

contexto & educação

Revista de Educação em América Latina Y el Caribe

50

ISSN 0103-8758

ANO 13 ABR./JUN. 1998

*Intercomplementaridade dos Saberes,
Solidariedade das Ações*



Editora UNICRI

Universidade Regional do Noroeste do Estado
do Rio Grande do Sul
Editora UNIJUÍ

Contexto & Educação

Revista de Educación en América Latina
y el Caribe

ISSN 0102-8758

Ano XIII, nº 50 – Abril/Junho 1998

Biblioteca UNIJUÍ

Contexto & Educação / Universidade de
Ijuí. – v.1, n.1, (1986) – . Ijuí : Ed.
UNIJUÍ, 1986 –.

Trimestral

13(50) Abr./Jun. 1998.

CDU: 37(81)(05)

A PRODUÇÃO DO SABER DOCENTE NA ESCOLA: Possibilidades Emancipatórias da Narração na Formação Permanente do Educador*

(Aceito para publicação em Abril de 1998) *Inês Ferreira de Souza Bragança*

Resumo: *A produção do saber docente no cotidiano da escola deve brotar da experiência comum partilhada nas práticas narrativas que vinculem o saber e o agir em rede de interdependências entre educadores atuantes na mesma realidade da escola e dos movimentos sociais e em processo de formação continuada.*

Palavras-chave: *saber docente - experiência partilhada - narrativa.*

Resumen:

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO DEL DOCENTE EN LA ESCUELA: Posibilidades Emancipadoras de la Narración en la Formación Permanente del Educador
La producción de saber del docente en la vida cotidiana de la escuela debe brotar de la experiencia común compartida en las prácticas narrativas que vinculan el conocimiento y la práctica en red de interdependencias entre educadores actuantes en la misma realidad de la escuela y de los movimientos sociales, y en proceso de formación continuada.

Palabras-claves: *saber docente - experiencia compartida - narrativa.*

Abstract:

TEACHER'S PRODUCTIVITY IN SCHOOL: Narrative Emancipating Possibilities on the Permanent Development of the Educator

Teacher's production in the daily school life has to sprout from common shared experiences in narrative practices which entails knowledge and action in an interdependent network between educators who work in the same school reality and social changes, and in continuous process of development.

Keywords: *teacher - shared experiences - narrative.*

* Este texto constitui síntese de dissertação de mestrado apresentada ao curso de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF; Rio de Janeiro, RJ, Brasil) em 2/4/97.

INTRODUÇÃO: o Problema

O trabalho que apresento é resultado de desafios que se colocaram ao longo de uma trajetória pessoal, acadêmica e profissional. A atuação na escola de primeira a quarta série da rede pública do estado do Rio de Janeiro e a vivência simultânea no curso de Pedagogia me levaram a questões cruciais: “Qual o sentido da produção acadêmica na área educacional se elas não penetram na escola promovendo a sua revitalização?” (Souza, 1994).

É recorrente na literatura educacional o problema que se coloca pela distância entre discussões teóricas e a prática desenvolvida na escola básica. Como se dá a apropriação da produção científica da área educacional pelos professores? É a escola um espaço de produção do saber? E o professor dessa escola é um intelectual-educador ou um educador-executor?

Se a articulação entre intelectualidade acadêmica e prática pedagógica não passa simplesmente pela realização de programas entre universidade e escola, nem de cursos de “treinamento” ou “capacitação” que atuam, na maioria das vezes, como mais um mecanismo de controle e emudecimento do professor, percebemos que essa articulação pode se efetivar no cotidiano da escola através da recriação desse espaço como lócus da produção do saber docente e da formação continuada do educador.

Nos colocamos, assim, neste trabalho, diante de algumas questões: a escola de 1^a a 4^a série é um espaço de produção do saber pedagógico? Quais as mediações que dão conta desse processo? Não será o professor também sujeito na produção do conhecimento? Ou será que ele está acuado de frente às lutas inglórias e ao massacre manipulador das políticas educacionais? Como superar as políticas de conhecimento que através de mecanismos internos e externos à escola instituem uma fragmentação dentro do campo pedagógico emudecendo o professor como sujeito, fazendo-o assumir o papel de executor de propostas pedagógicas (gestadas na

maioria das vezes sem a sua participação efetiva)? Quais as pistas que o cotidiano escolar nos oferece para reverter esta situação reprodutora do conhecimento? Como instaurar, no atual momento, as bases para a produção do saber coletivo que brote da experiência comum e partilhada no cotidiano da escola através da narração?

Centramos nossa análise no processo de produção do saber docente na escola fundamental, entendendo que esse processo vai constituindo a formação permanente do educador. Destacamos a memória e a narração como uma alternativa, contrapondo-se às políticas de conhecimento que se articulam no sentido de sufocar a autonomia do professor, controlando seu trabalho.

A participação no grupo de pesquisa Políticas de Formações de Professores nas Novas Configurações Sociais¹ desempenhou um papel prioritário no desenvolvimento da pesquisa. Escolhemos um CIEP no município de Niterói como lócus do trabalho empírico, onde procuramos criar um Pólo de Memória e Narração.

Tomamos como caminho para desvelar as questões propostas a inserção no dia-a-dia do CIEP. Participamos de reuniões de professores, Conselhos de classe, reuniões pedagógicas, observamos a sala de aula e realizamos entrevistas abertas. Dessa forma pretendíamos captar a dinâmica da escola, tentando perceber como o/a professor/professora produz seu saber sobre o ensino no cotidiano de seu trabalho.

A pesquisa realizada nos levou a adentrar nas tramas da política educacional fluminense e suas implicações para a formação de professores. Procuramos situar os múltiplos movimentos que levaram à gestão dos CIEPs no Rio de Janeiro, destacando o lugar do professor e de sua formação nessa proposta.

Sinalizamos os múltiplos processos envolvidos na produção do saber docente e, portanto, na formação continuada do professor, enfocando a memória e a narração como uma alternativa para esse processo, através do trabalho desenvolvido no Pólo de Memória e Narração.

