é próprio do idealismo. Então, no idealismo a idéia prevalece sobre as coisas, isto é do próprio idealismo, segundo momento aqui é que traz a ideologia alemã como

uma forma de compreender. No segundo momento começa uma outra corrente chamada do materialismo histórico. Eu tenho como fundamento a ideologia alemã, mas você poderia pegar todas as obras do próprio Marx, né, ela dá a teoria, não é o momento agora de fazer uma análise de Marx, mas só para você se localizar. Em Marx na ideologia alemã, vai dizer o seguinte que *as premissas com que começamos não são arbitrarias, não são dogmas, são premissas reais, e delas só na imaginação se pode abstrair. São os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram como as que produziram pela sua própria ação. Estas premissas são [p. 4], portanto, constatáveis de um modo puramente empírico.*

Nessa perspectiva acredita-se ainda que, a questão do método é basilar para se solidificar esse entrelaçamento da problemática. A metodologia da Práxis Pedagógica sugerida por Benincá (2002-2208) tem a finalidade de superar esse descompasso existente na prática pedagógica, de sorte que, a formação continuada de educadores assume, com ele, um caráter processual tendo a prática pedagógica como objeto permanente de investigação.

É importante considerar que o processo de transformação da realidade não se dá de maneira “constante”. Vázquez aponta que a “práxis criadora” é uma práxis tipicamente humana, mas que a repetição daquilo que foi criado se justifica enquanto outra necessidade ou desafio que se apresenta. “A práxis é, por isso mesmo, essencialmente criadora. Entre uma e outra criação, como uma trégua em seu debate ativo com o mundo, o homem reitera uma práxis já estabelecida” (VÁZQUEZ, 1977, p. 248).

O sujeito da práxis, ou seu agente, segundo esta concepção, é um ser teórico-prático, de ação e reflexão com consciência, sensibilidade, vontade de criar e produzir para satisfazer suas necessidades humanas, "do estômago à fantasia" (Marx, 1996). Este sujeito é o ser humano; e sua ação propriamente humana só se verifica quando os atos são dirigidos a um objeto com o objetivo de transformá-lo, momento esse que se inicia com um resultado ideal, ou finalidade, e termina com um resultado ou produto efetivo, real (Cf. VÁZQUEZ, 1977).

A finalidade da práxis está na virtude de antecipar o resultado que se deseja obter (Cf. Vázquez, 1977), o sujeito da práxis, dirige seus atos a determinados objetos para transformá-los de acordo com finalidades-ações que se iniciam com a antecipação, consciente e ideal do resultado real. Cada forma específica de práxis tem seu objeto particular. Cada *objeto*, sobre o qual o sujeito

exerce sua ação, pode ter uma natureza diversa: corpo físico ser vivo, vivência psíquica, grupo, relação ou instituição social.

Na práxis específica, a natureza da matéria sobre a qual o ser humano exerce sua ação para obter uma transformação, deve ser especificada, determinada, conhecida em sua essência. O “*produto*” da práxis é o resultado real intencionalmente adequado ao ideal, que por sua vez subordina às intempéries decorrentes do processo prático; é a matéria-prima transformada, levando em conta a finalidade original (ideal) do mesmo, mas também sujeita a sofrer modificações, às vezes radicais, no decorrer de seu processo. (Cf. VÁZQUEZ, 1977).

A práxis também é compreendida por Konder (1992) como

a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos “a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Quando existe um distanciamento entre a teoria e a prática que, dissocia a ação pedagógica essa não transformará a práxis.

A questão teoria e prática não se localiza no espaço da relação intenção-ação, nem se refere ao agir de forma isolada, que não existe sem a intenção. A dicotomia “teoria e prática” se explicita quando um discurso não consegue se transformar em consciência-intenção. O discurso se mantém estéril porque é vazio de ação; pode, até, contrapor-se a outra intenção que se expressa de forma contraditória; pode, também, ser originário de uma compreensão teórica correta sobre determinada situação política ou pedagógica; é possível, inclusive, que chegue a fazer propostas de transformação de situações avaliadas como injustas (BENINCÁ, 2002, p. 121).

Portanto, a práxis, como atividade propriamente humana, se distingue radicalmente de qualquer outra atividade situada num nível meramente natural, porque implica na operacionalização da consciência, através da qual o sujeito se depara com tempos diferentes: como resultado ideal e com o tempo real.

6.3 O conhecimento materializado em ações: uma Proposta

A atualização pode caracterizar-se enquanto um novo esforço de retornar às instituições de ensino para buscar atualizar-se em cursos de formação continuada entre outros. Porém, se o educador não mostrar seqüência em sua formação o esforço pode se tornar insuficiente neste mundo informacional e em rede. Mas, por meio do método da práxis pedagógica, que é um método de autoformação e de trabalho coletivo, esse processo metodológico de observação da prática, que necessita ser registrado, bem como refletido de forma sistemática pode caracterizar-se, enquanto uma grande possibilidade de transformação.

