

AS RELAÇÕES DE PODER E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

BARTNIK, Helena Leomir de Souza – Universidade Positivo
hbartnik@hotmail.com

Área temática: Formação de professores

Resumo

Este texto apresenta um estudo preliminar sobre as principais concepções e práticas da pesquisa educacional no Brasil, iniciando pelo conceito e pelos modelos mais usados no processo de construção do conhecimento; a seguir aponta as três principais abordagens de pesquisa que permearam a investigação em educação: empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética. Relaciona estes fundamentos com o seu objeto de pesquisa “as relações de poder e a organização do trabalho pedagógico: o processo de ensino aprendizagem na educação superior”, no qual está se debruçando atualmente, com o objetivo de intervir na construção de alternativas teórico-metodológicas e relacionais inerentes ao processo educativo. Articula esse referencial teórico com o relato da sua experiência realizado na docência e gestão do trabalho pedagógico na educação básica e superior, analisado a partir dos fundamentos teóricos e metodológicos da educação progressista. O início desse estudo foi construído na disciplina de “Tendências na Pesquisa em Educação”, do Programa de Doutorado em Educação da PUC/PR. A metodologia segue os princípios da abordagem qualitativa da pesquisa-ação, caracterizando a memória e a prática educativa da autora. Procura no decorrer do estudo aprofundar o entendimento dos conceitos e práticas que perpassam as relações de poder na universidade e os múltiplos aspectos do objeto de estudo, por meio de técnicas qualitativas de análise, entre outras razões, porque esta é uma metodologia que permite uma articulação constante entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: Pesquisa em educação; Organização do trabalho pedagógico; Relações de poder; Ensino-Aprendizagem.

Introdução

O presente artigo apresenta um relato de experiência na docência e gestão do trabalho pedagógico, analisada a partir dos fundamentos teóricos e metodológicos da educação progressista. O referencial da pesquisa foi sistematizado na disciplina “Tendências na Pesquisa em educação”, no Programa de Doutorado em Educação da PUC/PR. Teve como principal foco o estudo dos fundamentos teórico-práticos e metodológicos da pesquisa em

educação, iniciando pelas abordagens empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética, as quais envolveram a concepção de homem, mundo, sociedade, concepção de realidade, de ciência e critérios de cientificidade. Contemplou, também, o estudo da evolução histórica e os fundamentos da pesquisa qualitativa e quantitativa; a orientação sobre o planejamento da pesquisa qualitativa; a polêmica da pesquisa quanti-qualitativa; o estudo e a vivência pelos alunos da disciplina das diferentes técnicas de coleta e análise de dados, tais como: observação, entrevista, grupo focal, vídeo, fotografias, história de vida, etc.

O trabalho apresenta uma reelaboração dos principais conceitos estudados e reelaborados na disciplina articulados, a práxis da autora na gestão e organização do trabalho pedagógico na educação básica e superior articulados com seu objeto de pesquisa “As relações de poder e a organização do trabalho pedagógico: o processo de ensino aprendizagem na Educação Superior”. O suporte teórico se fundamenta em autores que estudam os referenciais da pesquisa em Ciências Sociais, especialmente da pesquisa educacional e autores que fundamentam a temática das relações de poder na Educação.

Conceituando pesquisa

A pesquisa se constitui em um processo que busca conhecer, compreender e analisar criticamente aspectos da realidade, elaborada com suporte teórico e métodos específicos para ampliação e reelaboração de conceitos, objetivando a intervenção na realidade. Chizzotti, (2006, p. 19) define pesquisa em uma visão ampla geral como

[...] um esforço durável de observações, reflexões, análises, sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade. Este esforço não é fruto de uma inteligência isolada em um tempo abstrato, mas é um produto histórico e social porque resulta de um esforço coletivo e permanente da humanidade, no curso do tempo, para construir todas as dimensões da vida.

A pesquisa configura-se portanto, em esforços coletivos de observações, reflexões, análises e sistematizações da realidade com o intuito de nela interferir em benefício da humanidade. Esta atividade requer do pesquisador coerência teórico-metodológica para construção de uma concepção e procedimentos que orientem a ação investigativa, desde a

opção por paradigmas e abordagens de pesquisa, pela construção de referencial teórico e a seleção de técnicas e instrumentos de pesquisa até a metodologia de análise de dados.