IMAGENS DO PROFESSOR DA ESCOLA FUNDAMENTAL: o Intelectual entre a Fragmentação Vivida e as Possibilidades Emancipatórias da Narração

As lembranças escolares me trazem a imagem do/da professor/professora como quem sabe conduzir a turma, tem segurança de sua disciplina, aquele/aquela que tem palavras de afeto e também de decisão. Ao entrar na escola como professora fui me dando conta de uma série de dificuldades e contradições que cercam a profissão docente: falta de recursos didáticos e materiais, salário, propostas educacionais que vinham como pacotes para serem executados, a dificuldade de aprendizagem de alguns alunos. Ao mesmo tempo que vivia a materialidade dessas contradições, o curso de Pedagogia me fascinava com reflexões que abriam a possibilidade de visualizar de forma mais clara as relações entre escola e sociedade. Mas por que essas reflexões não chegavam à escola? Como as produções teóricas poderiam se articular de forma dialética à escola?

Em entrevista² uma professora enfatizou “a necessidade de uma produção científica que não tenha a escola apenas como campo de pesquisa, mas que o conhecimento possa ter retorno para a sala de aula” (Souza, 1994, p. 38). Sabemos que o fosso entre a produção teórica e a prática escolar decorre de uma estruturação complexa da sociedade em que se combinam as desigualdades e assimetrias comandadas pelo capitalismo. No entanto, há mecanismos e processos pedagógicos que precisam ser assumidos pelos que fazem a educação escolar.

O artigo “Mestrado em Educação e Escola Básica: um Encontro Necessário” (Linhares et alii, 1991), relata uma pesquisa realizada na UFF. Entre as várias dimensões abordadas destaca-se “A Produção de Dissertações dos Mestrados em Educação e Suas Relações com a Realidade da Escola Básica”. O trabalho procurou aproximar essas duas instâncias do sistema educacional, já que a formação de pesquisadores deveria subsidiar a reflexão sobre problemas escolares.

Quando fixamos o nosso olhar no interior da escola percebemos dentro dela, em sua relação com os órgãos centrais do sistema, mecanismos de controle do conhecimento que atravancam o processo de reflexão sobre a prática pedagógica e, conseqüentemente, a qualidade do ensino que se destina às classes populares, levando a instituição escolar a um movimento de reprodução do já instituído.

Encontramos na materialidade espaço-temporal da instituição escolar e na dinâmica de suas relações, processos que emudecem o professor, fazendo-o recuar cada vez mais na dimensão intelectual do seu trabalho. São mecanismos que têm silenciado o professor, que estabelecem o controle do trabalho docente definindo como deve comportar-se, subtraindo da escola de primeiro segmento o espaço de memória e narração, desapropriando o professor de sua própria voz. A política de conhecimento se manifesta quando consagra a dicotomia entre o fazer e o pensar pedagógico, quando estabelece um único espaço como sendo o da produção do saber, quando esvazia o significado do professor como intelectual.

Nos confrontamos, assim, com a questão da produção-apropriação do saber no campo pedagógico. Tendo como referência o conceito de campo em Bordieu, Nunes (1994, p. 1) define campo pedagógico como “uma configuração social que tem nas instituições escolares o seu lócus privilegiado e nos educadores/educandos (indivíduos ou grupos) seus principais agentes”.

As tensões produzidas no âmbito da sociedade atuam sobre esses agentes que operam no espaço específico da instituição escolar onde ocorre a produção-apropriação dos bens pedagógicos.

Observamos, portanto, que o campo pedagógico produz bens, aqui enfocados como os saberes que têm sua origem na reflexão sistemática sobre ações do próprio ato pedagógico e seu significado histórico-político no contexto da sociedade em que se insere. Esses bens são produzidos e apropriados por esse campo e é a tensão desse processo que nos instiga.

A formação da universidade brasileira, a organização da Faculdade de Pedagogia, a constituição dos especialistas em educação, o deslançar da pós-graduação e da pesquisa conferem ao campo pedagógico, se não um “estatuto de cientificidade”, ao menos um espaço para a afirmação da intelectualidade pedagógica. A universidade se coloca como espaço da produção do conhecimento educacional e o professor da escola básica aquele que deveria transmitir os conhecimentos segundo as indicações prontas que emanam dos órgãos centrais do sistema, sem maiores contestações. Segue-se, assim, nessa caricatura propositada que fazemos, a lógica divisionista do capitalismo.

Recente revisão bibliográfica sobre formação de professores nos tem apontado como esse movimento se deu em outros países. Popkewitz, no artigo “A Profissionalização de Professores: Algumas Notas sobre Sua História, Ideologia e Potencial” (Nóvoa, 1992b), destaca pistas sobre esse processo nos Estados Unidos. Foi no século XIX que se divulgou a concepção de profissionalização e sua referência à posse de conhecimentos teóricos especializados. Nos EUA, especialmente no campo educativo, esse processo se concretizou no século XX, quando “a ciência legitimou a organização do trabalho docente sobre o currículo e a aprendizagem, numa estratégia para racionalizar o conhecimento dos professores sobre a prática pedagógica”. Foi a Psicologia cognitiva que veio direcionar “o modo como os professores pensam e refletem sobre sua prática”. (Popkewitz, 1992, p. 43 e 45)

A literatura internacional aponta que a secularização do campo educativo indica a “profissionalização do saber na área das Ciências da Educação” e tem levado para um processo de desvalorização dos saberes experienciais práticos dos professores. (Nóvoa, 1992b, p. 27)

Nessa dinâmica visualizamos a relação entre micro-políticas e macropolíticas, pois essas contradições que se manifestam no cotidiano escolar estão entrelaçadas ao contexto da produção social, material e cultural.

Quando analisamos o desenvolvimento das bases técnicas do trabalho observamos que a ampliação progressiva do conhecimento traz em seu conjunto o parcelamento do processo produtivo e do domínio do saber pelo trabalhador. Apesar do trabalho no artesanato ser individual, havia pela própria organização social possibilidade de um tempo e conhecimento partilhados. O homem vivia o sentido pleno do trabalho, traduzido na síntese entre o domínio e a capacidade de construção do conhecimento. O conhecimento, que se afirmava de forma empírica como produção de subjetividade e de arte, se vê agora como parte de um conjunto que atua, não como trabalho coletivo, mas trabalho mecanizado e parcelado sob a égide de uma ciência que, a cada momento, se torna mais longe de seu domínio. Mas, mesmo nessa condição de vida e trabalho marcados pela fragmentação, o homem transcende a subserviência e encontra também na fábrica um espaço para o pensar e para a construção coletiva.