Num certo sentido, o sistema vigente estabelece que se tenha o domínio da técnica enquanto eixo principal na formação porque se trata de “um conhecimento adquirido e conquistado via processos formais de ensino, em institutos superiores que não são de acesso a todos”, ao passo que a educação acontece no cotidiano, em todos os espaços, com todas as pessoas, como menciona Freire (1997): “As pessoas se educam em comunhão mediatizadas pelo mundo”. O educador precisa desvelar toda a amplitude dessa frase, como se fosse seu lema e não enquanto inculcação do sistema vigente através de discursos tecnicistas, por exemplo, sobre a concentração de poluentes, o gerenciamento de recursos hídricos, os ecossistemas nativos ou passivos ambientais.

A educação é mais que um repasse de informações técnicas; e mais do que a representação de um verticalismo pedagógico como foi (e ainda está sendo) vivenciado por muitas escolas. Para realmente se conseguir uma sensibilização, um comprometimento e uma mobilização das pessoas em prol de uma formação permanente transformadora despida de pré-conceitos ou do mero *status* de se possuir um diploma universitário.

Partindo das considerações de Freire que questiona uma educação passiva, sem criticidade, na qual o educador é o detentor do conhecimento e enquanto tal disciplina e deposita nos educandos conteúdos prontos e imutáveis, o que não contribui para o resgate da consciência e compreensão do mundo, bem como deixa de considerar o educando como sujeito de sua educação. Essa

educação Freire (2002b, p.59), denomina de “educação bancária” e “para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”.

Para que a metodologia da práxis possa efetivar seu processo pedagógico é primordial que se construa uma proposta de formação continuada integrada no projeto político-pedagógico. Esta necessidade também foi salientada pelos três grupos participante da investigação. Cada uma dos grupos, ao seu modo, destacou a importância de um planejamento participativo que contemple uma formação continuada capaz de entregar todos os aspectos da formação.

6.3.1 Planejamento: enquanto resposta para os desafios cotidianos pedagógicos

A ação pedagógica, nos dias atuais vem trazendo à tona uma série de constatações, a mais desafiadora, porém positiva, é a revelação de uma tensão quanto a condução de um método que dê aporte à práxis pedagógica. Essa revelação foi possível constatar por meio da própria práxis cotidiana e também abordada insistentemente nos depoimentos das pessoas que fizeram parte nesta investigação.

Parte-se do pressuposto de que o planejamento a partir da metodologia da práxis pedagógica é um instrumento que permite o educador sair de suas “verdades”. Colocar em suspense suas ações, comportamentos e relacionamentos tudo que o envolve em seu contexto, pois submete-o a essas experiências à luz da práxis reflexiva.

Segundo os critérios da MPP, após a verificação da importância do planejamento, surge a necessidade de clarificação dos pressupostos, do que é importante e significativo para um planejamento que se deseja realizar.

1) O primeiro passo é um profundo e minucioso conhecimento do contexto em que o educador está inserido. A leitura do contexto social permite ao educador compreender as interfaces da realidade, quer aquelas construídas pelo conhecimento humano, mesmo que um tanto limitadas e parciais, quer seja a realidade em si mesma dissolvida no contexto. Nesse sentido a importância de um método que possibilite a aproximação da realidade.

Nessa perspectiva, o método proposto no planejamento pedagógico, precisa tornar-se como afirma Benincá, uma consciência disponível, ou seja, provocar um constante questionamento nas posturas do educador diante da realidade. É pelo planejamento que se constata a posição e o método do educador nas posturas de educador: participativo, autoritários, tradicional, basista entre outros.

2) O planejamento exige fundamentação teórica em constante atualização, ele é o resultado de uma opção de método científico, que orienta ilumina o olhar sobre a realidade. Nesse caso o método científico requer a obediência rigorosa de seus princípios e critérios

3) Após a leitura do contexto seleciona uma realidade constituída por diversos cotidianos, elabora-se o planejamento propriamente dito. É necessário estabelecer a relação de comunicação que existe entre os envolvidos no planejamento, seja, educador – comunidade- contexto.

4) o planejamento exige organização da ação pedagógica, esforço de aglutinação de forças, processo em conjunto, para não correr o risco de cada educador criar seu mini-mundo e inserir seu projeto no plano global como uma apêndice.

Nesse item procurou-se seguir apenas alguns detalhes dos procedimentos para a elaboração de um planejamento, segundo a orientação da equipe da metodologia da práxis pedagógica, fundamentada na participação dialógica.

Não existe planejamento sem ação participativa. Freire (1987, p. 78-80) sobre diálogo apresenta o seguinte:

(...) o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (...) Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.(...) Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não (FREIRE, 1987, p. 78-80).

Freire considera o diálogo uma exigência existencial e amorosa, a chave da emancipação; mas não um diálogo amoroso qualquer, e sim um diálogo mediado pela expressão de reflexão e de ação, ou seja, da práxis. Para ele a realidade “é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. É por isso que só através da práxis autêntica que, não sendo um "blá-blá-blá", nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo” (FREIRE, 1987, p. 38).

É por meio de um autêntico diálogo amoroso, crítico e reflexivo que se dá o processo de conscientização e de humanização, ou seja, uma educação que ocorre quando o ser humano, distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, decodificando-o criticamente, no mesmo movimento da consciência, redescobre-se como sujeito instaurador do mundo e de sua experiência.