A tarefa de investigação, como um processo de construção do conhecimento, pode ser efetivada a partir de diferentes enfoques, os quais são sistematizados por Schaff, (1995, p.73 - 75) a partir de três modelos fundamentais:

[...] O primeiro subteme a construção mecanicista da teoria do reflexo, segundo esta concepção, o objeto do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito que é um agente passivo, contemplativo e receptivo; o produto deste processo - o conhecimento - é o reflexo, a cópia do objeto, reflexo cuja gênese está em relação com a ação mecânica do objeto sobre o sujeito.

O segundo modelo idealista-ativista, a predominância, se não a exclusividade, volta ao sujeito que conhece, que apercebe o objeto do conhecimento como sua produção [...]. A atenção está centrada sobre o sujeito a quem se atribui mesmo o papel de criador da realidade.

No terceiro modelo, [...] a relação cognitiva na qual o sujeito como o objeto mantém a sua existência objetiva e real, ao mesmo tempo em que atuam um sobre o outro. Esta relação produz-se no enquadramento da prática social do sujeito que aprende o objeto na – pela – sua atividade.

No primeiro modelo, em que ciência é concebida como neutra e universal, há a primazia do objeto sobre o sujeito, considerado passivo. A história é um conjunto de acontecimentos lineares determinados pelas leis da natureza. Logo, o homem não intervém na sociedade, pois a realidade é dada independente da sua atividade. Para o segundo modelo, a ciência objetiva a descrição dos fenômenos buscando a sua essência, a história é descontextualizada como um produto da ação do sujeito que detém supremacia sobre o objeto. Sendo assim, a realidade é definida pela intencionalidade do indivíduo que nela interage, criando-a a partir de sua própria percepção. O terceiro modelo concebe a ciência como uma produção humana, o sujeito é sócio-histórico e se constitui nas relações sociais de produção. A história é dinâmica, contínua, contraditória e produto da ação humana. A realidade existe objetivamente independente do pensamento, é transformada pela ação do sujeito, ao mesmo tempo em que o sujeito também é transformado por ela.

Considerando estes modelos de construção do conhecimento, a pesquisa educacional vem traçando sua trajetória histórica ancorada nas seguintes abordagens: empírico-analítica (positivismo); fenomenológico-hermenêutica (fenomenologia) e crítico-dialético (marxismo).

Na abordagem empírico-analítica a sociedade é regulada por leis naturais independentes da vontade humana, baseia-se na objetividade e no mundo dos fatos, tendo

como instrumento maior a quantificação e a mensurabilidade na investigação científica. TRIVIÑOS (2006, P. 34-39) sistematiza doze características fundamentais do positivismo que dão sustentação a essa concepção filosófica: 1) a realidade é composta por partes isoladas, cada parte, embora complementar ao organismo social, é separada não transformando a posteriori por causa da sua fixidez; 2) não existe outra realidade a não ser a dos fatos, os quais são sempre passíveis de observação; 3) a ciência deve ser objetiva e somente através dos fatos observáveis é que as relações entre as coisas podem se efetuar; 4) a consciência humana não altera o conhecimento científico; 5) rejeita tudo o que está além do físico, nega o metafísico; 6) o foco da investigação científica é o princípio da verificação e da comprovação empírica; 7) a unidade metodológica é o método que deve ser usado na investigação das ciências naturais e também para as ciências sociais; 8) o termo variável possibilita a quantificação dos dados sobre a mensurabilidade das relações entre os fenômenos, testagem de hipóteses e estabelecimento de generalizações; 9) a linguagem da física é a que deve expressar toda a produção científica; 10) a fidedignidade é confirmada pelo conhecimento “a posteriori” que advém da percepção sensorial; 11) são considerados objetos do estudo das ciências os fatos e não os valores que não podem ser mensurados; 12) aceitam apenas dois tipos de conhecimentos fidedignos: o empírico, das ciências naturais e o lógico representado pela lógica e a matemática.