Vemos assim que as políticas de conhecimento têm sua origem nas relações sociais mais amplas, se concretizam no campo pedagógico e na materialidade espaço-temporal da instituição escolar, na dinâmica de suas relações, instituindo processos que emudecem o professor, fazendo-o recuar cada vez mais na dimensão intelectual de seu trabalho, subtraindo da escola de primeiro segmento o espaço de memória e narração. Entendemos assim que essa problemática apresenta múltiplas mediações sociais, culturais, políticas e econômicas.

Norbert Elias (1994), na “Introdução à Edição de 1968” de *O Processo Civilizador*, volume I, aponta algumas pistas sobre essas relações. Ele se contrapõe à visão do homem como *Homo clausus*, uma concepção de sujeito cognoscente como autônomo, isolado da totalidade social e de conhecimento com “entidade”, um dado a ser adquirido individualmente, e propõe a compreensão do homem como “personalidade aberta”, que possui autonomia (nunca absoluta), mas que tem vida orientada para as outras pessoas e dependente delas.

Essa perspectiva do homem institui um novo sujeito cognoscente e também uma nova concepção de conhecimento. Esse homem aberto aos outros homens e à natureza tem, nessa relação homem-trabalho-vida, o espaço objetivo e subjetivo da produção do conhecimento, que é essencialmente político, já que constituído a partir da rede de interdependência entre os homens e não por um indivíduo isolado. Assim, todo homem é filósofo e político, pois “modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto de relações de que o indivíduo faz parte”, produzindo conhecimento e cultura (Gramsci, 1991, p. 40)

Esse sujeito epistemológico que vive a experiência coletiva espaço e tempo partilhados, a história de vida produzida no bojo da interdependência social, está, segundo Walter Benjamin (1993), em processo de ruína, já que a sociedade moderna retirou do homem esse viver-junto e instaurou a total fragmentação que demite a possibilidade de narrar. A narrativa assume centralidade nessa discussão pois é uma forma de compartilhar um conhecimento historicamente construído.

Benjamin demonstra o enfraquecimento da *erfahrung* no mundo capitalista moderno em detrimento de um outro conceito, a *erlebnis*, a experiência vivida, característica do indivíduo solitário. Destaca a necessidade de reconstrução da *erfahrung* - experiência no sentido pleno - para garantir a memória. Suas proposições parecem ter um tom nostálgico, contudo ele ultrapassa em muito a nostalgia e se detém nos processos sociais, culturais e artísticos de fragmentação e secularização trazidos pela mudança da base de produção material.

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável a faculdade de intercambiar experiências. (Benjamin, 1993, p. 199)

A narração torna-se cada vez mais rara porque parte da transmissão de uma experiência no sentido pleno cujas condições de

realização já não existem no mundo capitalista moderno. Mas quais condições? A experiência transmitida deve ser comum ao narrador e ouvinte e o caráter de comunidade entre vida e palavra apóia-se ele próprio na organização pré-capitalista do trabalho: o artesanato.

Narrador e ouvinte estão dentro do mesmo fluxo narrativo comum e vivo, já que a história continua, está aberta a novas propostas de um fazer junto. Quando esse fluxo se esgota o indivíduo se vê isolado e desorientado.

O depauperamento da arte de contar parte, portanto, do declínio de uma tradição e de uma memória comuns, que garantiam a experiência coletiva, ligada a um trabalho e um tempo partilhados, em um mesmo universo de prática e de linguagem. (Gagnebin, 1994)

Vemos assim que sua filosofia da história está intrinsecamente ligada à linguagem, pois é a fragmentação trazida pela mudança da base material na sociedade moderna que retira do homem essa possibilidade de compartilhar do mesmo fluxo narrativo e produzir a história.

Se por um lado somos confrontados por Elias e Gramsci a visualizar um novo sujeito epistemológico, que em contraposição ao *homo clausus* produz a si mesmo e ao conhecimento através das relações materiais e subjetivas, numa rede de interdependência, por outro Benjamin nos adverte que as novas configurações sociais apontam para o esfacelamento da experiência coletiva, ficando assim a questão: como instaurar, no atual momento, as bases para a produção do saber coletivo que brote da experiência comum e partilhada?

A concepção de homem como indivíduo isolado, personalidade fechada, está enraizada na escola fundamental esfacelando a possibilidade de trabalho coletivo, cada professor está mergulhado no seu ritual diário que exclui o tempo de diálogo, de memória, de narração. Será essa a imagem do professor? Ou, ao contrário, ele tem a marca de um ser aberto que constrói a sua história de vida pessoal e profissional na rede de interdependência com seus pares?

Essa organização nos faz lembrar o Barão de Münchhausen que, através de um golpe “genial”, escapa do pântano onde ele e seu cavalo estavam sendo tragados, ao puxar a si próprio pelos cabelos. Esse herói, representante do positivismo, encontra solução para o problema em seu próprio corpo, em sua força, dispensadas a ajuda e a colaboração mútuas (Löwy, 1987).

Se as políticas de conhecimento expressas no cotidiano escolar apontam para o esfacelamento do sujeito coletivo, cremos que mesmo nessa situação o professor atua como intelectual, pensando e atuando sobre sua realidade concreta, e esse processo não é solitário, pois se dá na medida de sua inserção na rede de interdependência com os outros professores, atores do cotidiano escolar e dos movimentos sociais. É essa rede que possibilita a construção do novo no campo da educação escolar, a produção do saber e a própria formação continuada do educador.

O conhecimento pedagógico na escola tem sido entendido como uma espécie de pacote que deve ser assimilado pelo professor da escola básica e logo colocado em prática. A revitalização da escola, tão urgente e necessária, passa pela quebra dessas políticas de conhecimento que fragmentam e esfacelam o trabalho pedagógico, fazendo do professor um tarefeiro. Passa pelo entendimento do professor não como executor, seja de práticas conservadoras consagradas no cotidiano escolar, seja de um referencial “progressista” esvaziado e alheio a uma reflexão teórica radical. Em ambos os casos é subtraído seu espaço enquanto sujeito e conseqüentemente a possibilidade de uma escola de fato emancipatória.

Romper com as políticas de conhecimento que atuam no sentido de fragmentar o processo de produção-apropriação do saber pedagógico, significa reconhecer que este não tem significação quando se dá “de cima para baixo” como imposição, mas que a escola fundamental também é um espaço de produção e o professor um intelectual, um criador.

CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

O problema explicitado foi trabalhado à luz do referencial histórico-dialético, da filosofia da práxis na linguagem gramsciana. Um referencial que se apresenta não como um conjunto de categorias apriorísticas e racionalizantes, mas que, por sua origem, situam a pesquisa como um processo de reflexão e construção da práxis, no sentido da dialética entre teoria e prática. Nossa análise parte do entendimento da realidade como totalidade, bloco histórico, onde materialidade e subjetividade se inter-relacionam reciprocamente.

Desenvolvemos a pesquisa empírica vivenciando o dia-a-dia de um CIEP no município de Niterói e participando das atividades do Pólo de Memória e Narração³. A implantação/desenvolvimento do pólo trouxe a possibilidade de reinventar o espaço escolar, dando voz ao professor, contrapondo-nos à política de conhecimento que o faz emudecer, bloqueando a produção do saber pedagógico por seus agentes na escola de primeiro segmento.

Tínhamos como objetivo constituir no cotidiano da escola mais um espaço formativo para as professoras, onde o saber pedagógico fosse sendo construído/reconstruído pela troca de experiências, pelo resgate da história de vida. Experiência plena, no sentido de uma construção coletiva, partilhada. Reconstruir a história do CIEP, de seu nome, a história de vida das professoras, na perspectiva de uma história aberta a um fazer junto. Resgate histórico do “tempo de agora”, voltar o olhar para o passado, capturando os lampejos de perigo, as lutas não resolvidas e que se reapresentam no presente. Fazer um movimento de volta à origem, interrompendo o desenrolar da história para libertar o passado. Dar voz à professora da escola fundamental, reconhecendo seu saber sobre o ensino.

A proposta do grupo não era desenvolver “treinamento” ou “capacitação”, no sentido estrito de estudar textos ou ter palestras sobre o construtivismo ou qualquer outro assunto. Era possibilitar um movimento dialético entre teoria e prática a partir da troca de saberes entre as professoras que fossem referidos pelos movimentos

da memória: pessoal, profissional, institucional e pela política. Partíamos da concepção que quanto mais “ligado” às suas vidas (o que implica as dimensões já mencionadas) tanto melhor poderiam buscar as fontes do enriquecimento do ensino e da aprendizagem. Partíamos da concepção de formação em que a ênfase seria o próprio cotidiano como matéria para a memória e a narração. Ao colocar canais abertos à história das professoras, entendíamos que uma nova dinâmica marcada pela ação de sujeitos do conhecimento seria construída, aliando o prazer ao processo de conhecer o mundo e apreendê-lo para nele intervir.

Tivemos ali o encontro entre universidade e escola fundamental, numa troca de experiência e de partilha que possibilitou o início da construção de um caminho conjunto, de uma via de mão dupla, onde os diversos saberes pedagógicos se encontram. Memória e narração se entrelaçam na construção do saber docente, constituindo o desenrolar da própria formação do educador, extrapolando muito a formação acadêmica.

A participação nos encontros de planejamento, a observação da sala de aula, a vivência de espaços informais de encontro das professoras e a realização de entrevistas abertas também constituíram elementos importantes para o desenvolvimento da pesquisa. A observação do cotidiano da escola não se limitou à análise da linguagem verbal e escrita, mas esteve atenta à linguagem do comportamento, já que essa traduz uma síntese da cultura e revela “formas de vida”. A memória dos gestos, do comportamento, dos silêncios, das apatias. É a possibilidade de penetrar na dinâmica viva da escola utilizando instrumentos científicos e objetivos e ao mesmo tempo dando espaço ao subjetivo e à arte, como formas de expressão e compreensão da realidade.

O desenrolar da pesquisa teve idas e vindas. A opção teórico-metodológica trouxe implicações na escolha dos caminhos percorridos. Tentei estabelecer um movimento contínuo entre totalidade-particularidade e uma interlocução constante teoria-prática. Ao longo de toda pesquisa as discussões sobre a obra de Benjamin e

Gramsci alimentaram nosso olhar sobre a escola e a análise dos dados obtidos. A inserção no dia-a-dia do CIEP apontou para observação/participação de momentos vários da prática escolar de alunos/alunas e professoras. Algumas diretrizes foram demarcadas já no projeto de pesquisa, outras se constituíram ao longo do caminho.

ALGUMAS PISTAS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL FLUMINENSE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A problemática sobre a qual nos debruçamos se circunscreve num amplo contexto, em uma mediação onde economia, política e ética se inter cruzam. Contudo, se concretiza no campo pedagógico e no interior da escola fundamental. É preciso, portanto, penetrar na especificidade do espaço escolar que se constituiu foco dessa pesquisa.

O fato de desenvolvermos o trabalho empírico em um CIEP e não em uma escola da rede convencional trouxe algumas implicações para o trabalho, pois por sua história o CIEP traz antigas e novas contradições que precisaram ser enfrentadas pela pesquisa.

O CIEP vem como resposta ao momento histórico de abertura política, ao anseio de constituição de uma escola pública que de fato fosse democrática em qualidade e quantidade, atendendo a demanda social por escolarização. Nesse sentido, propõe um diálogo com os professores e com o movimento organizado. Os documentos oficiais do CIEP trazem um discurso recorrente no sentido de parceria entre governo e professores na construção-implementação da proposta pedagógica do CIEP, numa política que contrarie a lógica de imposição de cima para baixo.

O Encontro de Mendes, que reuniu representação de professores de todos os municípios do estado do Rio de Janeiro, traduziu o esforço de participação coletiva na política educacional que se

colocava em pauta. As teses defendidas nesse encontro sinalizaram para o movimento de recuperação da escola pública. Essas teses constituíram pontos básicos para a constituição do Programa Especial de Educação (PEE).

Em sua estrutura o Programa contou com sete assessorias, dentre elas a Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT). Observamos, assim, que o I PEE investiu no professor e em sua formação. É preciso efetivar uma reflexão que nos possibilite captar os referenciais que embasam esse investimento. Qual a concepção de professor e de sua formação que permeava a proposta do CIEP? Como é entendido o processo de produção do conhecimento pedagógico?

Se por um lado há um discurso de valorização do magistério, observamos que esse profissional é desqualificado, pois não há reconhecimento de sua competência técnica e de seu compromisso político. O “treinamento” é uma forma de “compensar” a formação docente necessária à implementação da proposta pedagógica do CIEP, já que o professor é visto como não tendo condições de refletir sobre sua prática.

