

RITA AMÉLIA TEIXEIRA VILELA



**A PESQUISA EMPÍRICA DA SALA DE AULA NA
PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA:
APORTES METODOLÓGICOS DA HERMENÊUTICA
OBJETIVA DE ULRICH OEVERMANN**

A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da Teoria Crítica aportes metodológicos da Hermenêutica Objetiva de Ulrich Oevermann

Rita Amélia Teixeira Vilela

Campinas, 14.9.2010. Belo Horizonte, 21.9.2010

Agradecimentos.

Em 2003, na sua fala de abertura do evento que organizou com Oevermann para discutir Adorno na atualidade, pela passagem do 100 aniversário do teórico, Gruschka saudou os convidados para o debate dizendo que esperava deles ouvir suas experiências de pesquisas e análises nos diferentes campos das ciências sociais e humanas ali representadas, sem que o pesquisador tivesse que citar Adorno. Com isso queria dizer, e ele mesmo explicou, que a forma de condução de trabalhos científicos fertilizados na Teoria Crítica fosse uma marca de identificação do processo de produção do conhecimento a ser comunicado nos debates. Em tom de brincadeira disse que não estava exigindo isso, mas que considerava possível. Para Gruschka, a forma de homenagear Adorno seria, portanto, a demonstração da fertilidade de sua teoria para a pesquisa social, esperava assim contribuições de pesquisas e estudos pautados na epistemologia de Adorno. A palestra do professor Torsten acaba de demonstrar essa possibilidade. O estudo de caso da sala de aula de Latim procurou desvendar o que é essa aula abarcando-a como objeto, de tal forma a se chegar à sua compreensão final apenas após do descerramento (*Erschliessung*) dos seus muitos elementos aparentemente ocultos. Como a metáfora usada por Adorno na *Dialética Negativa*, o cofre se abriu após a descoberta do segredo da fechadura. Assim, o processo possibilitou a compreensão da aula, desvendada como uma situação social historicamente determinada pois, a sala de aula é representativa do que é a escola. Se a relação *Erziehung – Didaktik -Bildung – (Educação – Ensino - Formação)* é determinada historicamente dando sentido à escola, entender essa relação é condição para o conhecimento daquilo que a escola é e isso só se torna possível no desvendamento das contradições entre suas aspirações e possibilidades. Dessa forma, ao desvendar de forma crítica a presença ou a ausência dessa relação na escola de hoje, ou melhor como essas dimensões estão dentro da aula num processo contraditório, às vezes latente, às vezes explícito, chega-se a um conhecimento crítico sobre a escola e assim torna-se possível alcançar o conhecimento de fato sobre ela, ou, a sua verdade. A pretensão do grupo de Frankfurt, como foi dito, é formular uma teoria sobre a escola de hoje sem negar a sua dimensão histórica e, sobretudo, referendada empiricamente.

Eu não desenvolverei aqui um estudo de caso como fez o colega Torsten, embora nosso empreendimento de pesquisa tenha a mesma proposta. Vou apresentar primeiro o método, situar o contexto em que se deu minha procura e o encontro com o método, e posteriormente algumas conclusões da pesquisa conduzida em Belo Horizonte. Mas, ao apresentar as conclusões tento evidenciar como se deu a análise. Assim a experiência de Belo Horizonte mostra o caminho de apropriação da metodologia e faz uma avaliação da nossa pesquisa, evidenciando nossas afinidades na condução da H.O e de nossa discussão da escola pautada na Teoria Crítica, mas, mostra também os nossos limites, o que em parte explica um pouco da importância dessa tentativa de apresentarmos hoje juntos, as nossas pesquisas, porque permite avaliar o método numa outra realidade social e sobretudo na realidade da própria escola e na cultura do campo pedagógico, que no caso da nossas experiências apresentam diferenças muito fortes.

Primeiro, quero pontuar três elementos centrais do método porque penso que isso vai ajudar a reforçar o que acabei de afirmar em relação às particularidades das pesquisas desenvolvidas pela equipe do professor Gruschka e o esforço de aproximação com o método feito pelo meu grupo de pesquisa em Belo Horizonte. A hermenêutica objetiva, desenvolvida por Ulrich Oevermann como desafio de desvendar situações da vida social reconstituindo o processo de interação estabelecido para captar nele os aspectos subjetivos e imanentes, revela identificação com duas tradições epistemológicas: a Hermenêutica e a Teoria Crítica. Além disso é enquadrada por alguns cientistas sociais na categoria sociologia estruturalista (ref.)

A - Na tradição da Teoria Crítica, a interpretação da HO está orientada pelas premissas fundamentais da Dialética Negativa de Theodor Adorno.

Uma delas é que a crítica da sociedade é crítica do conhecimento sobre a sociedade e a crítica ao conhecimento sobre a sociedade, é também crítica da sociedade. Portanto, fazer pesquisa social é um empreendimento que visa compreender como estão associadas a reflexão teórica fornecida pela Teoria Crítica e os dados empíricos que a viabilizaram, como teoria e como projeto de pesquisa social. Daqui se deduz uma premissa para a operação metodológica: apenas na contradição do que é com relação àquilo que pretende ser é que a coisa se permite ser conhecida.

Também, na tradição da Teoria Crítica para desenvolver pesquisa social, o método de Oevermann mantém o distanciamento da orientação positivista de pesquisa e assume uma postura crítico-reflexiva para compreender a realidade, revelada num texto produzido, decorrente de pesquisa de campo. Pressume que há uma orientação de pesquisa desenvolvida por Theodor Adorno

sustentando as análises que produziu sobre a sociedade: sobre a Indústria Cultural, a música, o antisemitismo, o autoritarismo.

Segundo Oevermann, a pista metodológica da Teoria Crítica na obra de Adorno está na forma crítico reflexiva com que analisou situações sociais do seu tempo, confrontando o aparente e o real e, a partir desse confronto, procurou objetivar a realidade. Oevermann reforça que para Adorno a Teoria da Sociedade tinha o dever de transformar os conceitos que estão de fora do objeto em conceitos que expressem o que está dentro deles. Assim, ele entende que o esforço metodológico de Adorno consistia em procurar “Substituir o aparente pelo que o objeto contém em si mesmo. Considerava necessário desagregar a dureza do objeto aparente, segregado no aqui e agora, submetendo-o a um campo dialético do possível e do real”. (Oevermann, 2004;1983). Dessa forma, é através do exercício crítico interpretativo diante da realidade dada, buscando revelar o sentido contido no que estava apenas aparente, que se pode alcançar o desvendamento da verdadeira realidade.