Já para Benincá e Araújo (2004 p, 20) além dessas dimensões do ser humano possuir a capacidade de criticidade e a flexibilidade para o diálogo acontecer, faz-se necessário a “postura ética dos interlocutores”, pois, “somente o caráter ético é capaz de garantir uma relação subjetiva, comunicativa e portadora de sentido”. Para Freire (1996, p. 153), "A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo". Pode-se constatar que ambos os autores sinalizam algumas características comuns do diálogo.

Dessa forma, acredita-se não ser possível estabelecer uma relação de diálogo onde há o autoritarismo onde apenas o “professor fala e o aluno ouve” para, mais tarde, reproduzir exatamente aquilo que o educador deseja. Isso caracteriza o *antidiálogo*., pois ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade (FREIRE, 1992, p. 43).

O diálogo no âmbito escolar é fundamental. Para Benincá e Araújo (2004 p, 16ss) “estratégia mais comum e acessível, que garante o diálogo, é a preparação prévia do tema e ser trabalhado em aula”. O diálogo é a condição essencial na tarefa do educador. Os autores afirmam ainda que: “As dissimulações para impedir o diálogo, expressam-se de muitas e variadas formas,

tais como: “eu sei, não preciso escrever”; o professor é pago para dar aula, ele deve ensinar”. Essas palavras revelam o medo de uma relação dialógica.

Benincá e Araújo (2004 p, 17ss) destacam outros jeitos de negar o diálogo na práxis pedagógica e na própria sociedade. Quando “diz-se que o diálogo pode gerar o caos pedagógico, ou seja, a indisciplina, atitudes que são geradas porque a palavra foi dissimulada”. Ainda outra interpretação ver no diálogo como “atitude basista – cada uma faz o que deseja” [...]. Se a pessoas não tem *vontade* de fazer absolutamente nada não se entende que é por omissão e ainda, ninguém pode obrigá-los, pois, isso seria *opressão*. Essas atitudes explicitam reflexos de uma pedagogia não dialógica.

Para a superação dessa mentalidade não dialógica, Benincá e Araújo (2004, 20) propõem a “atitude ética”: “Para que professor e aluno se transformem em dialogantes e substituam a dominação e a mudez pela comunicação, necessitam assumir uma atitude ética de se exporem e se reconhecerem em “relação”. A pedagogia que procurou dialogar aqui é aquela que caminha para a superação das formas existentes de autoritarismo e imposição, para uma pedagogia emancipatória, onde se faz necessária a liberdade da opinião e a superação da consciência ingênua do senso comum. Acredita-se que o ponto de partida é o assumir a liberdade, ação-reflexão-ação e a criticidade como modo de ser do sujeito. Uma pedagogia orientada pela compreensão do mundo, considerando que todos se educam pelo diálogo, pela afetividade na relação em comunhão.

É neste sentido que se estabelece o diálogo numa relação amorosa e, ao mesmo tempo, respeitosa, em que ambos interagem por meio de uma ação dialógica, não com as mesmas idéias e posições, mas respeitando e enriquecendo o diálogo a partir da diversidade de pensamentos, sentimentos, utopias, esperanças e projetos que os caracterizam.

Para Paulo Freire o ato de ouvir refere-se à virtude pedagógica de saber de fato, escutar, afirma, “ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-lo, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade” (Freire, 1997, p. 89). “Ouvir é virtude fundamental do educador que deseja assumir uma postura participativa e se preocupar com as ‘pessoas’”.

Uma das grandes dificuldades do educador de operacionalizar o seu conhecimento está na relação entre ele mesmo e o seu educando. Essa relação passa pela amorosidade, no pegar na mão, dar carinho, dar ouvido.

O diálogo é, a *inteireza* de seus *corpos conscientes*; como o momento em que cada um acolhe o mistério do outro e pronuncia a *sua palavra*, aprendendo *ser mais* gente em toda a sua complexidade. Dialogando se entra no mistério mais profundo do outro e permite-se que o outro entre no próprio mistério e no mistério de seu dialogante.

Portanto, o planejamento, enquanto instrumento participativo dialógico, provoca uma desinstalação do educador, através do confronto relacional entre teoria e prática pedagógica. Nessa perspectiva, o planejamento passa a se questionar sobre os objetivos da sua ação, a metodologia usada, a opção por uma educação de “qualidade” entre outros elementos.

7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao término de um processo de construção reflexiva, estudo, diálogo, análise e discussão trazida por este estudo, torna-se possível traçar algumas considerações prospectivas relacionadas à formação continuada dos docentes na ótica da práxis pedagógica. A verificação da necessidade de um aporte metodológico sugerido pelos sujeitos envolvidos na pesquisa fez emergir inúmeras reflexões envolvendo o todo da escola.

Partindo do pressuposto de que o próprio ser humano é um ser *inconcluso*, como aborda Freire e Benincá, também, este estudo quer apenas virar uma página abrindo espaço à continuidade neste fascinante tema. Sendo assim, um trabalho de investigação, jamais chega ao fim, mas exige do pesquisador definir o momento adequado para colocar um ponto final na pesquisa que se propôs a fazer.

Para contextualizar, no decorrer desse estudo foi destacado que o eixo temático versará sobre a formação continuada de educadores e suas implicações no cotidiano escolar, segundo a “Metodologia da Práxis Pedagógica” a partir dos estudos de Elli Benincá, com apoio também em outros autores dessa matriz epistemológica.