Percebemos, dessa forma, que a formação em serviço, tal como proposta pela CPT, traz implicitamente a visão do professor como quem deve ser “alfabetizado” do ponto de vista político e pedagógico, desconsiderando os saberes já construídos ao longo da trajetória profissional. Observa-se assim uma homogeneização da categoria docente.

Considerando a política como campo de estratégia, vemos a escola fundamental do Rio de Janeiro no período de desenvolvimento do I PEE, como um espaço de luta pela afirmação de determinada política partidária que traz em seu bojo uma política de educação e de conhecimento no sentido da formação dos professores.

Essas contradições, expressas na literatura oficial do CIEP, quanto ao papel e à concepção do professor, se manifestam no cotidiano da escola onde pesquisamos, pois o “treinamento” assu-

me um caráter compensatório do curso normal e a trajetória profissional dos professores e professoras é considerada como “vício”, ou seja, como mecanismos repetitivos e descontextualizados do ponto de vista teórico-prático, que precisam ser substituídos.

O “treinamento” desenvolvido no CIEP pesquisado parece trazer uma perspectiva de “novidade” e “exclusão”. De “novidade” porque os discursos apontam para o construtivismo como um referencial teórico-metodológico ainda desconhecido para as professoras: “novo”. Observamos aqui a distância entre as produções teóricas e a prática pedagógica, pois as professoras, nessa época, eram recém-formadas e não tinham tido oportunidade de se debruçar sobre essa temática já discutida no meio acadêmico há mais de uma década. A perspectiva de exclusão se manifesta por não considerar os saberes já construídos pelos professores em sua trajetória pessoal-profissional. Em 1995 muda o governo do estado do Rio de Janeiro e o Programa Especial de Educação é desarticulado, bem como o programa de “treinamento”. Nesse momento observamos na escola um vazio no sentido de iniciativas que visassem à formação continuada dos professores e professoras.

A formação do professor que se desenvolve no cotidiano da escola traz a marca do projeto que o sustenta. Qual a concepção de professor e de sua formação expressa no treinamento desenvolvido no CIEP pesquisado? Se houve um caráter de “novidade” e “exclusão”, tal como já analisamos, pela fala das professoras entrevistadas e pela observação do cotidiano, podemos afirmar que esse também foi um espaço de troca de saberes, de construção e recriação da prática docente cotidiana.

Apesar da política educacional dos anos que se seguiram ter desarticulado os momentos formais de “treinamento”, a direção e as professoras lutaram pela garantia desse espaço e, mesmo trabalhando sozinhas, sem a coordenação pedagógica, continuaram planejando, discutindo e avaliando a prática docente, atuando como intelectuais reflexivos.

A vivência nos espaços cotidianos do CIEP pesquisado, as entrevistas e a atuação no Pólo de Memória e Narração, nos levaram

a captar múltiplos processos e relações que apontam – apesar das dificuldades e contradições – a escola como um lugar privilegiado de conhecimento sobre a prática educativa e a formação permanente do professor como um intelectual reflexivo. Focalizamos, assim, a escola fundamental como espaço de produção e apropriação do saber pedagógico.

“HOMO CLAUSUS” X SUJEITO HISTÓRICO: a Produção do Saber Docente na Escola Fundamental

Por entender que o conhecimento se estrutura não por um indivíduo isolado – *Homo clausus* – mas por um sujeito cognoscente aberto às múltiplas relações com seus pares, pelo estabelecimento de redes de interdependência, optamos pela inserção no coletivo da escola (análise/observação de um grupo de professoras).

Encontramos uma professora que é agente da produção do conhecimento e que luta pela conquista e manutenção da escola enquanto lugar de cultura. A *História de vida* vem-se constituindo em valiosa metodologia de pesquisa. A tomamos nesse trabalho como um referencial inerente à própria concepção de professor e de sua formação, como recurso nas entrevistas e nas atividades do Pólo de Memória e Narração. Entendemos a formação docente como um processo que se dá ao longo de toda vida do sujeito pela mediação de aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais.

Mulheres, mães, jovens ou não, umas começando outras terminando a trajetória no magistério. Profissionais que lutam e sonham pela escola enquanto espaço educativo. Mas a vida dessas professoras, mesmo as mais novas, já trouxe decepções, frustrações. Os sonhos que carregavam quando ingressaram no magistério não são mais os mesmos, muitas organizam seus caminhos para partir para outras áreas de atuação.

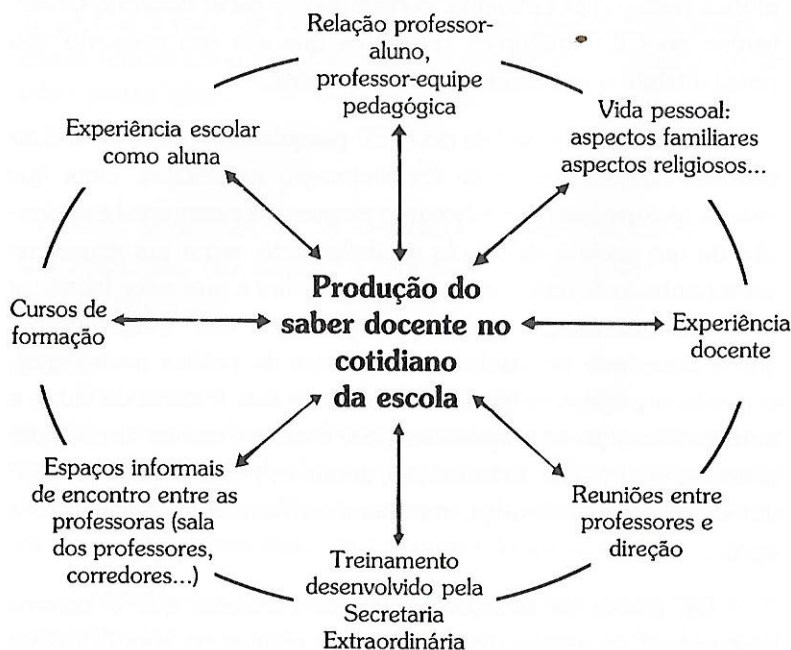
Os lampejos da história de vida das professoras nos fizeram observar como o entrelaçamento pessoal-profissional interfere na prática pedagógica cotidiana, constituindo o saber docente. Observamos no CIEP múltiplos processos que em seu conjunto vão possibilitando a produção do saber docente.