Oevermann não tem dúvidas que Adorno processava uma operação metodológica com intuito de realizar a análise e alcançar a interpretação do seu objeto de investigação. Suas premissas de desvendar a realidade naquilo que ela mesma revela estão comprovadas na densidade dos seus textos que discutem a realidade social. Se Adorno não nos deixou um manual de orientação de pesquisa, isso não nos impede de compreender em vários de seus textos que ela desenvolveu seu próprio método de investigação, adequado ao que sempre pretendeu, ou seja, colocar o mundo em suspeição, desafiar o aparente e revelar o real. A Dialética Negativa a expressão do seu grande esforço (1983, 2004). Assim, o autor enfatiza que os textos de Adorno deixam reconhecer como a profunda reflexão conduzida por ele, para se chegar a um conhecimento conclusivo de algo, revela de forma muito explícita esse algo em foco de análise e como esse algo parece estar representado em fontes materiais. Seus textos revelam, também, que Adorno analisa e questiona detalhes desse algo com a intenção de eliminar os resquícios do mundo aparente para alcançar uma outra dimensão que revele o real. Mostram, ainda, como ele percorreu um longo caminho demarcado por exaustiva reflexão, demonstrando uma lógica reconstrutiva conduzindo às suas conclusões, permitindo antever a própria crítica que ele dirigia aos procedimentos formais da pesquisa tradicional.

O processo de reconstrução operado por Adorno, como procedimento de pesquisa, revela detalhes concretos da coisa analisada e é de uma clareza extraordinária. Nessa forma de recolocar as questões sociais em análise, ele demonstra a reunião de detalhes que não são captados na forma aparente de manifestação,

detalhes que conduzem à apropriação final do todo e, assim, o objeto analisado é submetido a um preciso diagnóstico permitindo uma explicação pautada na Teoria Crítica da Sociedade (Oevermann, 2004:191).

Para Oevermann, portanto, é compreendendo-se a análise social de Adorno que fica implícito que é o exercício crítico interpretativo da realidade dada, buscando revelar o sentido contido no que esta apenas aparente, exercitando a dialética negativa, que se pode conduzir ao desvendamento da verdadeira realidade. E esse é o propósito da Hermenêutica Objetiva, que, como afirmado pelo colega Torsten, foi desenvolvida por Oevermann de forma mimética segundo Adorno.

B - Da tradição hermenêutica, o método desenvolve a análise de textos segundo a lógica da ciência hermenêutica: para se compreender um texto, é necessário compreendê-lo a partir de suas partes e estas a partir do todo (a parte está no todo e o todo está nas partes). Tem como premissa constitutiva que o mundo que nos é revelado é produzido com sentidos através da linguagem, sendo o texto a sua materialidade. Buscar entender a sua materialidade requer, portanto, a busca de compreensão dos sentidos que foram atribuídos ao mundo e que estão registradas no texto. Dessa forma, todo e qualquer texto representativo de uma realidade social são passíveis de interpretação. Assim, são considerados como objetos para a análise hermenêutica, obras de arte, música, arquitetura, documentos da mídia e registros documentais, entrevistas, protocolos de registro de pesquisas ou transcrição de gravações.

Essa dimensão define a condução interpretativa do método, isso se torna evidente no estudo da aula enquanto texto revelador das estruturas sociais a que a aula está subordinada. As aulas são primeiro gravadas e sua transcrição transporta a aula para um texto escrito que é o objeto de análise.

O método está estruturado em cinco regras que visam objetivar a análise, ou seja, conduzir a análise de tal forma que a interpretação possa ater-se ao fato revelado (registrado) e não a pressupostos ou projeções subjetivas. São elas, com suas condições principais:

- 1) Seqüencialidade: (Sequenzialität) – É a primeira regra, mas, na verdade, é uma dimensão interna do método, pois, todas as demais são processadas na condução da análise sequencial. O texto deve ser analisado desde a primeira palavra registrada, cada frase, do começo ao fim. Considera-se que cada palavra é definidora do que se inicia após ela. Depois do começo cada elemento é seqüência e é pressuposto para o seguinte. Não podem ser desconsiderados detalhes, o que se manifestou e está registrado revela um processo que não pode ser cortado. A reconstrução do fato está ancorada na possibilidade de

acompanhamento da cadeia das informações que estão registradas, essa cadeia revela as ligações, os sentidos do que foi ali selecionado.

A lógica da análise seqüencial da Hermenêutica-Objetiva constitui um procedimento que assegura o real e efetivo acompanhamento da seqüência de seleção de situações, e por sua vez em cada lugar da seqüência, ou seja, acompanhar cada ligação de uma cadeia de situações cujo sentido está na revelação da lógica do encadeamento das ações e das falas contidas na seqüência na qual foram manifestas e, nessa lógica, buscar desvendar seu sentido (Oevermann, 1991:270).

- 2) Independência do contexto (Kontextfreiheit: Kein Rückgriff auf Vorannahmen): A interpretação deve ater-se à situação registrada. O intérprete não deve projetar na análise informações do contexto, não deve colocar na interpretação informações com base em informações preexistentes. Apenas o texto escrito deve revelar o sentido da situação analisada. Isso não quer dizer que o contexto não tem importância para o entendimento da situação analisada, mas apenas que não é apropriado naquele momento.
- 3) Literalidade (Wörtlichkeit): O intérprete deve decifrar o que está escrito e não tentar desvendar o que foi pensado pelo agente da expressão que está em análise. O que está escrito foi algo expressado numa relação social, numa situação, e tem um sentido ter se expressado daquela forma. O que ocorreu está registrado e é preciso buscar entender o que ocorreu através do que está registrado.
- 4) Substancialidade da informação (Extensivität): Levar em consideração todos os elementos, todas as leituras possíveis do que está registrado, de forma pragmática. Isso corresponde à formulação de afirmativas hipotéticas, como cada membro da equipe consegue explicar o que está registrado. Situações são buscadas para confrontar a cena analisada com situações nas quais as reações ou relações em evidência possam se manifestar e possam ser explicadas, de modo que o contraste entre o que ocorre ali com outras situações possa indicar a lógica da sua estrutura. A interpretação procura responder a um sentido lógico, como cada passagem registrada faz sentido dentro da situação.
- 5) Parcimônia (Sparsamkeit): Não podem ser feitas conjecturas acerca do que está informado no registro. Indica que se deve renunciar ao fictício, a considerações “exóticas”, ao improvável. Não podem ser acrescentados pressupostos e conjecturas que pareçam explica

ao que está registrado, Atentar a esse princípio impede conclusões apressadas, interpretações infundadas.