Em síntese, o positivismo defende que as leis que regem as sociedades são invariáveis porque que são leis naturais e independem da vontade e da ação humana; as ciências sociais devem utilizar, na investigação científica, os mesmos métodos das ciências naturais e conseqüentemente têm os mesmos limites, uma vez que não consideram qualquer evento valorativo e a forma de gerar conhecimento é vista como sinônimo de quantificação.

A abordagem fenomenológico-hermenêutica concebe a ciência como um vínculo para compreensão, interpretação e descrição dos fenômenos. O conhecimento deve ser orientado pela “*redução fenomenológica*” caracterizada como “*objetividade da essência*”, ou seja, o significado que a consciência dá ao fenômeno. Segundo Triviños (2006, p.44)

Para determinar a possibilidade do conhecimento precisa-se da redução fenomenológica¹. Este é o segundo passo no método fenomenológico. O primeiro é o do questionamento do conhecimento, o que significa a suspensão, a colocação entre parênteses das crenças e proposições sobre o mundo natural. É denominada

¹ HUSSERL, Edmund. A idéia da fenomenologia. Lisboa. Edições 70, 1986. 133 p. p.25

epoche entre os gregos, mas para os antigos a epoche era cepticismo. A epoche permite ao fenomenólogo uma descrição do dado em toda a sua pureza. O dado não é o empírico e tampouco um material que se organiza através de categorias estabelecidas em forma apriorística e intuitivamente. Para Husserl não existem conteúdos da consciência, mas exclusivamente fenômenos. O dado é a consciência intencional perante o objeto.

A descrição do fenômeno é muito mais do que técnico ou mecânico, pois contempla o sentido das coisas e dos fatos. Há uma correlação da consciência e do objeto que não são entidades separadas, pois a consciência é sempre de alguma coisa. O pesquisador interage na realidade a partir da sua própria percepção, sendo que a realidade é definida e criada através da intencionalidade do sujeito.

A abordagem crítico-dialética pressupõe a interação entre sujeito e objeto, concebe a ciência como uma produção humana, em constante mudança e trabalha com a incerteza. A verdade é histórica e relativa ao seu tempo espaço. A realidade existe objetivamente independente da idéia e do pensamento, mas muda pela ação do sujeito, ao mesmo tempo em que o sujeito também se transforma.

Kosik (1976, p.15) conceitua a dialética como “o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”. Para ele o objeto da dialética é sempre real, factível, determinado historicamente em uma sociedade em constante movimento, onde ocorre a passagem do plano abstrato para o concreto. Para Kosik (1976, p. 30) esta transformação se constrói envolvendo várias categorias da dialética.

A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo o início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.

A pesquisa em educação e as relações de poder na práxis pedagógica

Na abordagem crítico se insere o projeto de investigação, com a intenção de aprofundar estudos sobre “As relações de poder e a organização do trabalho pedagógico: o

processo de ensino-aprendizagem na educação superior”, que se articula com a história de vida profissional da autora, na gestão e organização do trabalho pedagógico, em diferentes níveis e modalidades de ensino.

O aprofundamento desta temática é de relevada importância, pertinência e originalidade neste momento histórico em que a democracia, a educação e diferentes instituições da sociedade civil e política vêm sendo questionadas. A cobrança à universidade passa pelo compromisso com a construção de um projeto educacional que cumpra sua finalidade social, resgate a credibilidade do ensino e contribua, por meio da construção, assimilação e reelaboração do conhecimento para o exercício da cidadania e para a emancipação humana. Segundo Adorno (1995, p.143), “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação”. É um raciocínio abstrato e, por isso, aponta à necessidade de aprofundamento e sistematização de estudos sobre a emancipação e seu movimento dialético de conscientização para a resistência e a mudança concomitantemente, para a adaptação. No movimento dialético de resistência e conscientização das pessoas para a mudança vai se tecendo uma teia de múltiplas relações de poder; este movimento está fortemente presente nas instituições em geral e também nas instituições educacionais.