A análise da trajetória do CIEP pesquisado aponta para duas políticas educacionais e de conhecimento específicas. Uma que investe na formação docente como elemento fundamental à realização de um projeto de escola estabelecendo assim um programa acompanhado de uma cobrança intensa sobre o professor (como se houvesse uma relação linear entre participar dos “treinamentos” que a Secretaria propunha e a mudança da prática pedagógica, como se a professora pudesse abandonar sua história de vida), e outra política, que se propõe a esvaziar o espaço escolar de qualquer processo sistemático de formação, dando às professoras e ao CIEP um espaço sem cobrança, mas também sem reconhecimento e apoio.

Em ambas as situações pudemos constatar que o sistema educacional do estado direcionou uma política de conhecimento mediatizando o processo de formação das professoras no cotidiano do CIEP. Contudo, observamos que as próprias professoras protagonizaram um processo de formação, no interior da escola, na relação que estabelecem com seus pares. A escola fundamental vai-se constituindo como lócus da produção do saber docente numa dinâmica que incorpora a trama entre micropolíticas e macropolíticas.

Se temos de um lado macropolíticas de conhecimento, ou seja, iniciativas dos sistemas educacionais que visam à formação ou deformação do professor, a escola fundamental se apropria dessas políticas de forma peculiar, criando ela própria, através dos professores e das professoras, mecanismos de reelaboração desse saber. Apresentamos um quadro que pretende sintetizar os “achados da pesquisa”, destacando os movimentos internos da escola no sentido da formação permanente do educador.

Figura 1 - Movimentos Internos de Formação Permanente do Educador



A escola é um espaço contraditório. A luta pela manutenção da situação hegemônica e pela transformação perpassa a produção do saber docente. Os elementos do quadro vão constituindo um movimento múltiplo e complexo, contribuindo para formar o professor e a professora como intelectual reflexivo e autônomo, ou para minimizar a voz e a experiência docentes.

O trabalho realizado nessa pesquisa aponta para a necessidade de um amplo programa alternativo de formação de professores que seja contínuo/sistemático que se instale no cotidiano da escola. Programa que trago como implicação uma política salarial de valorização do magistério, cujos encontros de estudo e planejamento façam parte do tempo de trabalho remunerado do professor.

A realidade brasileira nos coloca diante do desafio de reconstruir a escola pública de qualidade. Podemos ver a ansiedade das professoras diante do fracasso escolar, crianças que passam anos na escola e não se apropriam da leitura e da escrita. Não há como negar a necessidade de implementar a formação de professores e professoras. Falta aprofundamento nas áreas de conhecimento, falta discussão teórico-metodológica aprofundada sobre o processo de ensinar e aprender e suas múltiplas dimensões sociais, políticas, culturais e psicológicas.

Diante dessa demanda social visualizamos um processo de formação que valorize a experiência e o saber docente construído ao longo de sua caminhada, efetuando um movimento de mão dupla entre esse saber e a teoria educacional. Um programa que vá abrindo espaços na escola, espaços de cultura, de arte, de ciência e tecnologia. Um processo permeado de memória e narração.

O movimento contraditório de avanço e retrocesso que observamos no CIEP quanto à formação continuada dos professores me faz lembrar a interpretação de Benjamin para o *Angelos Novos*, de Paul Klee, que é compelido para frente ao mesmo tempo em que está preso ao passado, bem como um conto citado também por Benjamin:

Ensina-se em toda parte, diz Plutarco, em mistérios e sacrifícios, tanto entre os gregos como entre os bárbaros [...] que devem existir duas essências distintas e duas forças opostas, uma que leva para frente, por um caminho reto, e outra que interrompe o caminho e força a retroceder. (Benjamin, 1993, p. 163)

A política de conhecimento trazida pelo Programa Especial de Educação sinaliza para um processo de formação do professor como executor de uma proposta pedagógica. Contudo, podemos observar na prática da escola e em várias narrativas que o programa engendrou também perspectivas alternativas. Por outro lado o processo formativo que se institui no cotidiano do próprio CIEP aponta para um professor que está preocupado em refletir e transformar a sua prática.

MEMÓRIA E NARRAÇÃO NA FORMAÇÃO PERMANENTE DO EDUCADOR

A construção do saber docente está mergulhada no movimento contraditório, que traz em si elementos para a formação do professor como executor e como intelectual reflexivo. Como desempatar esse jogo?

A política de conhecimento que massifica o professor traz em seu bojo discursos fascinantes que se propõem a transformar a escola de um momento para outro desde que o professor se dispa de sua experiência acumulada e incorpore a nova prática proposta. Essa política vem para emudecer o professor, levando-o a repetir discursos já prontos. Apesar disso, como vimos no capítulo anterior, o professor continua resistindo e instituindo espaços de reflexão.

Foi nesse sentido que o Grupo de Pesquisa desenvolveu o Pólo de Memória e Narração, buscando instaurar na escola um espaço onde o professor e professora pudessem narrar suas experiências e partilhar coletivamente os saberes produzidos numa rede de interdependência com seus pares. Buscamos assim uma alternativa para a formação docente, a produção de um saber emancipatório.

Jeanne Marie Gagnebin, no prefácio de *Walter Benjamin - Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política* (1993) traz à luz um aspecto essencial da filosofia de Walter Benjamin: a sua *teoria da narração*.

Suas teses trazem uma reflexão crítica sobre nosso discurso a respeito da história, discurso inseparável da prática. A escrita da história é uma prática política, uma atividade de narração. Mas o que é narrar uma história?

Benjamin critica a epistemologia na sua maneira de captar e compreender a história. A historiografia progressista apresenta a idéia de um progresso inevitável e cientificamente previsível e a historiografia burguesa se apegava ao historicismo, ou seja, vê o

passado através de uma espécie de identificação afetiva do historiador. Ambas concepções se apóiam na concepção de tempo “homogêneo e vazio”, cronológico e linear.

Cabe ao historiador materialista fundar um novo conceito de tempo, o “tempo de agora”, caracterizado pela intensidade e brevidade. Um novo conceito de tempo que traz em si uma nova epistemologia, onde o historiador vai construir uma “experiência” com o passado (*erfahrung*).