“O princípio de interpretar com parcimônia exige nada mais e nada menos que a interpretação dada pode ter sua veracidade comprovada apenas no próprio texto. Não quer dizer que pressupostos trazidos para a situação de interpretação sejam de início falsos, significa apenas que eles não são e não podem ser comprovados dentro do que está registrado no protocolo” (Wernet, 2000:37).

Assim, atendendo-se às regras acima arroladas, a explicação final revela a estrutura do caso analisado, revela a tensão entre o que estava aparente e o que de fato representa. De acordo com Oevermann, seguindo-se a lógica de reconstrução do registro caso (que não é anteriormente editado),

é metodicamente deduzida a regularidade estrutural do fenômeno pesquisado. Isso é um procedimento epistemológico que realiza a legibilidade das estruturas objetivas de significado, encerradas nas formas de expressão, através de interpretação explícita e metódica, com o auxílio de nossa competência em aplicar a regra indutiva. Isto significa que a reconstrução do fato deve se referir exatamente às próprias regras de produção do fato, que, na realidade criaram o sentido das formas pelas quais elas foram expressadas (Oevermann, 2004, S.202).

C - O terceiro elemento é o enquadramento da Hermenêutica Objetiva como sociologia estruturalista porque toma como princípio que toda conduta responde a regras sociais, são as estruturas que definem as ações, mesmo não sendo elas conscientes. Assim, é preciso reconstruir as estruturas de sentido das interações sociais, que não são nem conscientes e nem evidentes. Assim, as formas manifestas de comunicação (o texto, a imagem ou outra) são tratadas como formuladoras de expressões de sentido latentes e que precisam ser decifradas. Desta forma, a finalidade da análise “Hermenêutica Objetiva” é descortinar a lógica entre as estruturas de reprodução social e as estruturas de transformação, reveladas em um texto, elaborado a partir de procedimentos de coleta de dados de pesquisa qualitativa, como relatório de campo, entrevistas e transcrição de gravação de situações observadas para serem analisadas, como as interações presentes em sala de aula. Desse modo, a análise do dado na sua relação com as estruturas que o determinam é condição para se poder chegar ao conhecimento sobre ele. O que a “Hermenêutica Objetiva” evidencia é o

conhecimento estrutural objetivado do fenômeno investigado. Dessa forma só podem ser generalizados como conhecimento modelos teóricos obtidos nesse processo.

Objeto central da pesquisa Hermenêutica Objetiva são as estruturas de sentidos latentes e os sentidos objetivos revelados na forma em que são expressadas, nas quais as dimensões psicológicas e culturais manifestas confirmam a relação subjetiva com a experiência social. Tanto as estruturas de sentidos latentes quanto os sentidos objetivos são abstratos, ou seja, não são passíveis de apreensão pelos sentidos. Isso somente se torna possível quando nós processamos a operação de compreender, que vai do opaco ao preciso, na operação de exercitar a compreensão do texto, como igualmente de exercitar a escuta da gravação, de imagens fixas ou em movimento. Observamos tudo profundamente e submetemos o objeto a uma rigorosa operação de interpretação que, independente de nossa subjetividade, e nos conduz a impressões objetivas. A metodologia Hermenêutica Objetiva é a operação que nos leva a desvendar os sentidos objetivos ocultados mas presentes e imprimidos em um texto, texto este que representa uma situação social tomada para a busca de seu entendimento (Oevermann, 1986:01).

Sumariamente podemos então apresentar como características do método de Ulrich Oevermann:

- Condição de pesquisa empírica;
- A perspectiva de análise é o “empreender o compreender” para descerrar o que oculta uma verdadeira realidade;
- Reforçada pelo princípio hermenêutico de que o particular contém o todo;
- Processa a reconstrução estrutural de uma relação social num enquadramento específico (a família, a sala de aula) que deve conduzir à compreensão do particular e do geral;
- Procura encontrar os sentidos subjetivos na relação, procura fazer emergir as estruturas latentes.

Desse modo, fazer pesquisa no campo educacional significa, em primeiro lugar, tomar a escola como um dado da sociedade, buscar o conhecimento sobre a escola é desvelar o que está oculto nesse conhecimento propagado sobre a ela.

Mas afinal, quem se ocupa com pesquisa educacional não esteve e não está constantemente envolvido com essa tarefa de busca de conhecimento sobre a escola? Se essa é uma tarefa que exerço há alguns anos, com recursos e métodos consolidados na pesquisa educacional, porque busquei a hermenêutica objetiva como método?

A busca e o encontro com o método

Como educadora e como pesquisadora educacional eu me deparo, há muito tempo, com os problemas apontados ao sistema de ensino e à escola. Mas minha opção ao longo de um caminho cheio de desvios, para compreender a escola e para isso fazer pesquisas, foi focar as lentes para captar o intra-muros das escola, de forma especial a sala de aula. Pela determinação do ofício de professora universitária e orientadora de alunos de mestrado, como professora de Sociologia da Educação com área de interesse recortada na sociologia do currículo, meu trabalho foi sendo arquitetado em torno de uma questão importante no campo: Como se realiza na escola as proposições curriculares oficiais, o que entra na sala de aula daquilo que foi programado e como isso ocorre?

Assim, nos contornos desse fazer profissional eu tenho enfrentado as questões trazidas para a pesquisa pelos alunos, questões estas que não são outras que todos os atuantes na área educacional encontram todos os dias: o professor não consegue ensinar e alunos não conseguem aprender ou, como colocada às vezes de forma irônica, o professor finge que ensina e os alunos fingem que aprendem. Esse problema aparece com outros contornos incluindo elementos que podem justificar essa situação, como as condições da escola, uma má formação dos professores, condições sócio-econômicas dos alunos, significados culturais da escola e das pessoas, avanço da mídia e das tecnologias. Listam-se uma infinidade de causas das dificuldades da escola para dar conta de sua responsabilidade que seria, no discurso atual, formar cidadãos. Há também um outro lado das pesquisas que, onde no lugar de levantar os problemas da escola, fazem-se acusações diretas, acusações que por si assumem o papel de diagnóstico da escola: os professores não querem mais ensinar, estão cansados, desmotivados, não são devidamente qualificados para o enfrentamento dos alunos de hoje; os alunos não querem mais aprender porque há situações do mundo social que são mais atrativas do que a escola, tais como a mídia, o computador, o mundo da internet, sua vida cultural que é mais rica e mais importante do que a oferecida pela escola; a escola não ensina as habilidades exigidas no atual contexto do mundo do trabalho. E, como consequência produziu-se um consenso sobre isso: há uma crise instalada na escola espelhada na defasagem entre aquilo que ela teria obrigação de oferecer à população (cidadãos, embora esse seja um conceito abrangente e impreciso - qualificados para o trabalho? Civilizados? Capazes de convivência com seus semelhantes? Críticos? Etc. e aquilo que tem oferecido a ela (baixa qualificação para o trabalho, indivíduos sem condição de vida social, etc. Os pais, os próprios alunos, a sociedade civil como um todo e em particular a classe empresarial querem modificar escola. É só ler as reportagens de revistas, assistir a debates televisivos, e ver como são colocadas como excepcionais idéias, iniciativas