Vale ressaltar que para os autores referendados no decorrer desse trabalho, a metodologia da práxis pedagógica procura superar a dicotomia entre teoria e prática e o autoritarismo (sujeito-objeto) sempre na relação entre os participantes no cotidiano escolar. No tocante a dicotomia, discutindo com Paulo Freire, em especial, a obra “*Pedagogia do Oprimido*” e parafraseia este ao afirmar que a sua metodologia busca fazer uma crítica à pedagogia tradicional, designando-a de “pedagogia bancária” cuja estrutura é preservar a relação dicotômica entre “sujeito – objeto”.

Na categoria “senso comum” descobriu-se que ainda revela uma tendência resistente às mudanças pedagógicas e sociais pela via do discurso, mas se torna ativo na transformação através do processo de ressignificação, pela via da prática. Pela pedagogia da práxis, o senso comum se historiciza, constituindo-se em processo reflexivo. O senso comum no âmbito pedagógico, num estágio primário, onde a relação teoria e prática acontecem de forma inconsciente, pode transformar em consciência prática, por essa razão, também denominada de “consciência disponível”. É exatamente nesse nível de relação, que existe a coerência entre a “consciência disponível” que informa e a ação intencionada pela consciência.

Nesse sentido a coerência é evidente de forma que permite agir espontaneamente no âmbito do nosso cotidiano. É possível discorrer, imaginar ou pensar sobre assuntos diversos, enquanto manipulamos objetos e realizamos ações no domínio da consciência prática.

A coerência na relação da consciência prática com a ação por ela intencionada. No entanto, percebe-se também que, nessa esfera do “senso comum pedagógico”, inúmeras ações se apresentam fragmentadas, sem coerência e as ações entre si são contraditórias.

Foi possível perceber, no contato permanente com os profissionais da educação, que é necessário mudar o jeito de ser e fazer escola. Hoje, é preciso buscar novos métodos, novos caminhos no âmbito educacional, capazes de sensibilizar pela ampliação da consciência o papel político-histórico do educador. Nesse processo de pensar a educação, surgem muitas inquietações a respeito de como se faz emergir as mudanças necessárias para a construção de uma escola que assuma essa nova concepção de formação. Essa transformação não é fácil, pois não se trata de um método pelo método, uma forma, uma receita, é algo mais complexo, o que implica uma metamorfose na formação em serviço dos profissionais da educação.

Existe um longo caminho a ser percorrido, mas, esse será bem diferente se for projetado pelos gestores das escolas e pelos educadores, num processo de reflexão, leituras, discussões, debates e troca de experiências constantes. Considerando que a *formação dos educadores* é uma condição no processo de transformação para que a ação pedagógica ocorra, urge mobilizar a escola, a

comunidade escolar como um todo e a própria sociedade em geral para minimizar os fracassos educacionais que tanto nos angustiam. Por isso mesmo, se fez esta investigação sobre o programa de formação continuada visando à participação efetiva dos educadores.

Entende-se que cabe à escola, à equipe diretiva, o papel de dinamizar, fomentar esse desafio e oportunizar espaços, ancorados em uma metodologia que auxilie na práxis pedagógica dos profissionais em educação. Possibilitando deste modo uma formação a serviço dos educadores, no intuito de desenvolver ações pedagógicas que formem para o exercício consciente da cidadania. Porém, compete também ao educador a responsabilidade e o direito de investir tempo e vontade em sua própria formação.

Nessa perspectiva, a *metodologia da práxis pedagógica*, enquanto “modo de conduzir a ação” se apresenta como relevante porque propõe trilhar um caminho e um objetivo que indique para onde se quer dirigir a ação. Este caminho na ação pedagógica, não está pronto, precisa ser construído coletivamente.

Essa Metodologia oferece os instrumentos para que o educador, junto com toda a comunidade escolar, passe orientar seu processo pedagógico, com base numa concepção teórica que interpreta o modo como são e como devem acontecer as relações no processo social.

Como a práxis pedagógica constitui uma relação social, a metodologia da proposta contém indicativos sobre o modo de como *devem* acontecer às relações entre educadores e educando, socialmente diferentes, entre escola e educadores, entre escola e pais dos educando, entre escola e órgãos ou instituições mantenedoras, enfim entre as relações pedagógicas de qualquer natureza. É nesse sentido que a prática pedagógica, ao mesmo tempo que é pedagógica é, uma prática social e uma prática metodológica.

Com base no exposto, cabe ainda destacar que a ação pedagógica, núcleo onde acontece a relação entre a teoria e a prática, se depara com o âmbito da consciência. Por essa razão é profícuo e desafiador este processo metodológico. Pois, quando se trabalha com a diversidade de pensamentos e diferentes concepções de mundo, faz-se necessário ter critérios, orientação de “*como devem se concretizar as relações*” das pessoas no contexto escolar. As

contradições manifestadas enriquecem a reflexão, porém é um desafio e se deve ter o cuidado de não cair no dualismo da práxis pedagógica.