Martins (2004 p. 53) reforça a importância do aprofundamento deste tema na ação educativa, quando afirma que as relações são elementos orientadores da ação docente “as formas de relacionamento são elementos chave do processo. Por meio das relações sociais cooperativas e coletivas, passa-se a ter uma nova relação com o conhecimento”, possibilitando ao professor a criação de novas situações de aprendizagem e ao coordenador novas formas de organizar a instituição e o curso e, conseqüentemente, as relações de todos os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento.

A questão central da pesquisa consiste em “constatar como as relações de poder se constroem na organização do trabalho pedagógico na universidade e as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem” com a intenção preliminar de intervir, por meio da construção de alternativas teórico-metodológicas e relacionais na dimensão pedagógica inerente à ação dos professores e no desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos.

Para tanto, atualmente estamos realizando um estudo preliminar para compreender as relações de poder consolidadas e questionadas na gestão do projeto pedagógico dos cursos e

concomitantemente, realizando reuniões com professores e alunos para perceber as situações de embates e detectar o movimento das relações de poder: quer seja proveniente da organização do trabalho pedagógico do curso, quer seja decorrente da relação do professor com os alunos; ou ainda, resulte da postura acadêmica dos mesmos; posteriormente procedeu-se à interpretação e análise destes momentos e das suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

A sistematização das abordagens de pesquisa e a explicitação do objeto em estudo reforçam a opção pelo paradigma qualitativo no desenvolvimento da investigação, o qual permite considerar o texto e o contexto histórico dos elementos que fazem parte do objeto estudo, uma vez que a gestão pedagógica e a ação docente se inserem nas instituições de ensino e na sociedade mais ampla. O enfoque investigativo qualitativo tem como preocupação compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, integrando pensamento e realidade institucional e social em que o pesquisador e pesquisado são sujeitos e estão inseridos. Nas palavras de Minayo (1996, p.101), “a investigação qualitativa requer, como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”.

Nesta perspectiva, optou-se para fundamentar as análises, a abordagem crítico-dialética, com raízes no materialismo histórico e dialético, tendo como principais representantes Karl Marx, Friedrich Engels e Antônio Gramsci, cuja essência filosófica se assenta nas categorias de contradição, historicidade, negação da negação, na luta dos contrários, na passagem da quantidade à qualidade e na construção do conhecimento por meio da tese-antítese-síntese. No decorrer do estudo procurou-se aprofundar o entendimento dos conceitos e práticas que perpassam as relações de poder na universidade e os múltiplos aspectos do objeto de estudo, por meio de técnicas qualitativas de análise, entre outras razões porque esta é uma metodologia que permite uma articulação constante entre a teoria e a prática.

Autores como Minayo (1996 a, 1996 b), Triviños (1987), Bogdan & Biklen (1994) entre outros afirmam que a pesquisa qualitativa preocupa-se basicamente com a análise e contextualização do objeto em estudo numa realidade dinâmica e de muitas interações. Bogdan e Biklen (1982) citados in Ludke e André (1986 p. 11) apresentam cinco características da pesquisa qualitativa: 1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados são

predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

No Brasil a abordagem crítico-dialética prioriza a utilização dos métodos qualitativos, bem como a articulação das dimensões quantidade-qualidade, pois o uso da quantificação na investigação educacional e nas ciências em geral complementa o enfoque qualitativo. Para Gatti (1986, p.70) estes dois enfoques ocupam uma parte da totalidade e não devem ser considerados isolados.

Quantidade e qualidade são na pesquisa inseparáveis. Um conjunto de dados numérico em si não tem sentido algum. Seu sentido é dado pela escolha teórica de uma forma de coleta, em função de determinados objetivos ou hipóteses; o tratamento desses dados é feito em decorrência da natureza do problema que será examinado e este tratamento só adquirirá sentido através de uma análise interpretativo-inferencial, portanto, do tipo qualitativo, sem o que os dados continuam a ser um amontoado de números, só isso. Ou seja, o avanço das conclusões só se dá se nos deslocarmos dos números em si e desvelarmos o seu significado em determinado contexto. A quantidade só revela alguma coisa quando a ela atribuímos uma qualidade.