e algum trabalho de gente que está fora da escola mas que pensa que sabe mais dela do que seus profissionais. São reforçadas algumas experiências salvadoras da escola, patrocinadas sobretudo por bancos, experiências que parecem querer comprovar que errada está a escola e que educação boa estaria fora dela. E, por outro lado, nós vivemos sob uma avalanche de “decisões políticas” sobre os caminhos da escola, acompanhadas de novos programas, novas propostas de ação, de avaliações, de pacotes de solução, objetivando intervir nela para torná-la afinada como os “novos tempos”, com as novas demandas sociais, o que no jargão técnico que subsidia essa defesa de uma outra escola significa torná-la eficiente, produtiva, aumentar os índices de desempenho nos diferentes exames padronizados, os nacionais e os internacionais (PISA, como exemplo).

Esses elementos transformam-se, portanto, numa infinidade de pretextos para fazer pesquisa. E a forma de lidar com esses problemas fica evidente em muitas de nossas dissertações e teses: há as que defendem a escola, há as que as criticam demolindo-a; há as que defendem bons professores, há as que projetam neles toda a responsabilidade por experiências de fracasso escolar; há as que procuram novas teorias sobre as relações sociais para justificar novas tarefas para a escola, como as duas ondas do momento, a educação multicultural e educação inclusiva. Enfim, nunca a escola foi tão pesquisada como agora.

Apesar dessa situação, aparentemente tão promissora, fica uma questão: qual o nosso conhecimento sobre a escola que nos permite uma discussão pertinente dos seus problemas? Uma tal discussão não deveria ser centrada na confrontação entre o que a escola deveria ser, porque historicamente ela tem um sentido sendo como é um produto da sociedade, e o que a escola tem sido com todos os problemas acima listados, que são eles mesmos tão reais como a escola e sua história? Quais são as teorias que nos dizem o que é a escola? Onde elas estão nas nossas pesquisas? Como nossas pesquisas e as de nosso orientandos lidam com isso?

Essas questões já estavam presentes no nosso trabalho o trabalho na linha de pesquisa EDUCAÇÃO ESCOLAR: POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, COTIDIANO E CULTURA no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas. Assim fazíamos o recorte de pesquisar a sala de aula para desvendar, dentro dela, como se processa a materialidade de currículos formais ou de programas curriculares.

Eram analisados os registros de aulas e de cenas da recontextualização pedagógica, para desvendar a lógica da ação curricular na escola – o que ela programava, o que ela faz e quais os impasses nessa relação. Na busca de referências teóricas que nos ajudassem a discutir as aulas, eu tentei dialogar com a Teoria Crítica e nesse processo eu descobri o Grupo de Frankfurt e consegui acesso ao material

de pesquisa, assim como discutir nossas questões como o professor Gruschka durante suas passagens entre nós em 2004, 2006 e 2009 e durante estadas de pesquisa na equipe, em 2006, 2007 e 2010, viabilizadas pela generosidade da equipe de pesquisa de Frankfurt e apoio do DAAD, da FAPEMIG e da DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft). O intercâmbio com o grupo de Frankfurt tem viabilizado a continuidade e tem sido muito importante para encontrar os acertos, superar limites, discernir as particularidades de entendimento da escola, que são culturais, haja vista, a diferença das duas realidades.

Portanto, o que vou apresentar da pesquisa em Belo Horizonte vai revelar que estamos em processo de apropriação do método e de construção de competência para discutir a sala de aula com o referencial da Teoria Crítica. No encontro de pesquisadores realizado em Belo Horizonte em dezembro de 2009, eu disse que não ousava afirmar que operava a hermenêutica objetiva, eu preferi dizer que eu me aproximava dela. Isso porque o processo técnico de aplicação do método não é o método, o método existe junto com a teoria social e, no caso da pesquisa da escola não se pode prescindir da Teoria Crítica e da Teoria Pedagógica. E eu considero que nossa equipe está, ainda, conduzindo a pesquisa num processo de formação. E isso ficará evidente no que se segue:

Sobre nossa pesquisa.

O trabalho de gravar aulas, transformá-las em textos para análise tem sido desenvolvido sem dificuldades, conseguimos cada vez mais refinamento para produzir um texto o mais representativo da aula. E conduzimos a análise segundo as regras da HO. As análises são feitas em equipes que chamamos grupo de analistas (alunos do PPGE da linha de pesquisa, professores convidados das disciplinas das aulas em análise, colegas do PPGE). Mas, em relação à análise propriamente dita, nós identificamos dois momentos nesse processo.

Numa primeira fase, em 2007 e 2008, nós desenvolvemos pesquisa sem colocar como referência a Teoria Pedagógica. Assim, diferente do grupo de Frankfurt, não levamos para a análise a pergunta que ficou evidente na apresentação do colega Torsten: como se evidencia na aula as dimensões do processo de escolarização que visa responder ao sentido impresso naquilo que é a escola: Erziehung – Didaktik - Bildung (Educação – Ensino - Formação).

Nossas questões de pesquisa eram muito pontuais, uma vez que a chave era o confronto entre o currículo proposto e o currículo efetivado. Para processar a análise tínhamos, portanto, algumas questões que eram deduzidas do nosso interesse em “fisar”, na sala de aula, como os elementos

prometidos numa proposta curricular estavam dentro da sala de aula, e de que forma estavam lá: se não era realizado o que era proposto, o que era então concretizado? Assim, nesse momento, o método foi apropriado mas, sem abandonar nossa tradição de levar questões recortadas no contexto dos problemas assinalados para a escola, sem abandonar nosso propósito de explicá-los na concretude da sala de aula (alguns recortes trabalhados: a escolha inclusiva está dentro da sala de aula? Os alunos querem ou não querem aprender? As tecnologias da informação estão incorporadas no cotidiano do processo ensinar e aprender? As questões culturais estão presentes na sala de aula? Na sala de aula tem lugar a formação tecnológica? - O fomento da criatividade? - O desenvolvimento de autonomia? Circula interesse pelo conhecimento? Como se processa a lida com o conhecimento? Como o professor efetiva a mediação pedagógica? Que relações sociais são efetivadas?). Entretanto, o método nos implicava na leitura da aula como um todo e não apenas nos elementos pontuais. Estava claro que precisávamos reconstituir todo o processo da aula porque nesse processo o currículo proposto se faria presente ou ausente e a aula em processo nos explicaria isso. Em princípio foi o reconhecimento desta vantagem que nos conduziu à metodologia, porque assim não cairíamos no reducionismo que estávamos criticando, ou seja, ver apenas aquilo que estaríamos focando. Como princípio do método, a aula revelaria sua estrutura e nela nosso objeto emergiria pela presença ou pela ausência. Nossas questões nos diferentes casos analisados (cada aula como um caso segundo uma proposta de dissertação ou segundo minha proposta individual de pesquisa):