Daí a necessidade de “verificar onde se localiza a incoerência e a fragmentação, o fenômeno da contradição. Foi possível constatar que a relação da consciência com a ação é coerente. O questionamento é no sentido de que..a fragmentação reside no domínio do senso comum, na mentalidade dos agentes e não no agir, pois esse não acontece sem a intenção, mesmo que seja inconsciente. O autor continua afirmando que a intenção é a própria consciência na qual se localizam as contradições e a fragmentação, que, na sua ação espontânea, projeta para a prática as contradições nela existentes.

Nessa perspectiva, o senso comum assim como pode ser fator de possibilidade, também se apresenta como um fator de limite. Por razões de segurança e, por isso, procura sempre reificar as estruturas sociais. Mais adiante complementa essa idéia ao enfatizar a ação ideológica como instrumento de alienação do “senso comum, mantendo-o, submisso e dependente”.

A análise deste trabalho foi realizada a partir dessa dinâmica metodológica de reflexão. No transcorrer do processo para maior compreensão do fenômeno estudado buscou-se um aprofundamento cuidadoso em algumas metodologias que antecedem a Metodologia da Práxis Pedagógica, verificou-se que:

A formação continuada de educadores só se efetivará se houver um método que auxilie no processo cotidianamente. Esse método precisa contemplar a amplitude da pessoa humana, enquanto ser em relação, consigo mesmo, com o outro e com o seu entorno, que pode ser o contexto, ou ainda, pode também ultrapassar o horizonte, numa relação dialética circular nunca piramidal. Nessa perspectiva consegue articular teoria e prática provocando a transformação. É uma formação integrante e integradora.

O método VER-JULGAR-AGIR, surgindo nos anos cinquenta de origem Belgo-francesa na Europa, o qual também recebeu a influência do método do materialismo histórico, que na época se constituía na práxis social por excelência, já trazia na sua matriz os três eixos norteadores: VER=realidade; JULGAR=fundamentação AGIR= ação. Em linhas gerais, vale dizer que as demais

metodologias, que seguem possuem, utilizam essa matriz, claro, com um fisionomia própria, isso implica dizer que querendo ou não, o método da ação católica continua presente nas análises. Partindo do pressuposto de que o ser humano é um ser vulnerável, frágil, portando, necessita apoiar-se em princípios que o oriente: o diálogo, a participação e a práxis, são elementos que se acontecem no ambiente coletivo, porém exigem um processo de reflexão contínuo construído com base na observação da própria prática, nos registros, nas discussões dos grupos em sessão de estudos, nas teorias revisitadas, nas memórias compartilhadas. A transformação precisa passar pelo olhar observador do próprio educador, por ele mesmo, se ele não se deixa transformar também não consegue transformar ao seu redor.

Portanto, entende-se que a Metodologia da Práxis Pedagógica poderá responder à reflexão sobre a própria prática pedagógica, pois, não se pode conceber o processo educacional, no tempo das inter-relações, de forma compartimentalizada, o que resultaria no fracasso e em frustração, tanto para os educandos quanto para os educadores, porque as mudanças pelas quais passa o mundo e a sociedade nos levam a entender que é preciso considerar as inter-relações e as conexões cósmicas. É preciso buscar novos métodos, novos caminhos no âmbito educacional, capazes de sensibilizar pela ampliação da consciência do papel político-histórico do educador enquanto sujeito.

Não se posso deixar de dizer que este trabalho de mestrado foi uma experiência de vida causadora de intensos conflitos que exigiram reorganizações a respeito da forma como se entendia e vivia no mundo em relação com outro. Trata-se de uma experiência de “boniteza” como fala Freire, porque para compreender o processo de participação e formação dos educadores a partir da metodologia da práxis e o que isso traria de modificação em suas vidas foi preciso que a própria investigadora também me modificasse.

REFERENCIAS

ANDREOLA, B. A.; PAULY, E. L. e ORTH, M. A. Articulação entre a teoria e a prática na formação de professores. In Espaço **Pedagógico: Prática pedagógicas/Universidade de Passo Fundo**, Faculdade de Educação v; 14, n. 1, Passo Fundo, jan./jun. de 2007, p. 178 a 194.

ANDREOLA, Balduino Antônio & VECHIA, Agostinho Mário Della (org). **Ética: Diversidade na produção de referenciais para a educação**. Pelotas: Seiva, 2003

ACO, História da ACO: **Fidelidade e compromisso na Classe Operária**. Rio de Janeiro: ACO, 1987.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BENINCÁ, Elli. **A Práxis Pastoral**. Revista de Educação – itepa, Ano XVIII, n. 63, Nov. p.07-36. 2001.

BENINCÁ, Elli e TONELLO, Nelson. **Caderno de Formação, Metodologia Pastoral**, Passo Fundo, n.2, 1994a.

BENINCÁ, Elli, e ARAUJO, T.G. Elenita, O diálogo no cotidiano do educador. IN: MÜHL, H. Eldon, **O Diálogo Ressignificando o Cotidiano Escolar**. Passo Fundo: UPF, 2004.

BENINCÁ, Elli. **As origens do planejamento participativo no Brasil**. Revista Educação - AEC, n. 26, jul./set. 1995.

BENINCÁ, Elli, e BABINOT, Rodinei. **Evangelização em chave de leitura Pedagógica** Disp.em:

<http://www.diocesedeosorio.org/osorio/coordpastoral/MetodoPastoral/pedagogico.doc> acessado 10/11/2008.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996. BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 1999. BICUDO, M. A. V. **Contribuição da fenomenologia à Educação**. In: BICUDO, M.A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (orgs). **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho d'Água, 1999. p. 11- 52. BICUDO, M. A. V. (org.). *Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação*. São Paulo: Olho d'Á, 1999.