A concepção de produção do conhecimento nesta perspectiva pode ser estendida ao processo ensino-aprendizagem, em que o docente, por meio da metodologia dialética, instiga o aluno a interagir permanentemente no seu processo educativo. Neste enfoque, Pimenta e Anastasiou (2002, p.205), acrescentaram o termo “ensinagem”, o qual compreende que “a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender”. Este avanço na relação professor-aluno pode ser compreendido por meio do método dialético (com raízes na abordagem crítico-dialética de pesquisa), preconizado no Brasil por Saviani (1991) na explicitação da Pedagogia Histórico-Crítica. O referido método, utilizado na transmissão/apropriação do conhecimento, propõe que o trabalho com os conteúdos ocorra por meio de cinco passos. Wachowicz (1995 p. 95 e segs.) em seu livro “O método dialético na didática”, retoma esta questão relacionando com a didática na ação docente. Concebe o primeiro passo como a prática social, comum a professores e alunos, embora em níveis diferentes de compreensão; seguida do segundo passo, compreendido como a problematização das questões postas no cotidiano; o terceiro passo é a instrumentalização, momento em que o professor apresenta aos alunos os conhecimentos sistematizados (conteúdos científicos); o

passo seguinte é a catarse, considerada pelo autor o momento mais importante do método, em que o aluno deve internalizar os conteúdos, relacionar com suas experiências e aplicá-los em uma situação diferente com criatividade; o último passo é novamente a prática social, porém, diferente da primeira com um nível mais amplo de compreensão, porque no decorrer do processo foi pensada e construída pelo professor e o aluno.

A articulação deste método de transmissão-apropriação do conhecimento com a abordagem de investigação crítico-dialética ocorre pelo encaminhamento metodológico e avaliativo que o professor assume na ação docente. A compreensão e apreensão da realidade são trabalhadas com os alunos por meio da reflexão metodológica e coletiva que percorre o caminho da síntese, passando pela análise mediada pelo professor e possibilitando a construção de novas sínteses, enriquecidas por uma compreensão mais orgânica das questões sociais inerentes à vida pessoal e profissional dos alunos. As teorias estudadas no processo ensino-aprendizagem adquirem sentido na medida em que refletem as práticas vividas pelos alunos, que também atuam no mundo do trabalho, pois a teoria por si só não transforma o mundo, nem a educação.

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

As teorias trabalhadas, nos currículos dos cursos, só serão práticas se materializarem, por meio da ação docente, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação real de sua transformação. "Sair de si mesma" implica em articular o referencial teórico com a prática e intervir nessa realidade fazendo com que os alunos consigam inserir, nas discussões teóricas, a problemática da sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo, a prática é o critério de verdade da teoria, o que implica em afirmar que as diferentes construções teóricas (pesquisas) fazem sentido apenas, na medida em que

refletirem acerca de questões reais, suscitadas pelas práticas sociais concretas, superando a perspectiva de que a teoria é válida *per si*.

A memória e a prática educativa da autora

A compreensão da importância da articulação teoria e prática como uma possibilidade metodológica de contribuir na relação professor aluno e conhecimento, constitui marcas significativas da memória e prática educativa da autora, a qual passa a relatar, contextualizando, no cenário histórico e educacional, os principais momentos de sua formação e atuação.

Concluiu o magistério no início da década de 70 quando predominava na prática educativa a concepção da escola tradicional, com algumas tentativas de aplicação dos princípios da escola nova. Se por um lado acreditava que as teorias estudadas no Magistério podiam subsidiar um trabalho docente efetivo, por outro lado, como professora primária, preocupava-me com o domínio dos conteúdos de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, para transmiti-los, correta e criativamente, aos alunos. Aos poucos, o contato com a realidade e a vivência da práxis foi contribuindo para a tomada de consciência sobre a complexidade dos problemas enfrentados quotidianamente na escola, a saber: as dificuldades dos alunos em se apropriar dos conteúdos, as exigências estudantis de ter uma melhor qualidade de ensino, as limitações e reclamações dos professores, cuja análise que conseguiam fazer sobre esses problemas, naquela época, era decorrente das suas relações com os alunos.