Essas questões, decorrentes de nossa orientação de pesquisa no campo do currículo, submetia o método ao nosso interesse para responder como a sala de aula concretizava as proposições curriculares. E tínhamos no horizonte responder se o entendimento do que se passa na sala de aula poderia esclarecer os sentidos atribuídos à escola e com isso ajudaria a verificar a veracidade das críticas impostas a ela e aos professores.

Entretanto, na condução da análise o processo hermenêutico crítico do método se fez presente e nossas perguntas perderam a função de serem o norte para a análise, porque a lógica da própria aula se revelava objetivamente, quando, diante de cada elemento da aula impunha-se o esforço era para compreender o que estava significando naquela situação. Cada parte da aula se articulava com o todo, mostrava evidências explicativas das questões colocadas para a pesquisa, mas, não mais isoladamente. Na relação de cada elemento emergia o implícito: a aula se desenrolava sob as determinações daquilo que ela é, revelava os momentos da educação (disciplinamento), do ensino e da formação, tanto em processo positivo, quando essas dimensões se faziam presentes, em menor ou em maior grau, ou no negativo, quando esses elementos eram ausentes ou negados. Isso levou o

grupo de pesquisadores a estudar e discutir a teoria pedagógica e, paulatinamente, fomos descobrindo as conexões de todos os pontos eleitos anteriormente para análise com a grande questão da teoria pedagógica: a escola educa? A escola ensina? A escola forma as pessoas? Como esse processo acontece dentro da sala de aula? Que implicações trazem o conhecimento desse processo para o esclarecimento das nossas questões de pesquisa?

Assim chegamos ao segundo momento, a análise da aula passou a ser conduzida não mais atrelada aos elementos pontuais, mas à aula como aula, o lugar onde a trilogia do processo pedagógico deve ser procurada e é preciso reconstruir sua lógica. Nos momentos de presença ou de ausência de um desses elementos, ou mesmo de todos eles com diferentes intensidades, na lógica dialética em que se instalam numa hora de aula, devemos procurar o conhecimento da escola. Aprendemos no processo a pesquisar a sala de aula como objeto central para buscar reconstruir a lógica das estruturas ali instaladas para então poder explicar as muitas questões emergentes na crítica que se faz hoje à escola, E esperamos alcançar a competência para poder abarcar a escola como constelação e produzir um conhecimento sobre ela que nos permita enxergá-la nas suas contradições e, nestas, a sua verdade.

Vou procurar evidenciar alguns elementos evidentes da análise. Não estruturei um estudo de caso, mas destaquei situações que, mesmo que provisórias revelam o que tem sido a escola. Na medida do possível eu apresento cenas recolhidas das aulas.

Para isso retomo algumas situações que marcaram as aulas, cenas ou aspectos mais evidentes, ainda decorrente da nossa primeira fase, até final de 2008. Após um estudo vertical de cada aula fizemos um estudo horizontal das aulas destacando regularidades, situações presentes em diferentes aulas, ou seja, as aulas foram cotejadas entre si e contrastadas. Assim, procuramos primeiro o sentido de cada passagem dentro de uma aula, depois o sentido da aula e, nesse processo, conseguimos indicar regularidades que poderiam valer como revelação de como se encontravam as escolas frente às questões postas na investigação.

Queríamos, primeiro, estabelecer a relação parte x todo, ou seja, as cenas recortadas nas aulas poderiam nos dizer como era a aula? Em segundo lugar queríamos compreender a aula, queríamos que os elementos das diferentes aulas e o seu conjunto nos descerrasse a aula, nossa pretensão era avançar em relação a uma abstração existente sobre o que era a aula, não mais apenas progredir em etapas para se chegar a um conceito sobre a ela mas chegar à sua compreensão, perseguíamos alcançar a aula como uma constelação e que esta nos levasse ao conceito.

Cenas da sala de aula e seus sentidos particulares

Na fase inicial e probatória do método, mesmo que ainda insuficiente para o conhecimento que buscamos, não podemos ocultar que os resultados sugerem o empobrecimento da experiência escolar, que a sala de aula tem se revelado como um ambiente empobrecido para o crescimento intelectual dos alunos bem como para sua formação plena como pessoa. No lugar da discussão, do desafio da curiosidade, impera a rotina, o desestímulo para o crescimento pessoal. Cenas de ensino mostram um professor com baixa competência técnica e uma escola entregue a rotinas em torno de tarefas e não de estímulo ao desenvolvimento do pensamento, da autonomia. A socialização dos alunos nesse tipo de sala de aula não pode formar os sujeitos com autonomia de pensamento e ação presentes nos discursos que apontam serem essas as demandas sociais para a educação da contemporaneidade. Algumas cenas indicadoras dessa situação:

O predomínio de relações de controle

Nas aulas predominam relações de controle do professor para adestramento dos alunos numa ordem estabelecida: cumprimento de tarefas, obediência a regras, zelo pelo material, fazer exercício para nota, fazer uma lista de exercícios para serem entregues ao professor e não porque tem algum significado pessoal para aprendizagem ou formação.

Essa dimensão está presente de modo muito particular no início das aulas. Elas se iniciam, na maioria das vezes, de modo impessoal, brusco, sem cortesia. O professor entra e não é recebido pelos alunos, ele mesmo não se apresenta, não há um cumprimento, um sinal de compromisso mútuo com uma tarefa e um caminho que será percorrido no tempo da aula, não há o estabelecimento de um vínculo entre pares que estão diante de uma jornada, de um lado professor e do outros alunos e, muito menos destes com algo que tem sentido na existência da escola – o conhecimento, o crescimento do indivíduo. Ou o professor dá uma ordem a ser cumprida ou precisa fazer ameaças para estabelecer um desejado clima de trabalho.

- (Escola particular, Geografia, EM:1) Segundo ano, vamos lá então? Silêncio que quero começar! Onde estão os outros? Feche a porta!
- (Escola Municipal, História, EM2) Já começa fazendo silêncio por favor! E entreguem a
- (Escola Estadual, Geografia, EF:9) Hoje o exercício é da apostila B! Entregar para nota.