BRIGHENTI, Agenor **Metodologia para um planejamento participativo**, São Paulo: Paulus 1988.

BRIGHENTI, Agenor. **Metodologia para um Processo de Planejamento Participativo** . São Paulo: Paulinas, 1988

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994

BORAN, Jorge. **O futuro tem nome: juventude: sugestões práticas para trabalhar com os jovens**. São Paulo: Paulinas, 1994.

BORAN Jorge. **O senso crítico e método ver-julgar-agir para pequenos grupos de base**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1977

CARTA Encíclica de Sua Santidade o Papa João XXIII: **Rerum Novarum** (1891). 6. ed. São Paulo: Paulinas, 1980.

CARTA Encíclica de sua Sua Santidade o Papa de Pio XI; **Quadragesimo Anno** (1931) São Paulo: Paulinas, 1982.

CARTA Encíclica de Sua Santidade o Papa Paulo VI **Populorum Progressio** (1967) São Paulo: Paulinas, 1967

CARTA Encíclica **Deus Caritas Est** do sumo Pontífice Bento XVI: doc.189. aos Bispos, São Paulo: Paulinas, 2006.

CASTELLANOS, Ana Victoria. **Rol del docente coordinador del grupo**. Universidad de la Habana: CEPES, 2001

CELAN. Conselho Episcopal Latino-Americano. **Pastoral da Juventude: sim à civilização do amor**. Tradução de Isabel Fontes L. Ferreira; Revisão de João Joaquim Sobral. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1987.

CHAMBERS, Robert. Diagnóstico Rurales **Participativos: Passado, presente y Futuro**,1992.

CHAMBERS, Robert. **Diagnóstico Rurales Participativos: Passado, presente y Futuro**, Bosques, Árboles e comunidades Rural, v.3 n. 15/16. p. 18-21, 1992.

CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Evangelização da Juventude: desafios e perspectivas pastorais**. São Paulo: Paulinas, 2007.

Compendio da Doutrina Social da Igreja, publicado pelo Pontifício Conselho **"Justiça e Paz"**, Paulinas, São Paulo, 2005.

Constituição Dogmática Do Concílio Ecumênico Vaticano II sobre a **Igreja Lumen Gentium**. São Paulo: Paulinas, 1979.

DICK, Hilário. **Gritos Silenciados, mas evidentes: jovens construindo juventude na História**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Dicionário Escolar da Língua Portuguesa – Academia Brasileira de Letras (ABL)., 2. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

DOCUMENTO DE APARECIDA; texto conclusivo da V conferência geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. Brasília-São Paulo: CNBB-Paulus-Paulinas, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: O dicionário da Língua portuguesa. 3º. ed. Rio de Janeiro Nova Fronteira, 1999, p. 928-929.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 6. ed. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (a primeira edição é de 1970 e foi consultada uma cópia da 21ª edição), 1987.

FREIRE, Paulo; **Comunicação e Extensão**. Trad. de Rosisca Darcy de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5ª edição, São Paulo: Cortez, 2001 (b).

FAVRETO, Clair & BALBINOT, Rodinei. (Orgs) IPEPA: **História e Prospectivas**, Passo Fundo: Grafica e Editora Palotti, 2005.

FAVRETO, Clair & BALBINOT, Rodinei. (Orgs) **Práxis e evangelização: homenagem a Elli Benincá nos seus 70 anos**, Passo Fundo: Grafica e Editora Palotti, 2006.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 7.ed. São Paulo: Loyola, 1994.

GANDIN, D. **Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade**. *Currículo sem Fronteira*, v.1, n. 1, jan./jun., 2001, pp. 81-95.

GANDIN, Danilo. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun 2001. disponível também em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/gandin.pdf>

GANDIN, D. & CRUZ, Carlos. H.C. **Planejamento na Sala de aula**. 3ª Ed. Porto Alegre: 1995.

GARRIDO, E. Por uma nova cultura escolar: o papel mediador do professor entre a cultura do aluno e o conhecimento elaborado. In: **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas: Papirus, 2001.

Laurent Falque et Bernad Bougnon, **Pratiques de la Décision**, Ed. Dunond. França, 2004.

LIBANIO, João Batista. **Jovens em tempos de pós-modernidade - considerações socioculturais e pastorais**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. (Humanística, n.9).

Henri Hude, **L'Etique des décideurs**, Ed. Press de la renaissance. França, 2004.

MATTOS, R.C.O. **A Juventude Operária Católica – Visão De Uma Utopia**. Disponível: http://www.faa.edu.br/revista/v1_n1_art06.pdf

MARTINS José. **Idas e vindas do método ver-julgar-agir**. A metodologia de ver, julgar, agir, um 'ikon' da teologia e da pastoral latino americana e caribenha. Disponível:

<http://www.cnl.org.br/pub/publicacoes/56489bf910d9c234d6e6837293c41a06.doc>

Marc-Antoine Fontelle, **Construire la civilisation de l'Amour**, Ed. Pierre Téqui. Editions, 1998.