Benjamin coloca como questão central a linguagem no mundo moderno como forma de alienação do homem que se traduz no aprisionamento da linguagem. Assim é preciso reinventar uma prática emancipatória que recupere e reinvente a linguagem (Souza, 1994, p. 137 e 138).

O mundo contemporâneo, no ritmo das mudanças tecnológicas e do consumo, não possibilita a experiência no sentido pleno. A fragmentação vivida na modernidade só pode ser destituída com o resgate do sentido produzido pela experiência comum pela interdependência com o outro.

Quais condições o dia-a-dia da escola tem oferecido ao professor para que ele tenha uma experiência (*erfahrung*), como produtor do seu saber? Será que a produção do saber pedagógico tem sido aberta a propostas de um fazer juntos? Como se constitui o trabalho coletivo na escola onde se possa partilhar a prática e a linguagem?

Benjamin aponta para mecanismos de opressão que levam grupos a perder sua possibilidade de falar e afirma que a recuperação dessas falas se dá nas situações de perigo. Essas formas operacionais de imposição de poder de uma fala sobre outras traduz seu conceito de hegemonia.

Será que tais mecanismos de imposição de discurso se dão também no interior da escola básica, na relação entre produção e apropriação do saber? A imposição de linguagem que muitas vezes observamos na relação entre a “intelectualidade” e os professores de 1ª a 4ª séries é o alicerce de sua alienação.

A recuperação dessa linguagem se dá com o rompimento das políticas de conhecimento que dicotomizam a dialética entre teoria e prática e com o resgate do papel do professor da escola básica como intelectual.

Foi com essa perspectiva que partimos para a escola em busca de parceria no desenvolvimento do Pólo de Memória e Narração. No final de 1995 desenvolvemos uma série de atividades que envolveram o resgate do “nome do CIEP” e seu significado. Em 1996, promovemos relatos autobiográficos, oficina de contos e oficina da imagem e planejamos várias atividades. Essas atividades nos confrontaram com um fato a ser enfrentado em nossa análise: *a dificuldade de instituir espaços narrativos na escola.*

Fomos, desde o primeiro dia, muito bem-recebidos no CIEP. Houve interesse da direção e das professoras em realizar um trabalho conjunto. As atividades desenvolvidas em 1995 foram muito produtivas do ponto de vista dos objetivos que tínhamos proposto. Contudo, ao longo do ano seguinte as dificuldades para reunir o grupo foram se tornando maiores, até que o trabalho foi interrompido.

Ao pensar sobre o Pólo de Memória e Narração, o grupo de pesquisa pretendia trazer uma alternativa para a formação de professores, alternativa que pudesse contribuir no desempate da trama entre micropolíticas e macropolíticas de conhecimento, que vem trazendo mais elementos para a formação de um professor executor de programas de educação e repetidor de discursos, do que do professor como intelectual reflexivo. Entramos nessa trama e confirmamos que, para construir uma prática social de resistência, não bastam bons planejamentos, boa vontade ou voluntarismos. Tivemos saldos positivos, contudo vivemos a intensidade das proposições de Benjamin sobre a sociedade moderna, que, por sua natureza fragmentária, tem subtraído dia-a-dia as possibilidades de construção de uma experiência no sentido pleno (experiência comum, partilhada). A dificuldade de narrar e de instituir espaços de troca de saberes se institui na escola de 1ª a 4ª série. Observei essa

dificuldade não só nos encontros marcados pelo grupo de pesquisa, mas também nos que foram desenvolvidos pela direção da escola.

Há anos atrás havia mais trocas de experiências, hoje não tem muita troca de experiências. Não sei se a vida se modificou. A vida é uma correria, então não há tempo para trocar experiências, hoje não há tempo para as professoras ficarem reunidas e trocarem muitas idéias, muitas experiências. Antigamente a coisa era mais calma, havia essa troca, era até no recreio, era um dia que ficavam só as professoras os alunos saíam mais cedo. Hoje a coisa está tão corrida que não há tantas experiências assim (Comunicação pessoal, depoimento de professora, em 25 out. 96).

A fala dessa professora traz a reflexão de Benjamin para o cotidiano da escola. A sociedade contemporânea vai tirando a possibilidade de uma história aberta, de um fazer junto e partilhado, compartilhado.

Apesar das dificuldades encontradas no desenvolvimento do Pólo de Memória e Narração e de outros espaços da escola onde a professora pode intercambiar experiências, observamos também um caminho instituinte de narração e de saber no cotidiano do CIEP. Em cada encontro que tivemos com as professoras vimos aflorar uma memória preñe de lembranças, onde apareciam as contradições postas pela carreira do magistério e a busca de solução. Foram oportunidades de integração e partilha entre as professoras.

O Pólo de Memória e Narração se colocou no contexto da tensão – entre a interdição e a produção de um espaço narrativo partilhado – se não atingiu a totalidade de seus objetivos, abriu caminhos alternativos para dar voz à professora.

O trabalho desenvolvido nos dá algumas pistas sobre as questões que perseguimos. Tivemos ali o encontro da universidade e da escola básica, numa troca de experiência e de partilha que possibilitou o início da construção de um caminho conjunto, de uma via de mão dupla, onde os diversos saberes pedagógicos se encontram. Memória e narração se entrelaçam na construção do saber

docente, constituindo o desenrolar da própria formação do educador, extrapolando muito a formação acadêmica. O ideário pedagógico penetra, na maioria das vezes, em conta gotas na escola e é apropriado à medida que interage com a experiência pessoal e profissional.

Interessante é observar o professor da escola pública como um profissional preocupado em resolver as questões postas no seu dia-a-dia. Ao contrário da concepção de que o professor público vai “empurrando com a barriga”, o que observamos é uma grande preocupação com o processo educativo, preocupação com que o aluno aprenda. No momento livre de encontro entre as professoras, elas interagem pensando juntas os problemas da prática pedagógica. Uma professora reconhece, de frente às colegas, que não sabe o que fazer com a turma que recebeu. Sua fala indica talvez um pedido de socorro. O professor produz coletivamente o seu saber; no contato com os seus pares ele redimensiona sua prática.

Observamos também que elas não ficam acuadas de frente às determinações dos órgãos centrais do sistema: reagem como sujeitos que se posicionam para defender seus direitos.

Retomando o conceito de conhecimento como produzido numa rede de interdependência entre os homens, no contexto da configuração social onde se insere, nos colocamos de frente a uma concepção de formação de professores que não se limita aos muros da escola normal ou da universidade, mas que, ao contrário, se institui ao longo da história de vida do educador, sendo a escola básica de primeiro segmento também um espaço para essa formação.