- (Escola particular, matemática, EM2) Silêncio, página 79, apostila de ontem, é pra abrir e começar. Tem que fazer hoje.
- (Escola Estadual, História, EF:9) Todo mundo pronto? Tem uma atividade pra começar e terminar em cinquenta minutos. Sem perder tempo! E vale nota.
- (Escola Particular, História, EM2) Turma 2C exercício na mesa, trouxeram pronto? Vou recolher, é pra nota.
- (Escola particular, física, EM2) Turma 203, silêncio para trabalhar!

Reforçando o aspecto disciplinar, chama atenção o tempo gasto para acomodação dos alunos nas carteiras e as constantes chamadas do professor para estabelecer o silêncio. Esse tempo ocupa muito tempo do horário das aulas, muitas delas começam após, no mínimo, dez minutos para esse controle. Nessa situação alunos são recomendados a tomar lugar, ficar em silêncio, ter atenção para não esquecer mais as folhas de exercício, não conversar com o colega e ainda ameaças de mandar o aluno para fora da sala e registrar uma ocorrência disciplinar na sala da supervisora.

FISICA. EM/EP - 1º ano

PROFESSOR - Vamos começar segundo ano, Af1 , Am2, vamos organizar essa sala, tá reclamando sua nota? Depois eu explico, vai entender, tem que estudar mais. E vamos sentar pessoal, arrumar essa sala, já bateu o segundo sinal, vamos começar, Am2 ajuda a organizar a sala.

HISTORIA. EM/EP - 2º ano

PROFESSOR - jovens é eu só quero mais uma vez recordar para os senhores que nós estamos aqui na sala hoje buscando conhecimento, encontrar conhecimento, então não podemos confundir com bagunça, não quero bagunça aqui, todo mundo prestando atenção, e participar da discussão, sentado no lugar, e depressa.

Essa postura e prática de disciplinamento acaba por definir a estrutura da aula que se desenrola dominada por essa dimensão com conseqüências para todas demais situações: é roubado tempo da lida com o conhecimento porque o professor precisa educar- disciplinar os alunos o tempo todo, ele não consegue envolver os alunos e assim ensino e formação humana não se efetivam, o que se evidencia nos outros elementos registrados:

Declínio da autoridade do professor

Na tentativa para estabelecer controle como marca das aulas, fica evidente como o professor transfere sua autoridade para o supervisor da escola, ou mesmo para um funcionário encarregado pelo controle disciplinar dos alunos, não assume a autoridade daquele que deve liderar o processo ali instalado na relação ensinar e aprender com todas as suas dimensões: a lida com o conhecimento, o estabelecimento do vínculo de trabalho, estabelecer princípios básicos na relação entre os sujeitos ali envolvidos, ele com os alunos e vice-versa, entre os próprios alunos e de todos com a busca de conhecimento.

Tarefas mecânicas e rotineiras

Predomina o controle do cumprimento dos enunciados das folhas de exercício, às regras dadas pelo professor. O mais importante é seguir o determinado na folha, fazer direito e depressa, entregar na hora, situação essa que, de um lado reforça o controle, e do outro mostra como a lida com conhecimento fica ausente na aula. Ao enfatizar o uso do papel, da folha de exercício, do xerox, a aula se mostra como um momento de fazer tarefas, preencher lacunas em folhar de exercício nos quais “ dar conta da folha” é o fim em si mesmo e, em consequência, não buscar o conhecimento e o aprimoramento das relações sociais.

Nessas aulas prevalece a passividade dos alunos em seguir as instruções do(a) professor(a), para fazerem tarefas mecânicas, a aula se realiza como sendo a lida é com o papel do exercício e não com o conhecimento. Há trechos de aulas nas quais o tempo é gasto com rotinas de tarefas de colar, recortar, colorir, típicas para crianças no início da escolarização (a pesquisa abrange da 7ª à 9ª classes do Ensino Fundamental¹, alunos com 12-14 anos e 1ª e 2ª classes do ensino Médio², alunos com 15-16 anos.

Ausência do desafio do aprender

Nessa rotina de controle, os temas abordados não dão ensejo a discussão, não são propostos desafios para a procura de explicações possíveis, não há condições de esclarecer ou mesmo contestar informações duvidosas, não há situações para despertar o desejo de saber mais além das informações pontuais e ideológicas que estão registradas num trecho de livro didático, ele, já em si mesmo, um elemento educacional empobrecido.

¹ Entspricht den Sekundar Stufe 1 in Deutschland

² Entspricht den Sekundar Stufe 2 in Deutschland

Como conseqüência, não acontece o “comparecimento”, na sala de aula, da lida com o conhecimento. Em muitas dessas aulas, num longo espaço de tempo (pode chegar a 30 minutos) não é possível sequer saber sobre o tema ou assunto. O nome da disciplina registrado no início do protocolo nos diz sobre o que seria a aula, mas acompanhando esses primeiros trinta minutos não se percebe qualquer indício do conteúdo, nem um conceito, nem uma categoria, nenhuma informação. Quando os alunos dizem ter dúvidas, nas respostas dadas pelo professor também não estão presentes informações e esclarecimentos que anunciem o conteúdo em questão, o professor não usa termos que nos revelem sobre o que se trata, ele dá respostas técnicas, ele se restringe a exigir atenção na tarefa: “ *presta atenção*”, “ *tem que fazer com capricho*”, “ *você colou errado, faz de novo*”, “ *se não terminar perde ponto*”. O que se constata é que o tempo passa e o aluno não se envolve com aprendizagem.

Senso Comum e informações erradas

Há aulas nas quais circulam informações do senso comum, quando a aula deveria ser o local para que o conhecimento científico circule, seja discutido, compreendido e seja apropriado pelos alunos. A terminologia própria do conteúdo tratado na, aula não está presente na linguagem dos alunos e nem na dos professores (“*isso vocês aprenderam antes na oitava série, agora é repeteco*”, “*aquilo que viram ontem vai continuar hoje*”)

Mas, nas muitas aulas onde o tempo passa sem lida com o conhecimento há sempre uma pergunta dos alunos que expressa uma insatisfação com o que está ocorrendo ou uma curiosidade, que é um sinal evidente de “quero aprender”. Entretanto, nem sempre o resultado corresponde ao desejo expresso pelo aluno, ou ele não é atendido ou chega mesmo a ser ridicularizado. Numa aula de ciências, unidade reprodução humana, após uma leitura sobre métodos contraceptivos em que foram abordados o DIU, a ligadura de trompas e a vasectomia, o interesse dos alunos por métodos de prevenção de doenças e gravidez são conduzidas pela professora de forma que ignora a importância das informações solicitadas pelos jovens, o interesse imediato deles e sua própria responsabilidade de educadora.