MARX, Karl. "**Contribuição à Crítica da Economia Política**". In: FERNANDES, Florestan (Org.). K. MARX & F. ENGELS: História, São Paulo, Ática, 1983

MARX, Karl, **Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico**,. Volume II. São Paulo: Difel, 1980 (p.850ss)

MARX, Karl. **O Capital**, Livro 1, Volumes 1 e I (edição brasileira). São Paulo, Nova Cultural, 1983.

MELUCCI, Alberto. **A Invenção do Presente**. Movimentos Sociais nas Sociedades Complexas. Petrópolis, Vozes, 2001, p. 100.

MIZUKAMI, **Maria da Graça Nicoletti**. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MINAYO, M. C. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo e Rio de Janeiro: Hucitec, Abrasco, 1996.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência e Educação: Bauru, SP, v9, n2, p.191-210, 2003.

MURARO, F. Valmir. **Juventude Operária Católica (JOC)**. Coleção tudo é história 97. São Paulo: Brasiliense,1985.

MÜHL, Eldon H. e ESQUINSANI, Valdocir (Orgs). **O Diálogo Ressignificando o Cotidiano Escolar**. Passo fundo: UPF, 2004.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores. In: _____. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, Antônio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: _____. (Org.) **Profissão professor**. 2ªed. Porto: Porto, 1995.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999

SANTOS, [Raimundo Da Silva Júnior](#). [O que é participação](#), 2008.

SANTOS, Boaventura S. **O futuro da democracia** Publicado na *Visão* em 31 de Agosto de 2006. disponível em: <http://www.ces.uc.pt/opiniao/bss/164.php> acessado em 25 /10/08.

SCHÖN, Donald **A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos in: **Os professores e sua formação**. (Org). De Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1992.

STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Disponível: <http://www.ufpi.br/ceedh-pi/arquivos/plano.pdf> acessado em 25/11/08

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 1995

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como Sujeito de Transformação**. São Paulo: Libertad, 1995. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad; v. I).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **O que há de novo na educação Superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: São Paulo, Papyrus, 2000. p.183-219.

WEYH, Cênio. Participação. In: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 307-309.

ZINTY, M. & GUERRE, R. **Padres para o meio Operário**. Rio de Janeiro: Agir, 1965.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

APÊNDICE – A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____

Abaixo assinado, tendo sido devidamente esclarecido sobre o projeto de investigação, proponho-me a participar desse processo, assumindo os seguintes passos da “Metodologia da práxis pedagógica”:

1. Comprometo-me a: observar, registrar, participar das sessões de estudo do grupo, bem como, do processo de reflexão, estudo, sistematização das observações e sugestões levantadas a partir dos fenômenos estudados;

2 Tenho a garantia de que me será prestada informação atualizada durante o estudo, de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida a respeito do método, procedimentos e de outras situações relacionadas com a pesquisa e o tratamento da qual estou participando.

3 A garantia de que não haverá custo, benefício ou indenização pela participação na pesquisa. **Confidencialidade:** todas as informações registradas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados.

Estou ciente de que a participação será através de *sessões de estudos* e autorizo que seja *gravada* e registrada em relatórios minhas contribuições. Declaro, ainda, que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, *livremente*, manifesto a minha vontade em participar do referido projeto.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

Assinatura Sujeito da Pesquisa

Assinatura do pesquisador

Assinatura do orientador

APÊNDICE – B: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

TÍTULO DA PESQUISA:

Ressignificar a formação continuada de educadores em seu cotidiano escolar: uma experiência segundo a “Metodologia da Práxis Pedagógica”.

Caráter da Pesquisa :

A particularidade do nosso projeto de formação reside no caráter permanente-crítico-pedagógico de formar e auto-formar. O eixo temático desse estudo versará sobre a *Formação continuada de educadores e suas implicações no cotidiano escolar, segundo a “Metodologia da Práxis Pedagógica”*⁵⁹ a partir dos estudos de Elli Benincá, com apoio também em outros autores dessa matriz epistemológica.

Pretende-se, com este tema, analisar e resignificar a relação entre teoria e prática no ato de construir, desconstruir e reconstruir por meio da ação reflexiva de uma metodologia que considere a práxis, como necessidade permanente de ação pedagógica no processo de formação.

Partindo dos objetivos desta pesquisa de investigação se propõe a problematizar e resignificar a formação continuada de educadores, como artefato permanente, no intuito de refletir e dialogar sobre questões dicotômicas entre teoria e prática, buscando compreender as implicações que se fazem presentes na formação *continuada dos educadores nas diversas áreas do conhecimento, para que a sua ação pedagógica seja transformadora, ou seja:*

- Como a Metodologia da Práxis Pedagogia pode contribuir para dinamizar o processo de formação continuada do educador, objetivando a relação entre a teoria e a prática na ação pedagógica dos educadores?
- Com base nas sessões de estudos, no diálogo, na experiência vivida da prática docente e na construção do conhecimento teóricos, que propostas podem ser construídas para a formação do educador na relação entre teoria e prática do seu cotidiano?

Na intenção de uma maior aproximação e compreensão com o tema, formula-se os seguintes pontos de discussão, porém o entrevistado(a) tem toda a liberdade de colocar outras questões que não estão inseridas e que considera importante para auxiliar no nosso trabalho.