As dificuldades econômicas e as limitações concretas de entender essa problemática, fizeram-me, em meados da década de 70, ingressar no Curso de Pedagogia. O posicionamento filosófico do curso da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) era pautado na concepção tecnicista de educação, voltada para a produtividade. A ênfase no processo pedagógico não era no professor, nem no aluno, mas nos métodos e nas técnicas de ensinar. Eu, nessa época, exercia as funções de professora de Estudos Sociais e de “supervisora” no Ensino Fundamental, em um município do interior do Paraná.

Em 1978, concluí o Curso de Pedagogia, momento em que predominavam os princípios da Lei número 5692/71, o ideário da escola tecnicista com alguns resquícios da escola nova. No ano seguinte, passei a atuar na coordenação pedagógica em um Colégio

Estadual de 1ª e 2ª Graus, transformado, pelo acordo MEC/USAID, em polivalente. Esta foi a minha primeira experiência como pedagoga. A equipe pedagógica selecionada envolvia também professores e, na ocasião, participamos de um curso que enfatizava as teorias da psicologia da aprendizagem de origem norte-americana.

A preocupação com a aprendizagem tornou-se ainda maior, pois as situações que se apresentavam eram mais complexas que as vivenciadas no Ensino Fundamental. A convivência com os professores, profissionais liberais, alunos e pais permitiram-me reforçar a importância de repensar todo o processo educativo da escola, na tentativa de ajudar os professores a construir uma relação “dialógica” com os alunos a fim de que estes se apropriassem dos conteúdos.

Enquanto procurava atender a esses propósitos, ouvia e registrava depoimentos dos alunos: “o professor não sabe ensinar; que bom que ele não veio; estudo só para obter um diploma e promoção no trabalho; não faço os trabalhos de casa, não tenho tempo de ler, pois trabalho mais de dez horas por dia; o professor explica bem eu é que não consigo aprender. As aulas são maçantes, não agüento ficar ouvindo o professor falar”. Destaco também alguns depoimentos de professores: “esses alunos não querem nada com nada, não estudam; a maioria não sabe e não quer ler, não participam das aulas com atenção, esforço-me, preparo minhas aulas, explico várias vezes, aprofundo os conceitos eles não aprendem nada; vocês, pedagogos, precisam ensinar os alunos a estudar²”.

Em meados da década de 80, ainda atuando na coordenação do trabalho pedagógico no Ensino Médio, fui aprovada em um concurso público na UNIOESTE passei a ministrar aula no Curso de Pedagogia. Na esperança de encontrar um caminho para diminuir as indagações ingressei no Curso de Especialização em Educação Brasileira promovido pela UFPR e, em seguida, no Curso de Mestrado em Educação na mesma universidade. Ao longo das discussões ocorridas nestes dois programas deparei-me, outra vez, enfrentando a dualidade; se por um lado parecia obter maior clareza e compreensão da problemática educacional, por outro, aumentava a inquietação e buscava respostas para questões fundamentais para meu estudo: a organização da ação docente interfere na aprendizagem dos alunos? Em que medida a relação professor-aluno contribui para a aprendizagem? Em que podemos intervir para diminuir a evasão e a repetência? Qual a metodologia adequada para a aprendizagem do aluno na educação básica e superior? As relações de poder interferem na organização do trabalho

² Depoimento dos professores do núcleo comum e da parte profissionalizante da mesma escola .

pedagógico? O que é necessário para instigar os alunos na busca de novos conhecimentos e para o desenvolvimento da autonomia intelectual?

Nesse momento da história, acreditava que o problema maior a ser enfrentado era: “A contribuição dos educadores da organização do trabalho pedagógico na escola³” - temática na qual me debrucei por três anos - na elaboração da Dissertação de Mestrado. A pesquisa de campo envolveu equipe diretiva, pedagógica e os professores do ensino fundamental. O aprofundamento teórico e a sistematização realizada, aliada à experiência contribuíram para que, gradativamente, outros sentidos e significados fossem construídos para a organização do trabalho pedagógico escolar a que me propus.