Uma cena de aula demonstra algumas das situações até aqui apontadas:

(...)

Profa : As doenças eu não vou cobrar nessa prova não porque a menina da Schering vem fazer um trabalho com vocês sobre isso. Aí eu vou cobrar parte de reprodução humana sem falar das doenças. Porque aí em agosto ela vem pra fazer isso.

A_{20♂}: Nem da AIDS?

Profa : Ahn. Não. Nenhuma. Ela é que vai trabalhar com isso com vocês inclusive os métodos.

A_{20♂}: E não vamos aprender sobre camisinha?

Profa : Ahn. está interessado heim?

A_{20♂}: Mas quando ? só em agosto?

Profa : Gente, pronto aí? É só esperar, ela vai trazer o vídeo e até vai distribuir camisinha e anticoncepcionais. Ela faz isso aqui todos os anos.

Profa : A_{09♀}; , senta direito meu bem!

A_{21♀}: E se cair na prova semestral ?

Profa: não cai na prova, só o DIU, ligadura e vasectomia, como tá no livro.

Essa curiosidade ou preocupação dos alunos deve esperar alguns meses para ser sanada porque devem aguardar agosto, quando terão palestras com representante de laboratório. Sua condução pedagógica é dizer aos alunos que devem segurar seu interesse por alguns meses, até que alguém venha à escola atendê-lo e, além disso, transfere a uma terceira pessoa, estranha à escola, a tarefa de lidar com o conhecimento. Com isso, demonstra desconhecimento das particularidades dos adolescentes, presentes na sala de aula: sua procura e desejo pelo saber interessado, tem pressa, é curioso, motiva e se desmotiva facilmente.

Essa falta de zelo do professor pela sua tarefa de promover a aprendizagem se manifesta também em explicações erradas, mostrando desconhecer conceitos científicos, reforçando informações confusas e questionáveis do senso comum.

Na sequência desta aula:

A_{16♂}: Professora, o DIU, o que é o DIU?

A_{17♂}: E o DIU. Explica prá nós.

Profa: Porque o DIU é um aparelhinho que vai ser colocado lá dentro do útero e ele vai provocar uma inflamação no útero. Quando a gente tem qualquer inflamação no corpo não tem células do sangue que vão lá prá proteger o organismo, fazer a proteção, que são os leucócitos?

Aí ,caso o embrião queira implantar lá eles vão lá e vão comer, entre aspas, são os leucócitos que fazem essa fagocitose, não é isso? Então o embrião não sobrevive. Mata o bichinho.

A_{17♂}: Minha mãe pôs o DIU

Profa : Ele causa tipo uma inflamação no útero, na mucosa uterina. Aí tem uma célula do sangue que é especialista em tirar, por exemplo, qualquer corpo estranho que está no

organismo da gente – fagocitar que a gente fala. Aí, eles vão lá e fagocitam. É. Por exemplo, um vírus que entrou no seu corpo, uma bactéria, né? E o embrião estando lá, eles fagocitam o embriãozinho que é o incincho da vida.

A_{17♂}: Então é aborto fessora?

Profa – tem uma discussão que sim e que não, mas vamos ficar com o que está no livro. É melhor no livro, vai lá e lê.

E no livro:

O quarto grupo de métodos anticoncepcionais é representado pelo dispositivo intra-uterino, DIU, uma pequena peça de cobre (permitida no Brasil) introduzida pelo médico no útero e que aí permanece por meses. O DIU não é recomendado para adolescentes nem para mulheres que nunca engravidaram. Pode provocar dores, hemorragias, e deixar a mulher mais sujeita a infecções no útero. Há casos em que o DIU é expulso naturalmente pelo corpo. Por tudo isso, o acompanhamento do médico é fundamental não só para a colocação, mas também todo o período de uso. O DIU impede que o óvulo fertilizado se implante no útero e, por isso, seu uso envolve uma polêmica ética.

Ciências Naturais. Aprendendo com o cotidiano (Eduardo Leite de Castro. Ed. Moderna, 2003:508)

A análise dessa passagem da aula, evidencia:

- A professora atrelada ao senso comum – o Diu é um aparelhinho, desencadeia uma inflamação e a inflamação impede a fixação do óvulo fecundado, seria abortivo (com essa condução os alunos não podem substituir informações erradas ou superficiais pelo conhecimento científico)
- A professora permite a circulação na sala, de informação errada - O DIU não impede que o óvulo fertilizado se implante no útero pois sua função é alterar o ambiente uterino para evitar a fecundação, sua função é destruir os espermatozoides e impedir a fecundação;
- Suas informações sobre o processo está errada, sua formulação explicativa tem muitos erros: sobre o processo inflamatório, sobre fagocitose do embrião, confirma o DIU como abortivo.
- A informação errada está também no livro, a professora tinha obrigação de identificar o erro e usar a aula para esclarecer o erro, criar condições para uma discussão que levasse os alunos a compreender a polêmica ética, e possibilitar que os alunos chegassem à informação correta;

A sala de aula não pode ser o lugar do senso comum e de erros e, muito menos de posição ideológica. Nesse caso, a professora estaria reforçando a visão da igreja, visão com a qual

compartilha? Ou ela não domina as informações sobre o que ensina e, além disso, assume posição ideológica da igreja na sala de aula? Aqui fica demarcado o professor como alguém que é produto do processo de semiformação, não apenas uma situação evidente que tem problemas com sua competência técnica.

Nesta passagem da aula são marcantes outras situações da ação pedagógica: o livro é tratado como um local (vai lá); a professora não percebe as indicações dos alunos que queriam e precisavam, esclarecimentos e portanto que o conhecimento sobre o DIU e outros métodos contraceptivos deveria ser tema da aula. Ela ignora a importância das informações solicitadas pelos jovens, o interesse imediato deles e sua própria responsabilidade de educadora. Essa preocupação dos alunos deve esperar alguns meses para ser sanada (aula gravada em abril) porque devem aguardar agosto, quando terão palestras com representante de laboratório. A tarefa de lidar com o conhecimento, ensinar ou criar as condições para que as questões dos alunos se transformem em conhecimento é transferida para alguém de fora da escola, a professora abre mão de sua responsabilidade no exercício da mediação didática. Além disso, ela diz ao aluno que deve guardar o interesse por alguns meses, até que alguém venha à escola atendê-lo. Isso mostra, também, seu desconhecimento do adolescente com suas características (procura pelo saber interessado, tem pressa, é curioso, motiva e se desmotiva facilmente, assim, indica um profissional com limites na ação para o que é formalmente responsabilizado: conduzir o processo de aprendizagem.