⁵⁹ Membro da equipe de reflexão da Metodologia da Práxis pedagógica de Passo Fundo: Diretor gestor do ITEPA a parti de 2005-2008, coordenador de cursos de graduação e pós-graduação –especialização de educadores ITEPA.

⁵⁹ Conferir item Procedimentos Metodológicos.

I) **SOBRE A METODOLOGIA DA PRÁXIS PEDAGÓGICA**

1. A **Metodologia da Práxis Pedagógica-MPP** tem uma trajetória histórica comente sobre:

- a. Que ano surgiu
- b. Em que contexto histórico
- c. Que influências tiveram (CEBs, Medellín, do Método Ver – Julgar – Agir...)
- d. Que autores influenciaram na sua gênese
- e. Quem iniciou, quais foram os primeiros colaboradores
- f. Por que tiveram essa iniciativa

2. **Metodologia Histórico-Evangelizadora – MHE e Metodologia da Práxis Pedagógica-MPP:**

Em 1994 a Diocese de Passo Fundo realizou a segunda etapa de formação de agentes, nessa etapa foram aprofundados dois temas: Metodologia e Bíblia assessorado pelo senhor Pe. Elli. A metodologia assumida pela diocese foi a *Metodologia Histórico-Evangelizadora – MHE*, que tem como ponto de partida a reflexão pastoral o agente sua prática pastoral e suas opções metodológicas. No seu livro **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática - Benincá e Caimi (Orgs.)** o senhor fala da experiência de formação de professores com a *Metodologia da Prática Pedagógica – MPP* que relação tem as duas práticas? Pode-se dizer que a MHE e a MPP é a mesma?

- Qual é o diferencial a fisionomia de cada uma?
- Que pontos de cruzamentos/ intersecção existem entre ambas?

3. **Atualmente que autores contribuem na reflexão e na teorização da Metodologia da Práxis Pedagógica? Qual é a sua matriz epistemológica?**

4. **Quais são as categorias fundantes da MPP?**

5. Se o senhor fosse convidado a discorrer sobre o assunto: **Metodologia da Práxis Pedagógica** para um grupo de educadores leigos que desejam iniciar essa experiência, quais os aspectos essenciais, prioritários para uma melhor compreensão o senhor diria?

6. **Que outros Métodos a MPP se aproxima? Por quê?**

7. **Onde é vivenciado a MPP, outros lugares, experiências?**

8. **Comente sobre a sua experiência na MPP com os educadores de Passo Fundo**

- a. Dificuldades
- b. Alegria
- c. Desafios
- d. Aprendizado
- e. Esperança
- f. Utopias
- g. O que teria a dizer?

II) SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES**9. No tocando a Formação de Educadores:**

- a. Como acontece
- b. Como poderia acontecer
- c. Que implicações teóricas e práticas se fazem presentes na formação continuada dos educadores nas diversas áreas do conhecimento, para que a sua ação pedagógica seja transformadora?
- d. Como a Metodologia da Práxis Pedagogia pode contribuir para ressignificar o processo de formação continuada do educador, objetivando a relação entre a teoria e a prática na ação pedagógica ?
- e. Quais são as facilidades e as dificuldades enfrentadas pelos educadores na utilização desta metodologia no cotidiano escolar.
- f. Que sugestões, propostas podem ser construídas para a formação do educador na relação entre teoria e prática do seu cotidiano?

10. Em sua opinião a formação continuada a partir da MPP solidifica o conhecimento do educador em sua auto-formação e em sua fundamentação teórica para avaliar uma práxis mais coerente entre o diz e o que faz? Quais são as evidências?

11. Que temas o senhor sugere para serem incluídos/abordados nas sessões de estudo no intuito de organizar um projeto de formação continuada de educadores?

12. Outras questões:

Dados de identificação do entrevistado (a):

Nome fictício: _____

Idade: _____ Sexo: _____ ocupação _____

Tempo de atuação _____ Grau de
instrução _____

APÊNDICE - C: TEMA E DATA SESSÕES DE ESTUDOS

Foram realizados treze (13) sessões de estudos com relatórios e com os seguintes temas:

1. A Metodologia da Práxis Pedagógica – experiência de Passo Fundo (12/11/07);
2. A MPP conteúdo: Registro – MEMÓRIA (19/11/07)
3. Reflexão registro da própria prática (26/11/07)
4. Práxis Pedagógica – escolha dos temas norteadores (05/12/07)
5. Relação entre Teoria e Prática no cotidiano do educador
 - a. Estrutura de ensino x Utopia da Práxis Pedagógica (10/12/07)
6. Relação entre Teoria e Prática (17/12/07)
7. Registro das Práticas (4/03/08)
8. Impasses nas práticas pedagógicas (10/03/08)
9. Observação documentada– 5 sujeitos (14/07/2008)
10. Aprendizagem e a neurociência - como cada sujeito constrói o conhecimento? (21/07/2008)
11. A Pedagogia da Solidariedade- *Por uma Pedagogia das Grandes Urgências e Grandes Convergências*” (12/08/08)
12. O Diálogo no Cotidiano do Educador (12/08/08)



Reunião de sessão de estudo – alguns participantes