A organização do trabalho pedagógico escolar, em uma perspectiva democrática, deve ter, como eixo articulador, o projeto político pedagógico construído coletivamente a partir de três marcos: situacional, conceitual e operacional, envolvendo respectivamente o diagnóstico da escola e o contexto em que se insere, a sistematização da concepção que os profissionais da escola têm sobre a sociedade, o homem, escola e os elementos do processo de ensino-aprendizagem; e as ações e metas a serem desenvolvidas pela equipe da escola. Significa planejar coletivamente, partindo da real situação da escola com vistas a atingir os objetivos estabelecidos apontados no marco conceitual (utopia, referencial teórico-metodológico) delinear ações e definir responsabilidades para alcançar estes objetivos.

Atuei vários anos na docência, gestão e organização de processos pedagógicos na rede pública no Ensino Fundamental, Médio e Educação Superior. Há onze anos atuo em uma instituição de ensino superior particular também na docência e organização do trabalho pedagógico, na coordenação do Centro de Apoio Pedagógico (CEAP), espaço no qual realizamos assessoramento e, ao mesmo tempo, estudamos, discutimos, teorizamos múltiplas questões educacionais. As questões que mais continuam me preocupando são: como as relações de poder interferem na organização do trabalho pedagógico da instituição e nos processos de ensino-aprendizagem? Como desenvolver nos alunos o gosto pelo estudo e autonomia intelectual? Em que medida a relação professor-aluno interfere no processo de aquisição do conhecimento?

³. Tema da dissertação de Mestrado, defendida pela autora desse artigo em março de 1993, na UFPR

Considerações Finais

A sistematização dessa experiência representa a ampliação da possibilidade de compreender, com metodicidade científica, as implicações das relações de poder na organização do trabalho pedagógico e no processo de ensino aprendizagem. Acredito que um processo investigativo institucionalizado sobre a prática pedagógica na educação superior, procurando problematizar, sistematizar e entender a didática prática do professor universitário, com ou sem formação pedagógica, ajudará na construção de novos aportes sobre a complexa relação entre professor, aluno e conhecimento e, por extensão, trará contribuição para a prática social e profissional dos alunos.

O aprofundamento teórico sobre o poder, as relações de poder e suas implicações no processo educativo, as situações concretas nas quais participei e participo, seja na vivência da coordenação pedagógica, seja como professora ou pesquisadora, ou na assessoria pedagógica aos professores, todas reforçam o significado do olhar pedagógico sobre o processo de construção e reelaboração do conhecimento como também, sobre a necessidade da criação de condições e espaços efetivos de aprendizagem que ajudem o educando e o educador a desenvolver o gosto pelo estudo, a autonomia intelectual e a liberdade na elaboração de propostas de ensino-aprendizagem e de pesquisa.

Na continuidade da pesquisa-ação procurar-se-á alinhar possíveis caminhos que possam contribuir para um re-pensar sobre as relações de poder e suas implicações no processo de ensino aprendizagem, porém sempre com uma atitude aberta às novas idéias, novas concepções dentro da pluralidade que caracteriza o ambiente dinâmico, aberto a novos aportes no período de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994, citado in LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Campinas, SP: (s.n), 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **Pesquisa em educação**: considerações sobre alguns pontos. Revista Diálogo Educacional, (19) 25-35, set/dez 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. De Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. De. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas . São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Pura Lucia. Princípios Didáticos na Ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In **XII ENDIPE - Conhecimento Local e Conhecimento Universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004 (Vol.1).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 4ª ed. São Paulo: HCITEC-ABRASCO, 1996^a, citado in LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Campinas, SP: (s.n), 2001.

_____. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 4ª ed. São Paulo: HCITEC-ABRASCO, 1996^b, citado in LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Campinas, SP: (s.n), 2001.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino Superior**. Vol. 1 São Paulo: Cortez, 2002.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. Trad. Maria Paula Duarte. Ver. Carlos Roberto.Nogueira . 6 ed. São Paulo: Martins fontes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed 14. Reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

VAZQUEZ, Adolfo Sánches, **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luis Cardoso, 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O Método Dialético na Didática**. São Paulo: Papirus, 1989.