Quando a aula se efetiva

Mas, em muitas das aulas analisadas há momentos implícitos nos quais os alunos dão sinal do que querem e esperam da aula: perguntas indicam curiosidade, insatisfação, desejo de compreender e mesmo “correção” do professor, avisos ao professor do que esperam dele. Há sempre um aluno que dá um sinal de querer se envolver com algo que seria próprio da aula. Há lampejos de aula com envolvimento com o conteúdo: professor domina conhecimento e há interesse e participação dos alunos. Em algumas aulas há passagens onde alunos e professores estão juntos, envolvidos em buscas de soluções, de explicações. Mesmo que esses momentos sejam inexpressivos em algumas aulas, demonstram que a aula acontece de modo efetivo, ou seja, que se estabelece efetivamente a relação aprender e ensinar.

Nesta primeira fase da pesquisa segundo a HO procuramos entender a escola nas aulas analisadas e, nelas estão muitas questões relativas ao sentido atribuído à escola como o lugar da lida com o conhecimento e de socialização. As situações destacadas nas aulas dizem respeito a:

Socialização ou cultura da escola

- Alunos são treinados para seguir ordens, valorizar notas ou pontos ganhos como uma contabilidade das folhas de exercício que entregou;
- Não há espaços para discussão, para dúvidas e pensamentos divergentes, não se instalam desafios para aprendizagem;
- A experiência social dos alunos é pobre num ambiente onde as atividades são delimitadas ao cumprimento de tarefas, entrega de papéis com exercícios e visando nota e não aprendizagem;
- Os respectivos papéis, de alunos e professores no processo ensinar e aprender não podem ser bem desempenhados no contexto encontrado.

Em decorrência desse quadro a escola não realiza sua proposta de ser o lugar para a busca de conhecimento e das habilidades sociais necessárias para a vida em sociedade: não é positiva a relação ensinar e aprender e não favorece a formação individual e social plena.

Na Relação ensinar e aprender:

- O trabalho didático do professor, empreendido com sua competência técnica na área de conteúdo que representa está comprometido com professores que reforçam categorias do senso comum e permitem a circulação de informações erradas;

- O processo de levar os alunos a aprenderem diferentes formas de aprender não é favorecido em aulas com discurso sobre o tema: não se aprende física com discurso sobre física, o mesmo vale para matemática e ciências; memorização de fatos e informações nas aulas de história e geografia não pode ser tratada como conhecimento.
- Adestramento em tarefas mecânicas tornam o processo escolar monótono e sem sentido, produz o contrário do que seria sua função – desestimula a aprendizagem no lugar de criar desejo para investir nela.

Formação pessoal

- Está enfraquecida a possibilidades dos alunos na aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de habilidades de autonomia e criatividade que possam lhes assegurar acesso ao conhecimento e fazer deste ferramenta ou instrumentos para seu crescimento pessoal;
- Sob controle e execução de tarefas para fins estabelecidos (para o professor/ para nota) o alunos não se desenvolvem como pessoas autônomas, a escola reforça a heteronomia e se confirma como o lugar da semiformação.

Apesar de não termos operado o estudo de caso de cada aula sob a lógica da teoria pedagógica, apesar de não estarmos culturalmente orientados para buscar esses elementos na sala de aula, nossa reflexão nos conduziu a descobrir a forma de relação entre as três dimensões da teoria pedagógica na sala de aula: Educação, ensino e formação.

O aspecto predominante na dimensão **educação** é o disciplinamento, é preciso manter a ordem: para o trabalho, para delimitar condições do relacionamento entre pessoas dentro do espaço sala de aula, não condição para desafiar o conteúdo e aprendê-lo. A lida com o conhecimento explicita as dificuldades do professor para assumir sua função de mediador do conhecimento e evidencia como isso significa prejuízos para os alunos e assim reforça a importância de que, não importa com que recursos didáticos ele trabalha em classe (grupos, projetos, exercícios, etc.,) ele é responsável pela condução do processo ensinar e aprender. Para a dimensão Formação, fica evidente a pobreza do ambiente da sala de aula para a formação de pessoas com autonomia de pensamento e de ação, capazes de se comprometerem com seu próprio desenvolvimento intelectual e social.

É fato que os limites de nossa análise efetuada sem a teoria pedagógica nos conduziu a formular um quadro ainda muito genérico. Parece, entretanto, que a teoria pedagógica esteve presente devido à

nossa sensibilidade como educadores, o que nos levou ao final a procurar o estudo da Teoria Pedagógica para a compreensão das limitações de nossa análise e reorientação do processo de pesquisa. Desde meados de 2009 estamos realizando as análises atentos a esta perspectiva e esperamos poder operar na análise a reconstrução desses processos e então explicar sua estrutura. Mas ainda temos apenas anotações de algumas análises e por isso não podemos ainda mostrar resultados.

Entretanto, nesse novo processo tem nos chamado atenção para as diferenças da cultura da escola no Brasil e na Alemanha. Entre nós há muitas situações nada veladas, pelo contrário, estão escancaradas as dificuldades de professores para desenvolverem suas tarefas do processo pedagógico e as dos alunos para se conduzirem na escola com um papel explícito de aluno - aquele que vai à escola em busca do conhecimento (sabedoria), a construção de uma vida correta entre pessoas de seu grupo social (a verdade) e seu crescimento como pessoa (a formação plena). Nas gravações temos captado conversas de alunos que fonecem material para uma boa análise da vida desses jovens - o tráfico de drogas, as relações de auto-afirmação com envolvimento com bandidos (*como dá status ser a “mina” do filho do dono do morro*), os conflitos familiares e outros. Isso fica fora da aula? Assim, temos ainda que encontrar nosso processo particular de trabalhar as análises da aula e nela a trilogia do processo educacional e demarcar a estruturação desse processo, condição essencial imposta pela pesquisa. Mas devemos encontrar um meio de discutir isso com as particularidades da escola brasileira, seus alunos, os professores e nossas condições sociais. Esse é o contexto que deve orientar, no final da análise, de acordo com método, a revelação do que procuramos – conhecer a escola através de como ela se manifesta na sala de aula.

Essas são questões que devem ser enfrentadas num necessário redesenho do método para nossa realidade e que precisam também serem discutidas com os colegas alemães. Mas os ganhos com uso do método para a pesquisa de sala de aula são concretos: nossa análise abriu a sala de aula de forma radical, apresenta os seus limites e as suas reivindicações: a sala de aula deve ser o lugar da educação, do ensino e da formação, a sala de aula que temos analisado não tem sido esse lugar.