O trabalho desenvolvido não nos traz respostas prontas. Observamos a dificuldade de estabelecer espaços narrativos na escola, mas essas dificuldades vêm imersas em possibilidades emancipatórias, instituintes, e é nelas que queremos apostar.

Contrariando a lógica do *Homo clausus* o professor como sujeito histórico produz a si mesmo como pessoa e profissional numa rede de interdependência na relação que estabelece com seus pares sociais. Persistimos assim em nossa questão: *não será a ampliação dos espaços de narração no cotidiano da escola fundamental uma alternativa na formação permanente desse educador?*

NOTAS

- ¹ Inicialmente fomos unidos por um projeto comum escrito pela professora Célia Linhares e submetido ao CNPq. Com a aprovação e o financiamento o projeto ganhou um caráter de “contrato”. Isso não impediu que se tornasse um processo onde a construção da pesquisa contou com a contribuição de cada participante. Esse trabalho teve como marca a produção coletiva, o conhecimento produzido na rede de interdependência com nossos pares. Tínhamos o projeto que ao mesmo tempo demarcava limites e se mostrava aberto à pluralidade das inquietações de cada participante e foi nessa relação que vimos nosso objeto se construir com seus caminhos metodológicos.
- ² Entrevista realizada para elaboração da monografia: “Universidade e Escola Básica” (Souza, 1994), curso de especialização “Dinâmica da e na Sala de Aula”.
- ³ O Pólo de Memória e Narração foi implantado e desenvolvido pelo grupo de pesquisa Políticas de Formação de Professores nas Novas Configurações Sociais, pesquisa financiada pelo CNPq e coordenada pela professora Célia Frazão Soares Linhares.

BIBLIOGRAFIA

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo : Brasiliense, 1993.

- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança e o brinquedo*. São Paulo : Summus, 1984.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.95, p. 5-12, nov. 1995.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *A dualidade de poderes: Estado, revolução e democracia na teoria marxista*. São Paulo : Brasiliense, 1987. p.11-85.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1994. 2v. p. 9-20/214-251.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid : Ediciones Morata, 1993. p. 82-109.
- FARIA, Lia. *CIEP: a utopia possível*. Livros do Tatu, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986. p. 7-27.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo : Cortez, 1994.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo : Perspectiva, 1994.
- _____. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo : Brasiliense, 1993.
- _____. *Walter Benjamin*. São Paulo : Brasiliense, 1993.
- GRAMSCI, Antonio. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro : Brasiliense, 1991a.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro : Campus, 1988.
- _____. *Maquiavel, a política e o Estado modernos*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1991b. p. 3-179/375-435.
- JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin*. Campinas : Papyrus, 1994. p. 43-50/67-70/76-95/137-162.
- JÚNIOR, Dácio Tavares Lôbo. *A impotência de um desejo pedagógico: estudo histórico-crítico sobre a educação pública no Estado do Rio de*

- Janeiro, focalizando o Programa Especial de Educação do governo Leonel Brizola/Darcy Ribeiro (1983-1987). Niterói : Universidade Federal Fluminense, 1988. 301p. Dissertação de Mestrado.
- KENSKI, Vani Moreira. Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.90, p.45-51, ago. 1994.
- _____. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo : Papyrus, 1995.
- KRAMER, Sonia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). *Conhecimento e Formação do Professor*. Campinas : Papyrus, 1994.
- _____. Dando vez ao mestre. *Presença pedagógica*, p. 5-21, julho/agosto, 1995.
- KOTHE, Flávio R. Poesia e proletariado: ruínas e rumos da história. In: KOTHE, Flávio R. (Org.). *Walter Benjamin*. São Paulo : Ática, 1985. Coleção Grandes Cientistas Sociais, n.50. p. 7-27.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas : Unicamp, 1994. p. 423-483.
- LELIS, Isabel Alice. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1993.
- LINHARES, Célia Frazão Soares. *A escola e seus profissionais: tradições e contradições*. Rio de Janeiro : Agir, 1989. p. 15-43/65-84.
- _____. *Formação de professores no Brasil: entre o discurso acadêmico-pedagógico e a escola pública fundamental*. Rio de Janeiro : UFF. 13 p. [mimeo.].
- LINHARES, Célia Frazão Soares et. alii. Mestrado em educação e escola básica: um encontro necessário. *Educação e Realidade*, Rio Grande do Sul, 16(2):52-68, jul./dez. 1991.
- LÖWI, Michel. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo : Busca Vida, 1987. p. 1-47/188-209.
- MARTINS, Luciano. A gênese de uma intelligentsia: intelectuais e política no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, número 4(2):75-87, jun. 1987.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 12.ed. Rio de Janeiro : Bertraud do Brasil, 1988. V.1, parte quarta, capítulo XIII. A maquinaria e a indústria moderna. p. 359-576.

- NÓVOA, Antonio (Org.). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo : Papyrus, 1995. p. 29-41.
- _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1992.
- _____. (Org.). *Profissão professor*. Portugal : Porto, 1995. O passado e o presente dos professores.
- _____. (Org.) *Vidas de professores*. Portugal : Porto, 1992b.
- NUNES, Clarice. *A construção do campo pedagógico: o processo de criação da identidade do educador profissional*. Rio de Janeiro, 1994. [mimeo].
- PASOLINI, Pier Paolo. *Os jovens infelizes*. São Paulo : Brasiliense, 1990.
- RIBEIRO, Darcy. *Os livros dos CIEPs*. Rio de Janeiro : Bloch, 1886.
- ROCKWELL, Elsie, EZPELETA, Justa. *Pesquisa participante*. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1989.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1992b.
- SOUZA, Inês F. de. *CIEP/CIAC: uma análise crítica do planejamento*. Niterói, 1993. [Trabalho de conclusão da disciplina Planejamento Educacional - graduação em Supervisão Escolar, UFF].
- _____. *Universidade e escola básica: construindo a unidade dialética entre a intelectualidade e a prática pedagógica*. Niterói : UFF, 1994. [Monografia].
- _____. O intelectual: uma categoria de análise em Gramsci. In: NEVES (Org.) *Pensando (com) Gramsci*. Rio de Janeiro : UFF/Mestrado em Educação, 1995. [mimeo].